

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM

AUTORA
PATRICIA ROSSI CARRARO

1ª EDIÇÃO
SESES
RIO DE JANEIRO 2015



Estácio

Conselho editorial LUIS CLAUDIO DALLIER; ROBERTO PAES; GLADIS LINHARES; KAREN BORTOLOTI;
MARÍLIA GOMES GODINHO

Autora do original PATRÍCIA ROSSI CARRARO

Projeto editorial ROBERTO PAES

Coordenação de produção GLADIS LINHARES

Coordenação de produção EaD KAREN FERNANDA BORTOLOTI

Projeto gráfico PAULO VITOR BASTOS

Diagramação ULISSES VITTORI

Revisão linguística ROSELI CANTALOGO COUTO

Imagem de capa YOBRO10 | DREAMSTIME.COM

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora. Copyright SESES, 2015.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C313P CARRARO, PATRÍCIA

Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem / Patrícia Carraro.

Rio de Janeiro : SESES, 2015.

136 p. : IL.

ISBN: 978-85-60923-68-7

1. PSICOLOGIA. 2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS. 3. DESENVOLVIMENTO HUMANO.
4. APRENDIZAGEM. I. SESES. II. ESTÁCIO.

CDD 370.15

Diretoria de Ensino — Fábrica de Conhecimento
Rua do Bispo, 83, bloco F, Campus João Uchôa
Rio Comprido — Rio de Janeiro — RJ — CEP 20261-063

Sumário

Prefácio	7
1. Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	9
Objetivos	10
1.1 Psicologia do Desenvolvimento	11
1.2 O Desenvolvimento Humano	13
1.3 Os estudos do desenvolvimento humano	14
1.4 Os fatores que influenciam o desenvolvimento humano	16
1.5 Os aspectos do desenvolvimento humano	17
1.6 Os princípios e fases do desenvolvimento	19
1.6.1 Os princípios do desenvolvimento	20
1.6.2 Fases do desenvolvimento	21
1.7 A Psicologia do desenvolvimento e os educadores	23
1.8 As Teorias do Desenvolvimento	25
1.8.1 Teorias psicanalíticas	26
1.8.1.1 Teoria de Sigmund Freud	27
1.8.1.2 Teoria de Erik Erikson	29
1.8.2 Teorias cognitivas	32
1.8.2.1 A Teoria de Jean Piaget	32
1.8.2.2 Teoria de Lev S. Vygotsky	33
1.8.3 Teorias da aprendizagem	34
1.8.3.1 Condicionamento clássico	34
1.8.3.2 Condicionamento operante	35
1.8.3.3 Teoria sociocognitiva de Bandura	35
1.9 Processos Psicológicos Básicos	37
1.9.1 Percepção	37
1.9.2 Aprendizagem	38
1.9.3 A memória	40

1.9.4 O pensamento	41
1.9.5 A linguagem	43
1.9.6 A Atenção e o desempenho	46
Atividades	48
Reflexão	49
Referências bibliográficas	49

2. Os Dois Primeiros Anos de Vida 51

Objetivos	52
2.1 O desenvolvimento físico	53
2.1.1 Fatores que interferem no crescimento físico	56
2.2 O desenvolvimento cognitivo	58
2.3 O desenvolvimento social e da personalidade	62
Atividades	68
Reflexão	68
Referências bibliográficas	69

3. A Criança de Dois a Seis Anos de Idade 71

Objetivos	72
3.1 O desenvolvimento físico	73
3.2 O desenvolvimento cognitivo	76
3.3 O desenvolvimento emocional	83
3.4 O desenvolvimento social	87
Atividades	90
Reflexão	90
Referências bibliográficas	91

4. A Criança de Seis Anos a Doze Anos de Idade 93

Objetivos	94
4.1 O desenvolvimento físico	95
4.2 O desenvolvimento cognitivo	96
4.3 O desenvolvimento emocional	98
4.4 O desenvolvimento social	102
Atividades	106
Reflexão	106
Referências bibliográficas	107

5. A Adolescência 109

Objetivos	110
5.1 Desenvolvimento Físico	111
5.2 O desenvolvimento cognitivo	112
5.3 O desenvolvimento emocional	114
5.4 O desenvolvimento social	118
Atividades	121
Reflexão	122
Referências bibliográficas	123

Gabarito 123

Prefácio

Prezados(as) alunos(as),

Bem-vindo ao material de estudos da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem! Neste, teremos acesso às informações que visam discutir o surgimento dos potenciais e das habilidades do ser humano, como por exemplo: os sistemas físicos, os fenômenos fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, as principais teorias de desenvolvimento e aprendizagem, as aquisições e as transformações nos contextos das relações sociais, das emoções, personalidade na infância e na adolescência. Vamos conhecer também os processos psicológicos básicos: percepção, aprendizagem, memória, pensamento, linguagem, atenção e desempenho. Esses processos têm relação direta com o desenvolvimento e com a aprendizagem do ser.

Pensando em você, para a elaboração desse material, utilizamos diversos materiais consagrados e de qualidade, como artigos científicos, dissertações, teses e livros, os quais poderão contribuir para sua formação. Atividades adicionais, sugestões de sites, filmes, livros e questões para reflexão são oferecidas ao longo e ao término de cada capítulo. Não deixe de aprofundar seus estudos!

É importante ressaltar que à medida que os indivíduos evoluem em idade e aspectos comportamentais, físicos, de socialização, experiências e conhecimentos, ele progride. Nesse sentido, estamos falando do desenvolvimento humano. Na verdade, este se inicia na concepção, pois desde esse momento as características principais dos indivíduos já se encontram em origem, formação e evolução, consolidam-se após o nascimento e apenas finalizando quando ocorre a morte dos seres. Você já tinha parado para pensar nisso?

A partir deste estudo, poderemos ter, em linhas gerais, um panorama sobre o que trata a disciplina Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem.

No capítulo 1 estudaremos a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, as Teorias do Desenvolvimento e os Processos Psicológicos Básicos da Psicologia. No capítulo 2 compreenderemos o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social de uma criança de 0 a 2 anos. Já no capítulo 3 entenderemos o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social de uma criança de 2 a 6 anos. No capítulo 4 será estudado o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social de uma criança de 6 a 12 anos. Para finalizar, no capítulo 5 iremos conhecer os aspectos relacionados ao desenvolvimento do adolescente.

Leia e estude atentamente este material. Muito esperamos que este texto o ajude em uma melhor compreensão sobre o assunto e contribua para sua formação e atuação profissional. Vamos começar?

Bons estudos!

1

Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem

Neste capítulo você entenderá o significado da Psicologia do Desenvolvimento e também os fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem, bem como os aspectos básicos que os fundamentam. Além disso, irá identificar e conhecer os princípios e as fases do desenvolvimento humano. Você também compreenderá as principais ideias de cada Teoria do Desenvolvimento (psicanalíticas, cognitivas e da aprendizagem), para posteriormente estudar os processos básicos, a saber percepção, atenção, memória, aprendizagem e desempenho. Assuntos interessantes, não é mesmo? Sem dúvida pertinentes para o seu enriquecimento acadêmico e profissional! Não fique parado(a)! Venha comigo!



OBJETIVOS

- Compreender o conceito e a importância do desenvolvimento humano.
- Identificar os fatores que influenciam e os aspectos básicos do desenvolvimento humano.
- Conhecer os princípios e as fases do desenvolvimento humano.
- Estudar as Teorias do desenvolvimento humano.
- Refletir sobre a importância dos processos psicológicos básicos.

A Psicologia de um modo geral estuda os processos mentais e o comportamento humano. Você sabia que a Psicologia do Desenvolvimento, é uma das subáreas da Psicologia? Isso mesmo! Esta faz parte das divisões da Psicologia preconizada pela APA (Associação Norte Americana de Psicologia). Ela estuda o desenvolvimento do ser humano do nascimento até a idade adulta. Encontramos renomados teóricos e pesquisadores nesta área.

1.1 Psicologia do Desenvolvimento

Para Papalia, Olds e Feldman (2008), a Psicologia do Desenvolvimento é a área que estuda as constâncias e as variações pelas quais o sujeito passa no decorrer do tempo. Ela estuda o desenvolvimento das diversas funções psíquicas que integram a mente do indivíduo, como a cognição (capacidade de conhecimento, processamento de informações, ligadas à inteligência e à percepção), as emoções, as relações com os pais, família, grupos e outras pessoas. Entretanto, é importante compreender o desenvolvimento físico, como um corpo que cresce e amadurece com o tempo, já que uma pessoa é uma totalidade integrada entre corpo e mente, sendo impossível definir um aspecto separado do outro, o que resultaria em um reducionismo e em uma simplificação grosseira.

Morris e Maisto (2004) concordam com os autores citados anteriormente, ao apontarem que os psicólogos do desenvolvimento estudam o crescimento físico e mental dos seres humanos desde o período pré-natal, passando pela adolescência, a idade adulta e a velhice. Os psicólogos infantis concentram-se em bebês e crianças. Preocupam-se em saber se os bebês nascem com personalidades e temperamentos distintos, de que maneira se relacionam com pais e babás, como que as crianças aprendem uma língua e desenvolvem sua moral, a idade na qual surgem as diferenças sexuais no comportamento, além das mudanças no significado e na importância da amizade durante a infância. Os psicólogos da adolescência especializam-se nesse período do desenvolvimento humano, interessam-se em saber de que modo a puberdade, as mudanças nos relacionamentos com os colegas e com os pais e a busca de identidade podem tornar esse período da vida bastante difícil para alguns jovens. Os psicólogos da maturidade preocupam-se com a idade adulta e as diferentes maneiras por meio das quais os indivíduos ajustam-se aos parceiros, ao papel dos pais, à meia-idade, à aposentadoria e, por fim, à perspectiva da morte.

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2008), o desenvolvimento humano seria uma condição para tentar responder o porquê das condutas do bebê, da criança, do adolescente, do jovem, do adulto e dos idosos. O desenvolvimento é um processo contínuo e ininterrupto em que os aspectos biológicos, físicos, sociais e culturais se interconectam, se influenciam reciprocamente, produzindo indivíduos com um modo de pensar, sentir e estar no mundo absolutamente singulares e únicos.



CONEXÃO

Você gostaria de ampliar seus conhecimentos? Existe uma Coleção Psicologia do Desenvolvimento composta de quatro volumes organizada por Clara Regina Rappaport, em que ela e outros autores abordam no volume 1 as teorias do desenvolvimento: modelo psicanalítico, piagetiano e de aprendizagem social (São Paulo: EPU, 1981); no 2 dão ênfase a infância inicial - o bebê e sua mãe (São Paulo: EPU, 1981); no volume 3 estudam a idade pré-escolar (São Paulo: EPU, 1981); e no 4 abordam a idade escolar e a adolescência (São Paulo: EPU, 1981). Vale a pena consultar!

Esta área de conhecimento da Psicologia estuda o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social - desde o nascimento até a idade adulta, isto é, a idade em que todos esses aspectos atingem o seu mais completo grau de maturidade e estabilidade. A partir de um fenômeno contemporâneo - o prolongamento da vida - inclui também a idade pós-adulta (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

Você já tinha ouvido falar que no campo de estudo da Psicologia do Desenvolvimento, encontramos três objetivos da Psicologia do Desenvolvimento? Pois bem, o primeiro consiste na descrição da gênese das condutas psicomotoras, afetivas, cognitivas e sociais, e do processo de mudança dessas condutas ao longo da vida; o segundo refere-se à descoberta dos fatores, mecanismos e processos responsáveis pelo aparecimento das condutas e das mudanças. O terceiro diz respeito ao estabelecimento de períodos críticos no processo de desenvolvimento (CÓRIA-SABINI, 1997).

Existem várias teorias do desenvolvimento humano em Psicologia. Elas foram elaboradas a partir de observações, pesquisas com grupos de indivíduos de diferentes faixas etárias ou de diferentes culturas, estudos de casos clínicos, acompanhamento de indivíduos desde o nascimento até a idade adulta.

1.2 O Desenvolvimento Humano

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008), o desenvolvimento humano refere-se ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico. O desenvolvimento mental é uma construção contínua, que se caracteriza pelo aparecimento gradativo de estruturas mentais. Elas são formas de organização da atividade mental que se vão aperfeiçoando e solidificando até o momento em que todas, estando plenamente desenvolvidas, caracterizarão um estado de equilíbrio superior quanto aos aspectos da inteligência, da vida afetiva e das relações sociais.

Duas importantes questões moldaram o estudo científico do desenvolvimento da criança. Primeiro, os filósofos e os cientistas têm debatido há milhares de anos, o grau com que tendências inatas e fatores ambientais influenciam o desenvolvimento. Pode-se dizer que há opiniões divergentes quanto a se a mudança relacionada à idade ocorre em estágios (continuidade-descontinuidade). As respostas para estas duas questões importantes são apontadas como: os teóricos favoráveis à natureza aprovam explicações biológicas, enquanto aqueles que defendem a criação endossam explicações experimentais de mudanças relacionadas à idade. Já os psicólogos que são favoráveis à continuidade enfatizam os aspectos quantitativos do desenvolvimento, enquanto aqueles que consideram o desenvolvimento descontínuo frequentemente propõem modelos de estágio para explicar mudança do desenvolvimento (BEE; BOYD, 2011).

Algumas dessas estruturas mentais permanecem ao longo de toda a vida. Um exemplo é a motivação, que está sempre presente como desencadeadora da ação, seja por necessidades fisiológicas, seja por necessidades afetivas ou intelectuais. Essas estruturas mentais que permanecem garantem a continuidade do desenvolvimento. Outras estruturas são substituídas a cada nova fase da vida do indivíduo. Por exemplo: obediência da criança pequena é substituída pela autonomia moral do adolescente. A noção de que um objeto só existe quando a criança o vê (antes dos dois de idade) é substituída, posteriormente, pela capacidade de atribuir ao objeto sua conservação, mesmo quando ele não está presente no seu campo visual.

A criança apresenta características próprias de sua idade. Ela não é um adulto em miniatura. Compreender isso é entender a importância do estudo do desenvolvimento humano. Estudos e pesquisas de Piaget demonstraram que

existem formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo, próprias de cada faixa etária, isto é, existe uma assimilação progressiva do meio ambiente, que implica a acomodação das estruturas mentais a um novo dado do mundo exterior.

Estudar o desenvolvimento humano significa conhecer as características comuns de cada faixa etária, permitindo-nos reconhecer as individualidades, o que nos torna mais aptos para a observação e a interpretação dos comportamentos.

Todos esses aspectos têm importância para a Educação. Planejar o que e como ensinar implica saber quem é o educando. Por exemplo, a linguagem que usamos com uma criança de 4 anos não é a mesma que usamos com um jovem de 14 anos. Finalmente, estudar o desenvolvimento humano significa descobrir que ele é determinado pela interação contínua de vários fatores.

Quanto conhecimento importante, não é mesmo? O interessante é constatar que os estudiosos, pesquisadores desta área apontam aspectos em comum. Estudar o desenvolvimento humano é procurar entender os aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais dos seres em diferentes momentos, idades e fases da vida.

1.3 Os estudos do desenvolvimento humano

Segundo Barros (2008), é muito antiga a preocupação da humanidade com a natureza da criança e com a marcha de seu desenvolvimento. Filósofos, médicos, linguístas e outros pensadores do passado tiveram sua atenção atraída pela natureza da criança.

De acordo com Cória-Sabini (2010), na atualidade, a Psicologia do Desenvolvimento é um campo da Psicologia com objetivos e métodos bem definidos.

A Psicologia do Desenvolvimento procura descrever, tão completa e exatamente quanto possível, as funções psicológicas das crianças, em diferentes idades, e descobrir como tais funções mudam com a idade.

Assim, a Psicologia do Desenvolvimento procura saber como cada função aparece nas várias idades. Um de seus objetivos é descobrir quando e como cada tipo de comportamento vai aparecendo.

Atualmente, já há normas de desenvolvimento estabelecidas para vários comportamentos, por exemplo: tabelas de desenvolvimento motor (que indicam quando uma criança consegue levantar o queixo, sentar-se, engatinhar, andar, pular num pé só etc); de desenvolvimento da linguagem (pelas quais sabemos de quantas palavras, aproximadamente, é composto o vocabulário de uma criança aos 18 meses, com 1 ano, 2 anos etc). Há também descrições bem claras do desenvolvimento cognitivo, sexual, moral, etc.

É importante a descrição das tendências etárias do desenvolvimento, ou seja, a descoberta de como o desenvolvimento ocorre, antes de procurar atingir outro objetivo - a explicação do desenvolvimento, isto é, por que ocorre.

Um grande número de pesquisas recentemente realizadas tem apontado a explicação das tendências etárias do desenvolvimento. A maior preocupação dos psicólogos está voltada, por exemplo, para o que explica o fato de a criança tornar-se menos desajeitada ao andar, mais fluente na fala, mais lógica ao resolver problemas.

Para atingir seus objetivos, a Psicologia do Desenvolvimento tem usado, além dos métodos de observação e de experimentação comuns às outras áreas da Psicologia, seus métodos básicos: o **longitudinal** e o **transversal**.

OBSERVAÇÕES LONGITUDINAIS	São efetuadas durante um longo período de tempo, empregando sempre os mesmos sujeitos. Para o estudo do desenvolvimento do raciocínio, por exemplo, as mesmas crianças seriam submetidas a testes adequados, semestralmente, desde 4 até 10 anos. A observação dos resultados desses testes permitiria ao pesquisador conhecer o desenvolvimento da capacidade de raciocínio.
OBSERVAÇÕES TRANSVERSAIS	São efetuadas em tempo muito menor, empregando sujeitos de diferentes idades. Por exemplo, a mesma finalidade - estudar o desenvolvimento do raciocínio - crianças de idades variando de 4 a 10 anos seriam submetidas a testes adequados a cada faixa etária. A observação dos resultados desses testes também levaria o pesquisador a conhecer o desenvolvimento da capacidade de raciocínio.

No estudo do desenho ou da linguagem, observa-se a mesma criança, mês após mês, desde o primeiro ano de vida, para verificar os progressos que estão

aparecendo. Este seria um estudo longitudinal. Para estudar esse mesmo desenvolvimento, poderemos observar crianças de diferentes idades, desde as de 1 ano, até, por exemplo, as de idade escolar. Seria um estudo transversal.

O estudo longitudinal é demorado e dispendioso, porém muito útil para avaliar os efeitos posteriores de experiências iniciais. Por exemplo, é indicado para observar o efeito da superproteção dos pais na personalidade do filho quando adulto.

Por ser mais econômico e fácil, o método transversal tem sido mais usado frequentemente.

1.4 Os fatores que influenciam o desenvolvimento humano

Nesta parte iremos recorrer novamente aos conhecimentos de Bock, Furtado e Teixeira (2008). Eles ressaltam os vários fatores inseparáveis e em constante interação que afetam todos os aspectos do desenvolvimento. Vamos estudar cada um deles?

A HEREDITARIEDADE

Seria a carga genética que estabelece o potencial do indivíduo, que pode não se desenvolver. Existem pesquisas que comprovam os aspectos genéticos da inteligência. No entanto, a inteligência pode desenvolver-se aquém ou além do seu potencial, dependendo das condições do meio.

CRESCIMENTO ORGÂNICO

É o aspecto físico. O aumento de altura e a estabilização do esqueleto permitem ao indivíduo comportamentos e um domínio do mundo que antes não existiam. Pense nas possibilidades de descobertas de uma criança, quando começa a engatinhar e depois a andar, em relação a quando estava no berço com alguns dias de vida.

A MATURAÇÃO NEUROFISIOLÓGICO

Refere-se ao que torna possível determinado padrão de comportamento. A alfabetização das crianças, por exemplo, depende dessa maturação. Para segurar o lápis e manejá-lo, é necessário um desenvolvimento neurológico que uma criança entre 2 e 3 anos não tem.

O MEIO

Seria o conjunto de influências e estimulações ambientais que altera os padrões de comportamento do indivíduo. Por exemplo, se a estimulação verbal for muito intensa, uma criança de 3 anos pode ter um repertório verbal muito maior do que a média das crianças de sua idade, mas, ao mesmo tempo, pode não subir e descer uma escada com facilidade se essa situação não fez parte de sua experiência de vida.

Bee e Boyd (2011) resumem as influências no desenvolvimento a partir dos seguintes aspectos: maturação, o momento da experiência, tendências inatas e restrições, genética do comportamento, interação gene-ambiente, modelos internos de experiência, modelo de influência ambiental de Aslin. Interessou-se pelo assunto? Então, leia o livro de BEE, Helen; BOYD, Denise. *A Criança em Desenvolvimento*. 12. ed. Tradução Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2011.

1.5 Os aspectos do desenvolvimento humano

O desenvolvimento humano deve ser entendido como uma globalidade, mas para efeito de estudo tem sido abordado a partir de quatro aspectos básicos:

<p>ASPECTO FÍSICO-MOTOR</p>	<p>Refere-se ao crescimento orgânico, à maturação neurofisiológica, à capacidade de manipulação de objetos e de exercício do próprio corpo. Vamos ao exemplo: uma criança leva a chupeta à boca ou consegue tomar a mamadeira sozinha, por volta dos 7 meses, porque já coordena os movimentos das mãos.</p>
<p>ASPECTO INTELLECTUAL</p>	<p>Seria a capacidade de pensamento, raciocínio. Exemplo: uma criança de 2 anos que usa um cabo de vassoura para puxar um brinquedo que está embaixo de um móvel ou um jovem que planeja seus gastos a partir de sua mesada ou salário.</p>
<p>ASPECTO AFETIVO- EMOCIONAL</p>	<p>Refere-se o modo particular de o indivíduo integrar as suas experiências. É o sentir. A sexualidade faz parte desse aspecto. Exemplos: a vergonha que sentimos em algumas situações, o medo em outras, a alegria de encontrar um amigo querido.</p>
<p>ASPECTO SOCIAL</p>	<p>Seria a maneira como o indivíduo reage diante das situações que envolvem outras pessoas. Vamos novamente a um exemplo: em um grupo de crianças, no parque, é possível observar que algumas buscam espontaneamente outras para brincar, enquanto algumas permanecem sozinhas.</p>

Se analisarmos melhor cada um desses exemplos, descobriremos que todos os outros aspectos estão presentes em cada um dos casos. É sempre assim. Não é possível encontrar um exemplo isolado porque todos os aspectos se relacionam entre si e permanentemente.

Todas as teorias do desenvolvimento humano partem do pressuposto de que esses quatro aspectos são indissociáveis, mas elas podem estudar o desenvolvimento global a partir da ênfase em um dos aspectos. A Psicanálise, por exemplo, estuda o desenvolvimento a partir do aspecto afetivo-emocional. Jean Piaget enfatiza o desenvolvimento intelectual, e assim por diante (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

A seguir estudaremos a partir da perspectiva de Nelson Piletti, os princípios e as fases do desenvolvimento humano.

1.6 Os princípios e fases do desenvolvimento

De acordo com Piletti (2008), o desenvolvimento humano é muito rico e diversificado. Cada pessoa tem suas características próprias, que a distingue das outras pessoas, e seu próprio ritmo de desenvolvimento. As motivações mudanças de comportamento podem ser as mais diversas e os pesquisadores, muitas vezes, discordam a respeito das motivações básicas, dos fatores que levam uma pessoa a se comportar de uma ou de outra maneira.

Por mais que estudemos e nos esforcemos para compreender o comportamento humano e seu desenvolvimento, ele sempre possui surpresas e imprevistos. Antes de ser negativa, esta imprevisão e esta certeza é que dão sabor, graça e beleza à vida humana. Esse desajuste do ser humano a padrões pré-estabelecidos é que produz o avanço, o progresso, a mudança. Como dizia Piaget, é o desequilíbrio que gera o desenvolvimento, pois este “é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 1963 apud PILETTI, 2008).

Numa sala de aula com vários alunos constatamos que cada um tem características diferentes, ideias diferentes e planos distintos. Não podemos negar que é muito bom que assim seja. A vida se torna muito mais criativa e rica. Você já pensou como seria monótona a vida, se fizesse todos os dias a mesma coisa, repetisse sempre os mesmos gestos, os mesmos movimentos? E se seus colegas fizessem a mesma coisa, tudo igualzinho a você, tudo planejado desde a concepção, como acontece com as outras espécies animais?

O que faz a vida valer a pena é essa constante incerteza quanto ao momento seguinte. Isso que nos estimula a inventar, a criar, a realizar, a tentar melhorar nosso mundo.



CONEXÃO

Para ampliar seus conhecimentos sobre esse assunto não deixe de ler: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus e colaboradores. Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia da educação escolar. v. 2. Tradução Fátima Murad. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Segundo Piletti (2008), apesar das diferenças e da incerteza que marcam o desenvolvimento humano, é possível estabelecer alguns princípios básicos, algumas tendências gerais que se verificam no desenvolvimento de todas as pessoas e de cada ser humano em particular. Analisando o desenvolvimento de grande número de pessoas, muitos pesquisadores chegaram também a estabelecer certas fases para esse desenvolvimento. São etapas que obedecem a uma certa sequência, válida para todos. Isto é, todas as pessoas, ao se desenvolverem, passam por essas etapas, embora varie a idade em que cada uma dessas pessoas inicia cada fase.

1.6.1 Os princípios do desenvolvimento

Ao pensarmos nas diversas tendências do desenvolvimento humano, destacaremos seis, que segundo S. Pfromm Netto (1971 apud PILETTI, 2008) merecem destaque:

1. **O desenvolvimento é um processo contínuo e ordenado.** O ser humano se desenvolve segundo uma sequência regular e constante. Nessa sequência, a etapa que vem antes influencia a que vem depois e não há possibilidade de saltos. Em relação ao desenvolvimento físico, esta sequência de desenvolvimento das diversas partes do corpo já está determinada geneticamente. De modo geral, não há como fugir às quatro etapas básicas: infância, adolescência, idade adulta e velhice.

2. **O desenvolvimento segue as sequências céfalo-caudal e próximo-distal.** A sequência céfalo-caudal indica que o desenvolvimento progride da cabeça para as extremidades: a criança começa por sustentar a cabeça, depois passa a levantar o tronco, depois consegue ficar sentada, engatinhar e, finalmente, torna-se capaz de andar. A sequência próximo-distal indica que o desenvolvimento tende a progredir do centro do corpo para a periferia: em relação ao movimento dos membros superiores, por exemplo, verifica-se que a criança começa por movimentar todo o braço e só depois vai conseguir movimentar apenas a mão e, em seguida, os dedos.

3. **O desenvolvimento progride de respostas gerais para respostas específicas.** Quanto mais se desenvolve, mais o indivíduo se torna capaz de respostas específicas: em relação ao desenvolvimento físico, à “atividade de massa” do recém-nascido seguem-se movimentos mais específicos de cada parte do corpo. Na aprendizagem da fala é a mesma coisa - no princípio, poucas palavras

para chamar muitas coisas, e depois, sempre mais palavras, cada uma para uma coisa específica. Assim, de papá, que atribui a todos os adultos, passa a usar papai, mamãe, titio, vovô, etc., e, depois, João, Antônio, Pedro, etc.

4. **Cada parte do organismo apresenta um ritmo próprio de desenvolvimento.** Assim, por exemplo, enquanto o cérebro atinge 80% do peso do cérebro adulto aos quatro anos de idade, os testículos e ovários só chegam aos 80% por volta dos 18 ou 19 anos.

5. **O ritmo de desenvolvimento de cada indivíduo tende a permanecer constante.** Já vimos que cada indivíduo tem seu próprio ritmo de desenvolvimento - uns se desenvolvem mais depressa e outros mais devagar, o que é perfeitamente normal. Assim, há moças que têm a primeira menstruação aos doze anos, outras aos quatorze, outras aos dezessete. O que se observa é que as crianças que têm um desenvolvimento lento no início da vida, continuarão a desenvolver-se lentamente até a idade adulta.

Embora cada um tenda a manter constante seu próprio ritmo, é evidente que este pode ser perturbado por influências internas, como doenças, e externas, como falta de alimentação adequada. Uma criança que tenha herdado um ritmo acelerado de desenvolvimento, crescerá num ritmo lento se não tiver alimentação adequada e condições saudáveis de vida. Pode ser que nunca chegue a desenvolver-se até onde sua hereditariedade teria permitido.

6. O desenvolvimento é complexo e todos os seus aspectos inter-relacionados. O ser humano desenvolve-se como um todo. Não se podem separar seus aspectos físico, intelectual, emocional, social, a não ser para fins de estudo. Os níveis fisiológico, psicológico e social dos seres humanos estão em constante interação: problemas fisiológicos podem ter consequências psicológicas e sociais, da mesma forma que problemas psicológicos, geralmente, têm repercussões sobre a fisiologia e a sociabilidade do indivíduo. Por exemplo, é comum o estudante suar ou sentir calafrios no momento de uma prova, quando esta é difícil e precisa obter bons resultados. Encontrar com a namorada pode acelerar os batimentos cardíacos.

1.6.2 Fases do desenvolvimento

Piletti (2008) ressalta que no desenvolvimento humano, não há momentos de ruptura brusca. A evolução é gradual e contínua. Contudo, em alguns momentos as mudanças são maiores que em outros momentos. Se considerarmos o

crescimento físico, a infância e a adolescência são as fases em que as mudanças são mais acentuadas. A partir dessa colocação, então, a vida adulta é um período de maior estabilidade.

Mesmo considerando que o desenvolvimento é contínuo, os que estudam o assunto procuram dividir o processo global em cinco fases, que teriam características próprias: vida pré-natal, infância (do nascimento aos doze anos), adolescência (dos doze aos vinte e um anos), idade adulta (dos vinte e um aos sessenta e cinco anos), e velhice (depois dos sessenta e cinco anos).



CONEXÃO

Pensando em você, eu lembrei de um livro muito interessante nessa área do desenvolvimento humano: BEE; Helen. O ciclo vital. Tradução Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 1997. Não deixe de consultar! Ela aponta o desenvolvimento do ser da concepção até a morte.

Entretanto, tal divisão é arbitrária. A extensão da adolescência, por exemplo, varia de pessoa para pessoa: se um menino começa a trabalhar aos treze anos para ajudar no sustento da casa, já está assumindo responsabilidade de adulto; por outro lado, se um rapaz ficar apenas estudando até os vinte e oito anos, sem trabalhar, pode-se dizer que tem uma adolescência mais prolongada. A divisão das fases vai depender dos critérios que se estabelecerem para se concluir que alguém é adulto. A idade não pode ser o único critério.

A fase chamada velhice também aponta para a arbitrariedade da divisão. Se considerarmos velhice a idade em que a pessoa já não pode trabalhar, em que tem as suas funções orgânicas bastante prejudicadas, veremos que essa idade varia de acordo com a situação social e econômica de um país. No Brasil, pode-se afirmar que a maioria das pessoas começa a velhice antes dos 65 anos, pois poucos conseguem chegar até essa idade. Os psicólogos divergem muito quanto à classificação das diversas fases do desenvolvimento humano e quanto às características mais importantes de cada etapa (PILETTI, 2008).

No século XX, dois cientistas, entre todos aqueles que realizaram estudos sobre o desenvolvimento humano, merecem um destaque especial. Os dois acreditam que o desenvolvimento humano ocorra através de estágios, de fases, que se sucedem na mesma ordem em todos os indivíduos. E todas as pessoas, desde que tenham um desenvolvimento normal, passam por estas fases, na

mesma ordem, embora possam variar as idades. Esses estudiosos são Sigmund Freud (1856-1939) e Jean Piaget (1896-1980).

Eu acredito que cada vez mais os conhecimentos que vocês estão adquirindo possibilitam ampliar a reflexão sobre o desenvolvimento humano, e ao mesmo tempo as informações vão ficando cada vez mais claras, com sentido e inter-relacionadas.

1.7 A Psicologia do desenvolvimento e os educadores

Barros (2008), nos acrescenta que pais e professores estão sentindo cada vez mais, ao longo dos tempos, necessidade de conhecer a psicologia da criança, para poder compreender seu comportamento, prevê-lo e, em alguns casos, modificá-lo.

Educar uma criança, ensiná-la, evitando perturbações em seu comportamento, exige do adulto, além de amor e dedicação, o conhecimento das características infantis em cada fase do desenvolvimento: seus interesses, necessidades, motivações e possibilidades. Para ensinar uma atividade a uma criança, precisa-se saber como a criança é, se está madura para aquela atividade, como poderá ser motivada, quais os melhores meios de ensiná-la e de tornar duradoura a aprendizagem.

Em cada idade a criança vai apresentando características diferentes, novas maneiras de ser, tanto fisicamente quanto em seus aspectos intelectuais, emocionais e sociais. O que a atraía antes, agora, que já está “grande”, não mais a atrai. Seu modo de pensar, seus julgamentos morais, seu relacionamento com os familiares e com os amigos também sofrem evolução. O modo de o adulto dirigi-la, motivá-la, relacionar-se com ela também precisa mudar, para ir adaptando-se às novas características. Além disso, os problemas que aparecem em seu comportamento não podem ser ignorados pelos adultos, mas precisam ser compreendidos, para serem resolvidos.

Pais e professores apoiam-se na Psicologia para ajudar a criança a desenvolver-se normalmente, tornando-se um adulto feliz, capaz de agir com autonomia e independência. Desejam compreender o desenvolvimento da criança, prever suas novas características para não serem surpreendidos por ela, abrandar-lhe

os conflitos e diminuir-lhe as frustrações. A educação torna-se assim uma tarefa agradável, tanto para o educador como para a criança.

À medida que uma criança cresce e amadurece fisicamente (em grande parte devido a fatores genéticos), sua inteligência também se desenvolve, seu comportamento social e emocional vai modificando. Por sua vez, essas mudanças em seu comportamento emocional e social influenciam a inteligência.

É preciso ter sempre em mente que os vários aspectos do processo de desenvolvimento interagem e exercem influência uns sobre os outros.



CONEXÃO

Para entender melhor essa temática, leia também: BARROS, Célia Silva Guimarães. Pontos de psicologia escolar. São Paulo: Ática, 2007. A leitura é fácil e envolvente. Você com certeza irá agregar mais conhecimentos para sua formação.

Você já tinha parado para pensar em todas as questões estudadas até agora? Quanta informação, não é mesmo? Pois bem, são conhecimentos fundamentais para sua formação. É necessário para os educadores entender o ser humano, as características de cada fase, as possíveis reações do indivíduo que ocorrem em cada momento da sua vida e acima de tudo respeitá-las! Tudo que estudamos até o momento irá auxiliá-lo(a) a ter uma visão mais crítica, mais autônoma sobre os processos que permeiam a evolução das pessoas. Que legal!

Vamos estudar agora as teorias do desenvolvimento, conhecimentos estes ligados à Psicologia da Aprendizagem.

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008), qualquer um de nós é capaz de responder sem pensar aos questionamentos: O que você aprendeu hoje na escola? Sabemos também justificar nossas habilidades, por exemplo, de escrever e ler, de consertar alguma coisa, de dançar, de andar de bicicleta ou de navegar na internet, dizendo que aprendemos. Usamos o termo aprender sem dificuldades, pois sabemos que, se somos capazes de fazer algo que antes não fazíamos, é porque aprendemos. O conceito de aprendizagem não é, no entanto, tão simples assim.

Para a Psicologia, o conceito de aprendizagem não é simples. Há diversas possibilidades de aprendizagem, ou seja, há diversos fatores que nos levam a apresentar um comportamento que anteriormente não apresentávamos, como o crescimento físico, descobertas, tentativas e erros, ensino etc. Nós mesmos

temos uma amiga que sabe uma poesia inteira em francês, porque a copiou 10 vezes como castigo, há 20 anos, e tem apenas uma vaga ideia do que está dizendo quando a declama. Podemos dizer que ela aprendeu a poesia? Essas diferentes situações e processos não podem ser englobados em um só conceito. Assim, a Psicologia transforma a aprendizagem em um processo a ser investigado. São muitas as questões consideradas importantes pelos teóricos da aprendizagem: Qual o limite da aprendizagem? Qual a participação do aprendiz no processo? Qual a natureza da aprendizagem? Há ou não motivação subjacente ao processo? As respostas a essas questões têm originado controvérsias entre os estudiosos. Tradicionalmente, a Psicologia trabalhou com duas grandes correntes nesse campo da aprendizagem: as teorias do condicionamento e as teorias cognitivistas.

Já para Franco (2009), quando se discute aprendizagem, sua origem e suas implicações, ainda que sejam algumas, estamos diante de um tema complexo e de grande amplitude. Ao se acrescentar a expressão "atividade de aprendizagem" a complexidade aumenta, mas nem por isso deixa de ser um desafio.

Dentre as possíveis conceituações de aprendizagem, diríamos que é um processo de mudança obtido mediante a experiência construída por fatores neurológicos, cognitivos, emocionais, relacionais e ambientais. Sendo um processo de mudança, seria mudança de comportamento, embora esse comportamento possa ou não ser observável.

Sobre aprendizagem, pode-se falar sobre o sujeito da aprendizagem, sobre a interação que se estabelece entre seus atores e coautores, sobre suas modalidades, sobre suas condições facilitadoras, sobre a mediação social e cultural, sobre dificuldades e distúrbios de aprendizagem, sobre a avaliação de seus resultados, sobre as representações sociais que são elaboradas a seu respeito e assim por diante.

No âmbito de seus desdobramentos, destacam-se estudos, e não menos importantes, voltados à análise de seus pressupostos epistemológicos, de suas matrizes metodológicas e de seus paradigmas conceituais.

1.8 As Teorias do Desenvolvimento

Vamos conhecer agora as teorias do desenvolvimento? Estas estão relacionadas diretamente com a Psicologia da Aprendizagem. Cada teoria aponta como

o indivíduo aprende ao longo da sua vida. As habilidades conquistadas e as relações que estabelece nesse momento com o mundo. Você já ouviu falar desse assunto? Você compreenderá as principais ideias de cada teoria. Mas, antes vamos compreender o que seriam as teorias do desenvolvimento.

De acordo com Bee e Boyd (2011), teorias do desenvolvimento são conjuntos de afirmações que propõem princípios gerais de desenvolvimento. Sabe-se que as pessoas de um modo geral, principalmente os estudantes que estão iniciando não gostam de ler sobre as teorias – o que querem são os fatos. Contudo, não podemos negar que as teorias são importantes. Elas nos ajudam a examinar os fatos de diferentes perspectivas.

A seguir serão apresentadas as principais ideias de três teorias do desenvolvimento do ser humano, a saber: teorias psicanalíticas, teorias cognitivas e teorias da aprendizagem. Eu convido você a estudar agora cada uma delas!

1.8.1 Teorias psicanalíticas

A suposição mais característica e central das teorias psicanalíticas é que o comportamento é governado por processos inconscientes e conscientes. Os teóricos psicanalíticos também veem o desenvolvimento como fundamentalmente construído por estágios, com cada estágio centrado em uma forma particular de tensão ou em uma determinada tarefa. A criança passa por esses estágios, resolvendo cada tarefa ou reduzindo cada tensão da melhor maneira possível. Essa ênfase no papel formativo da experiência inicial – particularmente, a primeira a experiência familiar - é uma marca registrada das teorias psicanalíticas. Nesse ponto de vista, os primeiros 5 ou 6 anos de vida constituem um tipo de período sensível para a criação da personalidade do indivíduo. Geralmente atribui-se a Sigmund Freud (1856-1939) a criação da abordagem psicanalítica (1905-1920); sua terminologia e muitos de seus conceitos se tornaram parte de nossa cultura intelectual. Outro teórico nessa tradição, Erik Erikson (1902-1994), também teve um grande impacto sobre a forma como os psicólogos pensam sobre o desenvolvimento da personalidade (BEE; BOYD, 2011).

As teorias psicanalíticas são teorias do desenvolvimento baseadas na suposição de que mudanças relacionadas à idade resultam de conflitos determinados maturacionalmente, entre pulsões internas e demandas da sociedade.

1.8.1.1 Teoria de Sigmund Freud

Freud propôs a existência de uma pulsão sexual básica, inconsciente, instintiva, que chamou de libido (termo usado por Freud para descrever a energia sexual básica, inconsciente, instintiva em cada indivíduo). Ele afirmava que esta energia é a força motivadora atrás de, todo comportamento humano. Freud também propôs que material inconsciente é criado com o passar do tempo através do funcionamento dos vários mecanismos de defesa. Todas as pessoas usam mecanismos de defesa todos os dias (BEE; BOYD, 2011).

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2002), os mecanismos de defesa surgem para proteger o indivíduo contra os impulsos ou afetos que trazem conflitos - angústia. São processos realizados pelo ego e são inconscientes. Sob a pressão da excessiva ansiedade, o ego, muitas vezes é obrigado a adotar medidas para aliviar a tensão, negam, falsificam ou distorcem a realidade. Estes mecanismos têm função protetora; busca de estabilidade emocional; busca de integração da personalidade; busca de adaptação ao meio e das relações. O uso inadequado desses mecanismos pode provocar distúrbios psicológicos.



CONEXÃO

Se você quer conhecer um pouco da vida e da obra de Sigmund Freud, não deixe de assistir os DVDs: Pensadores e a Educação - Sigmund Freud, ano 2013, Produção: ATTA mídia e educação e a Vida e obra de Sigmund Freud, ano 2009, documentário - Distribuidora: Log on Editora e Multimidia Ltda. Vale a pena conhecer. Você com certeza irá aprender muito.

Um segundo pressuposto básico é o de que a personalidade tem uma estrutura que se desenvolve com o passar do tempo. Freud propôs três partes da personalidade: o id, que é a fonte da libido; o ego, um elemento muito mais consciente, o “executivo” da personalidade; e o superego que é o centro da consciência e da moralidade, uma vez que ele incorpora normas e censuras da família e da sociedade. Na teoria de Freud, essas três partes não estão todas presentes no nascimento. O bebê e a criança pequena são totalmente id - instinto e desejo, sem influência repressora do ego ou do superego. O ego começa a se

desenvolver nas idades de 2 a aproximadamente 4 ou 5 anos, quando a criança aprende a adaptar suas estratégias de gratificação instantânea. Finalmente, o superego começa a se desenvolver exatamente antes da idade escolar, quando a criança incorpora os valores e as tradições culturais dos pais.

1ª Teoria da Aparelho Psíquico: CONSCIENTE: É o sistema do aparelho psíquico que recebe, ao mesmo tempo, as informações do mundo exterior e as do mundo interior. É somente uma pequena parte da mente, incluindo tudo do que estamos cientes num dado momento. Na consciência, destaca-se o fenômeno da percepção e, principalmente, a percepção do mundo exterior, maneira como o EU percebe o mundo pela estrutura interior. PRÉ-CONSCIENTE: conteúdos acessíveis à consciência. Lembranças verbais ou sensoriais permitem representação. São as porções da memória que nos são facilmente acessíveis e que podem incluir lembranças de ontem, o segundo nome, as ruas onde moramos, certas datas comemorativas. INCONSCIENTE: impulsos instintivos (pulsões) e conteúdos reprimidos. Pulsões representam as necessidades do organismo e seu psiquismo. Exprime o conjunto de conteúdos não presentes no campo atual da consciência. São os elementos instintivos, não acessíveis à consciência, material que foi excluído, censurado e reprimido por ações internas. Esses conteúdos podem ter sido conscientes em algum momento. Esse material não é esquecido nem perdido, mas não é permitido ser lembrado.

2ª Teoria da Aparelho Psíquico: ID: a primeira e mais primitiva porção/parte da personalidade. Local de armazenamento da energia básica que continuamente busca gratificação imediata; EGO: parte da personalidade que organiza, planeja mantém a pessoa em contato com a realidade. A linguagem e o pensamento são funções do Ego. SUPEREGO: parte consciente da personalidade, que se desenvolve em consequência do processo de identificação. O superego contém os valores e atitudes parentais e da sociedade, incorporadas pela criança (BEE, 1994).

Freud acreditava que os estágios do desenvolvimento da personalidade eram fortemente influenciados pelo amadurecimento. Em cada um dos cinco estágios psicosssexuais de Freud (estágios do desenvolvimento da personalidade sugeridos por Freud, consistindo dos estágios oral, anal, fálico, de latência e

genital - tabela 1.1), a libido está centrada na parte do corpo que é mais sensível naquela idade. Em um recém-nascido, a boca é a parte mais sensível do corpo, portanto a energia libidinal é focalizada lá. O estágio é chamado de oral. À medida que o desenvolvimento neurológico progride, o bebê tem mais sensação no ânus (estágio anal), e posteriormente nos órgãos genitais (o estágio fálico e, depois o estágio genital).

IDADE	ESTÁGIO	ZONA ERÓGENA	PRINCIPAL TAREFA DE DESENVOLVIMENTO
0-2	Oral	Boca	Desmame
2-3	Anal	Ânus	Treino de esfíncteres
4-5	Fálico	Genitais	Identificação com o pai (menino) ou mãe (menina)
6-12	Latência	Sem área específica - energia sexual em dormência	Desenvolvimento dos mecanismos de defesa
13-idade adulta	Genital	Genitais	Maturidade sexual, intimidade

Tabela 1.1 – Os Estágios de desenvolvimento psicosssexual segundo Freud. Fonte: BEE, Helen; BOYD, Denise. A Criança em Desenvolvimento. 12. ed. Tradução Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Complexo de Édipo seria quando a criança percebe que entre ela e a mãe (no caso de um menino) existe o pai, impedindo a união por ela desejada. A criança passa então a amar a mãe e a experimentar um sentimento antagônico de amor e ódio com relação ao pai. Ela percebe que tanto o amor vivido com a mãe como o ódio vivido com o pai são proibidos e o complexo de Édipo é então finalizado com o surgimento do superego, com a desistência da criança com relação à mãe e com a identificação do menino com o pai.

1.8.1.2 Teoria de Erik Erikson

Conforme Bee e Boyd (2011), os estágios que Erikson propôs, chamados estágios psicossociais, são influenciados muito menos pelo amadurecimento neurológico e muito mais por demandas culturais comuns para crianças de uma determinada idade, tal como as exigências de que uma criança esteja treinada no banheiro por volta dos 2 anos e de que aprenda habilidades escolares nas idades de 6 anos ou 7 anos. Na visão de Erikson, toda criança passa por uma sequência fixa de tarefas, cada uma centrada no desenvolvimento de uma

determinada faceta da identidade. Por exemplo, a primeira tarefa central aos primeiros 12 a 18 meses de vida, é desenvolver o senso de confiança básica. Se os cuidadores das crianças não são responsivos e amorosos, a criança pode desenvolver um senso de desconfiança básica que afetará todas as suas respostas em estágios posteriores.

As proposições teóricas de Erik Erikson são: 1) Durante o ciclo vital, cada indivíduo passa por uma série de períodos desenvolvimentais distintos (estágios) no qual há uma tarefa específica a enfrentar; 2) Os períodos desenvolvimentais são parcialmente definidos pela sociedade na qual a pessoa cresce; 3) Qualquer tarefa desenvolvimental que não é completada com sucesso deixa um resíduo que interfere na tarefa posterior.

Nas teorias tanto de Freud como de Erikson, o ponto crítico é que o grau de sucesso que uma criança experimenta em satisfazer as demandas desses estágios dependerá muito fortemente das interações que ela tem com as pessoas e objetos em seu mundo. Esse elemento interativo na teoria de Freud e em todas as teorias psicanalíticas subsequentes é absolutamente central. A confiança básica não pode ser desenvolvida a menos que os pais ou os outros cuidadores respondam ao bebê de uma maneira amorosa e consistente. O estágio oral não pode ser totalmente completado a menos que o desejo do bebê por estimulação oral seja suficientemente satisfeito. E quando um estágio não é totalmente resolvido, o velho padrão ou a necessidade não satisfeita persiste, afetando a capacidade do indivíduo de lidar com tarefas ou estágios posteriores. Assim, por exemplo, um adulto jovem que desenvolveu um senso de desconfiança nos primeiros anos de vida pode ter mais dificuldade para estabelecer um relacionamento íntimo seguro com um(a) parceiro(a) ou com amigos (BEE; BOYD, 2011).

Ainda de acordo com Bee e Boyd (2011), a Teoria Eriksoniana do desenvolvimento humano é dividida em oito fases (estágios), mas com algumas características peculiares:

- O ego é o foco. Erikson reconhece o grande valor da infância sem desvalorizar as demais como adolescência, idade adulta e velhice;
- Em cada um dos oito estágios o ego passa por uma crise. O desfecho da crise pode ser positivo com um ego mais forte e estável, ou negativo com um ego mais fragilizado;

- Ocorre a reformulação e reestruturação da personalidade após cada crise do ego.
- As crises do ego servem para fortificá-lo ou fragilizá-lo, dependendo do desfecho.

A seguir serão apresentados os estágios psicossociais de Erik Erikson.

IDADE APROXIMADA	QUALIDADE DO EGO A SER DESENVOLVIDA	ALGUMAS TAREFAS E ATIVIDADES DO ESTÁGIO
0-1	Confiança Básica <i>versus</i> Desconfiança	Confiança na mãe ou provedor principal de cuidados e em sua própria capacidade de fazer com que as coisas aconteçam. Um elemento-chave para um vínculo inicial seguro.
2-3	Autonomia <i>versus</i> Vergonha, dúvida	Novas habilidades físicas levam à livre escolha; ocorre o treinamento do controle dos esfínteres; a criança aprende a controlar-se, mas pode desenvolver vergonha se não se manejar adequadamente a situação.
4-5	Iniciativa <i>versus</i> Culpa	Organiza atividades em torno de alguma meta; torna-se mais positiva e agressiva; conflito de Édipo com progenitor do mesmo sexo pode levar à culpa.
6-12	Atividade <i>versus</i> Inferioridade	Absorve todas as habilidades normais culturais básicas, inclusive habilidades escolares e uso de instrumentos.
13-18	Identidade <i>versus</i> Confusão	Adapta o senso do self às mudanças da puberdade, faz uma escolha ocupacional, atinge identidade sexual adulta e busca novos valores.
19-25	Intimidade <i>versus</i> Isolamento	Forma uma ou mais relações de intimidade que vão além do amor adolescente; forma grupos familiares.
26-40	Procriação <i>versus</i> Estagnação	Tem e cria filhos, foco na conquista profissional e criatividade, e treinamento da geração seguinte.
41 +	Integridade do Ego <i>versus</i> Desespero	Integra estágios anteriores e encontra a identidade básica. Aceita o self (eu).

Tabela 1.2 – Estágios psicossociais de Erik Erikson. Fonte: BEE, Helen; BOYD, Denise. A Criança em Desenvolvimento. 12. ed. Tradução: Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2011.

1.8.2 Teorias cognitivas

Bee e Boyd (2011) ressaltam que, nas teorias psicanalíticas, a qualidade e o caráter dos relacionamentos de uma criança com algumas pessoas fundamentais são considerados centrais ao desenvolvimento total da criança. Já as teorias cognitivas-desenvolvimentais enfatizam primariamente mais o desenvolvimento cognitivo do que a personalidade, invertem essa ordem de importância, enfatizando a centralidade das ações da criança no ambiente e seu processo cognitivo das experiências.

Teorias cognitivo-desenvolvimentais são teorias do desenvolvimento que enfatizam as ações das crianças no ambiente e sugerem que mudanças relacionadas à idade no raciocínio precedem e explicam mudanças em outras áreas.

1.8.2.1 A Teoria de Jean Piaget

A figura central na teoria cognitivo-desenvolvimental foi Jean Piaget (1896-1980), um psicólogo suíço, cujas teorias (1952, 1970, 1977; Piaget e Inhelder, 1969) moldaram o pensamento de diversas gerações de psicólogos do desenvolvimento. Piaget ficou impressionado pelas grandes regularidades no desenvolvimento do pensamento das crianças. Ele percebeu que todas as crianças parecem passar pelos mesmos tipos de descobertas sequencias sobre seu mundo, cometendo os mesmos tipos de erros e chegando às mesmas conclusões. Por exemplo, todas as crianças de 3 a 4 anos parecem pensar que se você despejar água de um copo curto e largo em um copo alto e fino, haverá mais água no copo fino, uma vez que o nível da água é maior lá do que no copo largo. Em contraste, a maioria das crianças de 7 anos percebe que a quantidade de água é a mesma nos dois copos (BEE; BOYD, 2011).

As observações detalhadas de Piaget sobre essas mudanças sistemáticas no pensamento das crianças levou-o a diversas suposições, a mais central das quais diz que é da natureza do organismo humano adaptar-se ao seu ambiente. Esse é um processo ativo. Ao contrário de muitos teóricos, Piaget não pensava que o ambiente molda a criança. Antes a criança (como o adulto) busca ativamente entender seu ambiente. No processo, ela explora, manipula e examina objetos e pessoas em seu mundo.

Para Bee e Boyd (2011), o processo de adaptação, na visão de Piaget, é constituído de diversos subprocessos importantes – assimilação, acomodação e equilíbrio. O que é importante entender nesse ponto preliminar é que Piaget acreditava que a criança desenvolve uma série de “entendimentos” ou “teorias” razoavelmente distintos sobre a forma como o mundo funciona, baseado em sua exploração ativa do ambiente. Cada uma dessas teorias corresponde a um estágio específico. Piaget acreditava que virtualmente todos os bebês começam com as habilidades e estratégias incorporadas, e visto que os ambientes que as crianças encontram são altamente semelhantes em aspectos importantes, ele acreditava que os estágios pelos quais o pensamento das crianças passa também são semelhantes. Piaget propôs uma sequência fixa de 4 estágios principais, cada um originando-se daquele que o precedeu, e cada um consistindo de um sistema ou uma organização mais ou menos completa de conceitos, estratégias e suposições.

1.8.2.2 Teoria de Lev S. Vygotsky

O psicólogo russo Lev S. Vygotsky (1886-1934) é normalmente considerado pertencente ao campo cognitivo-comportamental porque também estava primeiramente preocupado em entender as origens do conhecimento da criança (1978/1930). Vygotsky diferia de Piaget, contudo, em um aspecto fundamental: ele estava convencido de que formas complexas de pensamento têm suas origens em interações sociais (DUNCAN, 1995 apud BEE; BOYD, 2011).

De acordo com Vygotsky, a aprendizagem de novas habilidades cognitivas é conduzida por um adulto (ou por uma criança mais hábil, como por um irmão mais velho), que modela e estrutura a experiência de aprendizagem da criança. Essa nova aprendizagem, Vygotsky sugeriu, é melhor alcançada no que ele chamou de zona de desenvolvimento proximal – aquela gama de tarefas que são muito difíceis para a criança fazer sozinha, mas que ela pode conseguir com orientação. À medida que a criança se torna mais hábil, a zona de desenvolvimento proximal amplia-se constantemente, incluindo tarefas sempre mais difíceis. Vygotsky acreditava que a chave para esse processo interativo estava na linguagem que o adulto usa para descrever ou estruturar a tarefa. Posteriormente, a criança poderia usar essa mesma linguagem para orientar suas tentativas independentes de fazer os mesmos tipos de tarefas (BEE; BOYD, 2011).

1.8.3 Teorias da aprendizagem

Bee e Boyd (2011) ressaltam que as teorias da aprendizagem representam uma tradição teórica muito diferente daquela dos psicanalistas ou dos cognitivo-desenvolvimentalistas, na qual a ênfase é muito mais na forma como o ambiente molda a criança do que em como a criança entende suas experiências. Os teóricos da aprendizagem não afirmam que a genética ou as tendências inatas não são importantes. Mas, eles consideram o comportamento humano enormemente plástico, moldado por processos de aprendizagem previsíveis. Três das teorias da aprendizagem mais importantes são: o modelo de condicionamento clássico de Pavlov, o modelo de condicionamento operante de Skinner e a teoria sociocognitiva de Bandura.

1.8.3.1 Condicionamento clássico

O condicionamento clássico, tornado famoso pelos experimentos de Ivan Pavlov (1849-1936) com a salivação de seu cão, envolve a aquisição de novos sinais para respostas existentes. Se você tocar um bebê no queixo, ele se voltará na direção do toque e começará a sugar. Na terminologia técnica do condicionamento clássico, o toque no queixo é o estímulo não condicionado; a virada e a sucção são as respostas não condicionadas. O bebê já está programado para fazer tudo aquilo; esses são reflexos automáticos. A aprendizagem ocorre quando algum estímulo novo é introduzido ao sistema (BEE; BOYD, 2011).

O modelo geral é que os outros estímulos que estão presentes antes ou ao mesmo tempo como estímulo não condicionado eventualmente ativarão as mesmas respostas. Na situação doméstica típica, por exemplo, inúmeros estímulos ocorrem aproximadamente ao mesmo tempo do toque no queixo do bebê antes da amamentação: o som dos passos da mãe se aproximando, o fato de ser pego, ser tocado, ser segurado nos braços pela mãe. Todos esses estímulos podem eventualmente se tornar estímulos condicionados e podem ativar a resposta do bebê de virada e sucção, mesmo sem qualquer toque no queixo.

O condicionamento clássico é de especial interesse no estudo do desenvolvimento da criança devido ao papel que ele desempenha no desenvolvimento de respostas emocionais, como a experiência de Watson com o pequeno Albert demonstrou adequadamente. Por exemplo, coisas ou pessoas apresentadas quando você se sente bem se tornarão estímulos condicionados para aquela

mesma sensação de bem-estar; coisas ou pessoas previamente associadas com algum sentimento desconfortável podem se tornar estímulos condicionados para uma sensação de inquietação ou ansiedade. Isso é especialmente importante na infância, visto que a mãe ou o pai de um bebê estão presentes frequentemente quando coisas agradáveis acontecem – quando a criança sente-se aquecida, confortável e acarinhada. Portanto, a mãe e o pai geralmente são estímulos condicionados para sentimentos prazerosos, um fato que torna possível que a mera presença dos pais reforce também outros comportamentos. Um irmão mais velho irritante poderia vir a ser um estímulo condicionado para sentimentos de raiva, mesmo após o irmão há muito ter parado de atormentar. Essas respostas emocionais classicamente condicionadas são notavelmente poderosas. Elas começam a ser formadas bem no início da vida, continuam a ser criadas durante toda a infância e a idade adulta e afetam profundamente as experiências emocionais de cada indivíduo (BEE; BOYD, 2011).

1.8.3.2 Condicionamento operante

O segundo tipo principal de aprendizagem é muito frequentemente chamado de condicionamento operante, embora também se possa encontrar referências a ele como condicionamento instrumental. O condicionalmente operante é o processo através do qual a frequência de um comportamento aumenta ou diminui devido às consequências que o comportamento produz. Quando um comportamento aumenta, diz-se que ele foi reforçador, quando diminui, diz-se que o comportamento foi punido. O psicólogo B.F. Skinner (1904-1990) descobriu os princípios do condicionamento operante em uma série de estudos com animais. Ele acreditava que estes princípios influenciam fortemente o desenvolvimento humano (BEE; BOYD, 2011).

1.8.3.3 Teoria sociocognitiva de Bandura

Para Bee e Boyd (2011), Albert Bandura, cuja variação da teoria de aprendizagem é de longe a mais influente hoje entre os psicólogos do desenvolvimento, construiu a base desses conceitos de aprendizagem tradicionais, mas acrescentou diversas outras ideias fundamentais.

Primeiro, ele afirma que a aprendizagem nem sempre requer reforço direto. A aprendizagem também pode ocorrer meramente como resultado de observar

alguém realizando uma ação. A aprendizagem desse tipo, denominada aprendizagem observacional ou modelação, está envolvida em uma ampla variedade de comportamentos. As crianças aprendem a bater assistindo a outras pessoas na vida real e na televisão. Elas aprendem a ser generosas observando outros doarem dinheiro ou compartilharem bens.



CONEXÃO

Não deixe de assistir o vídeo Aprendizagem Social (como foi originalmente rotulada) acessando o link:

http://www.youtube.com/watch?v=quqkR_LIQ5U - Você verá o quanto este material é muito interessante e exemplifica a teoria sociocognitiva de Bandura.

Bandura também chama a atenção para uma outra classe de reforço denominada reforços intrínsecos. Estes reforços internos, tais como orgulho que uma criança sente quando descobre como desenhar uma estrela ou o senso de satisfação que você pode experimentar após um exercício vigoroso.

Finalmente, e talvez mais importante, Bandura contribuiu muito para a transposição da brecha entre teoria da aprendizagem e teoria cognitivo-comportamental ao enfatizar elementos cognitivos (mentais) importantes na aprendizagem observacional. De fato, ele agora chama sua teoria de “teoria sociocognitiva” em vez de “aprendizagem social” como foi originalmente rotulada. Por exemplo, Bandura agora enfatiza o fato de que a modelação pode ser veículo para aprender informação abstrata e habilidades concretas. Na modelação abstrata, o observador deduz uma regra que pode ser a base do comportamento específico. Uma criança que vê seus pais sendo voluntários um dia por mês em um banco de alimentos pode deduzir uma regra sobre a importância de “ajudar os outros”, mesmo se os pais nunca articularem essa regra. Portanto, através da modelação, uma criança pode adquirir atitudes, valores, formas de resolver problemas, até padrões de autoavaliação (BEE; BOYD, 2011).

Coletivamente, os acréscimos de Bandura à teoria de aprendizagem tradicional tornam sua teoria muito mais flexível e poderosa, embora ela ainda não seja uma teoria fortemente desenvolvimental. Ou seja, Bandura tem pouco a dizer sobre quaisquer mudanças que possam ocorrer com a idade no que ou em como uma criança pode aprender por modelação. Em comparação, a teoria

tanto psicanalítica quanto a cognitivo-desenvolvimental são fortemente desenvolvimentais, enfatizando a mudança qualitativa sequencial, frequentemente em estágios, que ocorre com a idade.

A partir do conhecimento obtido pelas teorias do desenvolvimento podemos constatar que o indivíduo aprende de diferentes formas. A forma como cada teórico do desenvolvimento e da aprendizagem aborda seus construtos são importantes para nós pensarmos no ser humano em toda a sua magnitude. Olha que fascinante! E o mais interessante é que as teorias se complementam. Não existe a melhor. Todas contribuem. Você parou para pensar nisso?

1.9 Processos Psicológicos Básicos

Agora vamos conhecer os processos psicológicos básicos? Você saberia me dizer do que se trata esse assunto? Pois bem, estamos falando da percepção, aprendizagem, memória, pensamento, linguagem, atenção e desempenho. Esses processos têm relação direta com o desenvolvimento do ser. Estes farão parte da vida do indivíduo, até sua morte. Cada momento, cada etapa do desenvolvimento humano irão influenciar a aquisição de novas formas de pensar, de reagir, de sentir e de se relacionar com o mundo. Esses processos são muito importantes! Você já tinha estudado essas temáticas? Fique atento. Venha comigo!

1.9.1 Percepção

Segundo Davidoff (2001), define-se percepção como sendo o processo de organização e interpretação dos dados sensoriais (sensações) para desenvolver a consciência do meio ambiente e de nós mesmos. A percepção envolve interpretação; a sensação, não.

A percepção é um processo cognitivo, uma forma de conhecer o mundo. Embora todos os processos cognitivos estejam interconectados, estamos iniciando nossos estudos da cognição pela percepção porque a percepção é "o ponto em que cognição e realidade encontram-se" e, talvez, "a atividade cognitiva mais básica da qual surgem todas as outras" (NEISSER, 1976, p. 9 apud DAVIDOFF, 2001).

Precisamos levar informações para a mente antes que possamos fazer alguma coisa com elas. A percepção é um processo complexo que depende tanto do meio ambiente como da pessoa que o percebe. Temos a percepção sensorial e visual.

Sensorial seria o processo ativo através do qual, cada objeto percebido é colocado num mundo ordenado de espaço e tempo. A mente encontra-se ativa quando a criança começa a discriminar, analisar e abstrair as qualidades dos objetos. Já a **Visual** representa uma interface entre o cérebro e o meio ambiente. O sistema responsável pela visão é caracterizado por milhões de células que reagem detalhadamente a aspectos do que está ao nosso redor. Essas células nervosas respondem a cada componente da imagem como direção, grau de inclinação, forma, cor, através da ativação de áreas especializadas dentro do córtex visual. Embora a imagem seja “fatiada” em diversas partes, o cérebro não retira o significado em cima das partes isoladas. Vejamos agora os sentidos que fazem parte da percepção.

No processo da visão, tudo trabalha de modo relativo e interdependente. Um fator específico (por exemplo, o movimento) pode afetar todos os demais.

Entre os fatores considerados na percepção auditiva estão a percepção de timbres, de alturas, de intensidade sonora, rítmica e origem do som.

A percepção olfativa engloba a discriminação de odores, diferenciação e efeito de sua combinação.

A percepção gustativa tem como principal modalidade a discriminação de sabores.

A percepção tátil é sentida pela pele e permite reconhecer a presença, forma, tamanho e temperatura dos objetos.

O estudo da percepção temporal envolve a percepção de durações, de ritmos e de simultaneidade.

A percepção espacial é compartilhada pelas demais modalidades e utiliza elementos da percepção auditiva, visual e temporal. Assim, é possível distinguir se um som procede especificamente de um objeto visto e se esse objeto (ou o som) está se aproximando ou afastando.

1.9.2 Aprendizagem

Para Tavares (2004, 2008), a aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados, e na concepção de Ausubel (1980, 2003 apud TAVARES, 2008)

para que ela aconteça em relação a um determinado assunto são necessárias três condições: o material instrucional com conteúdo estruturado de maneira lógica; a existência na estrutura cognitiva do aprendiz de conhecimento organizado e relacionável com o novo conteúdo; a vontade e a disposição do aprendiz de relacionar o novo conhecimento com aquele já existente. Esses conceitos estáveis e relacionáveis já existentes na estrutura cognitiva são chamados de subsunçores, ou conceitos âncora ou ainda conceitos de esteio.

O processo ensino-aprendizagem, conduzido de maneira usual, se apoia em livros texto estruturados de modo que os seus tópicos estão encadeados numa sequência lógica, e cada tópico tem a sua coerência interna. Esse material se diz potencialmente significativo quando o aprendiz for capaz de relacioná-lo com conhecimentos existentes em sua estrutura cognitiva. Costuma-se dizer que na aprendizagem significativa acontece a transformação do significado lógico de determinado material em significado psicológico, na medida em que o aprendiz internaliza o saber de modo peculiar, transformando-o em um conteúdo idiossincrático (maneira de ser, de sentir que é própria de cada pessoa). Desse modo se consuma a aprendizagem significativa, de maneira que a nova informação será incorporada na estrutura cognitiva do aprendiz, usando o seu modo pessoal de fazer isso. O conhecimento anterior do aprendiz será alterado com essa incorporação, tornando-se mais inclusivo; e o novo conhecimento também se modificará pela maneira específica como se dará absorção do aprendiz.

Quando se depara com um novo corpo de informações, o aprendiz pode decidir absorver esse conteúdo de maneira literal, fazendo uma aprendizagem mecânica, pois só conseguirá reproduzir esse conteúdo de maneira idêntica àquela que lhe foi apresentada. Nesse caso, não existiu uma compreensão da estrutura da informação que lhe foi apresentada e o aluno não conseguirá transferir o aprendizado para a solução de problemas equivalentes em outros contextos.

No entanto, quando o aprendiz tem pela frente um novo corpo de informações e consegue fazer conexões entre esse material que lhe é apresentado e o seu conhecimento prévio em assuntos correlatos, ele estará construindo significados pessoais para essa informação, transformando-a em conhecimentos, em significados sobre o conteúdo apresentado. Essa construção de significados não é uma apreensão literal da informação, mas sim uma percepção substantiva do material apresentado que, desse modo, se configura como uma aprendizagem significativa.

Nos tempos atuais o computador tem se configurado como um artefato que tanto armazena e manipula informações quanto promove a sua difusão numa escala mundial através da Internet.

No entanto o seu uso como ferramenta instrucional ainda não se dá de maneira plenamente funcional.

No sentido de incentivar a aprendizagem através do uso do computador, é necessário usar sistemas adaptados ao modo humano de construir e utilizar o conhecimento.

Uma das maneiras de construir uma visão de mundo considera a elaboração de modelos mentais, que podem ser descritos como uma representação interna de conceitos e ideias, assim como de informações e experiências do mundo exterior.

Estas estruturas mentais podem ser utilizadas para ir além do entendimento superficial de informações apresentadas, permitindo a construção de uma compreensão mais profunda de um domínio conceitual.

1.9.3 A memória

Para Papalia, Olds e Feldman (2006), os teóricos do processamento de informações pensam na memória como um sistema de arquivamento em três etapas ou processos: codificação, armazenamento e recuperação. A codificação é o processo de colocação das informações em pastas a serem arquivadas na memória. Ela anexa um código ou rótulo à informação para prepará-la para armazenamento, para que seja mais fácil encontrá-la quando necessário. Os eventos são codificados junto com as informações sobre o contexto em que foram encontrados. O armazenamento consiste em guardar a pasta no armário de arquivos. A recuperação, última etapa, ocorre quando a informação é necessária. A recuperação pode envolver reconhecimento ou recordação.

Os modelos de processamento de informações representam a mente como possuidora de três depósitos: memória sensorial, memória de trabalho e memória de longo prazo.

A memória sensorial é o ponto de entrada inicial do sistema para as informações sensoriais que chegam. Sem processamento, as informações desaparecem rapidamente.

A memória de longo prazo é um depósito de capacidade ilimitada que guarda informações por longos períodos de tempo. Um executivo central controla o

processamento de informações na memória de trabalho. Este executivo central ordena as informações codificadas e faz a transferência para a memória de longo prazo. O executivo central amadurece entre os oito e os dez anos de idade.

A memória de trabalho é um depósito de curto prazo para as informações sobre as quais uma pessoa está ativamente trabalhando. É nela que as informações que estão sendo codificadas e recuperadas são mantidas. Aos cinco ou seis anos, as crianças costumam lembrar apenas dois dígitos, já um adolescente típico pode lembrar-se de seis dígitos.

A metamemória é o conhecimento sobre a memória e ela se aperfeiçoa com a idade. Entre os cinco e sete anos, os lobos frontais do cérebro podem sofrer significativo desenvolvimento e reorganização, tornando a metamemória possível.

Da educação infantil ao 4º ano, as crianças apresentam um progresso constante na compreensão da memória. Os alunos de 2º ano sabem que as pessoas lembram melhor quando estudam por mais tempo, que as pessoas esquecem as coisas com o tempo e que reaprender é mais fácil do que aprendê-la pela primeira vez. No 5º ano, as crianças sabem que algumas pessoas têm mais memória do que outras. Somente depois do 2º ano a maioria das crianças reconhece que a memória pode ser distorcida por sugestões dos outros.

Carneiro (2008) realizou uma pesquisa de revisão da literatura sobre o desenvolvimento da memória, organizada de acordo com a divisão dos diferentes armazenamentos ou sistemas existentes. O desenvolvimento das memórias sensorial, de trabalho, explícita e implícita foi analisado desde o período pré-escolar. Concluiu que embora ocorram mudanças significativas na memória de trabalho e explícita, parece não existir evolução da memória implícita perceptiva ao longo do desenvolvimento.

1.9.4 O pensamento

Segundo Davidoff (2001), na vida cotidiana usamos a palavra "pensar" de várias maneiras. O "pensar" em "Penso que Marta jantará conosco hoje" transmite o significado "de uma expectativa". "Estou pensando no fim de semana" significa "Estou sonhando com o fim de semana", O "pensar" em "Penso que Marco está certo" significa "acredito". "Passei um tempão pensando nisso" transmite outro significado popular: "ponderar" ou "raciocinar". Usamos essa palavra para substituir "lembrar" quando dizemos "Não consigo pensar no nome". To-

das essas ilustrações sugerem que as pessoas usam a palavra "pensar" de forma muito generalizada para cobrir quase todos os processos mentais. Muitos psicólogos usam a palavra da mesma forma para se referir a uma ampla gama de funções mentais.

Consciência e memória podem também ser considerados tipos de pensamento. Os seres humanos passam grande parte da vida pensando. Na maior parte do tempo em que estamos acordados, ficamos atentos ao mundo externo. Categorizamos, comparamos, sintetizamos, analisamos e avaliamos à medida que examinamos o conteúdo que nossos sentidos nos transmitem. Nas oito horas em que em geral estamos dormindo perdemos o contato com nosso meio. Não obstante, há razão para acreditar que continuamos processando informações. Alguns cientistas cognitivos consideram o ato de sonhar nada mais que um tipo especial de pensamento.

Na realidade, todas as operações cognitivas - atenção, percepção, memória, pensamento e uso da linguagem - estão interconectadas. Considere o pensamento e a linguagem. Se você não pode pensar, não consegue dominar um idioma. O mero uso de palavras é uma conquista intelectual. Você tem de representar algo - uma cadeira ou a tia Sandra, por exemplo - por meio de um som, uma imagem ou um sinal. O usuário de um idioma precisa entender regras, como aquelas que governam a união de palavras. Além disso, os usuários do idioma precisam apreender conceitos para poder falar sobre abstrações tais como similaridade, liberdade e beleza. A linguagem, por sua vez, influencia o pensamento. As palavras atuam como taquigrafia para a experiência. Elas nos ajudam a contemplar o passado e o futuro, pessoas e objetos que não estão presentes, territórios que variam da sala vizinha a um continente distante e ideias abstratas. O pensamento não requer a linguagem da forma pela qual a linguagem requer o pensamento. Investigações das capacidades de bebês humanos e animais não-humanos para a resolução de problemas vêm apoiar essa ideia.

Da mesma forma que as palavras podem facilitar o pensamento, elas podem limitá-lo. O linguista Benjamin Lee Whorf observou anos atrás que pessoas que falam o mesmo idioma tendem a construir os mesmos conceitos e a perceber significados semelhantes. A hipótese da relatividade linguística de Whorf afirma que os conceitos das pessoas são limitados pela estrutura de seu idioma. Os fatos básicos da vida não são simplesmente descobertas passadas adiante, mas invenções que são perpetuadas pela linguagem. Poucas pessoas discordam da alegação de que é a linguagem que dirige o pensamento delas

quando a questão é emocional. Se eu lhe disser que Maria é uma "louca", você formará uma impressão dela. Se eu, ao contrário, descrevê-la como uma pessoa de "despojada", você formará uma imagem diferente.

As palavras concentraram as suas concepções. É mais difícil aceitar a alegação de que os princípios sobre tempo e espaço e objetos são modelados pela linguagem.

1.9.5 A linguagem

De acordo com Davidoff (2001), é em torno dos 5 anos de idade, as crianças do mundo inteiro estão usando a mesma linguagem que os adultos que as rodeiam. Dos sons partem para as palavras, de palavras para sentenças. Existem três explicações concorrentes de como se adquire a linguagem. Vamos apresentá-las a seguir:

Na Teoria do Dispositivo de Aquisição de Linguagem, o nome de Noam Chomsky (1957, 1975, 1983) é associado à teoria do dispositivo de aquisição de linguagem. (*Language-Acquisition Device - LAD*). Em essência, diz ela que as pessoas nascem com um equipamento mental (LAD) que lhes possibilita descobrir as regras para juntar sentenças aceitáveis. As crianças são descritas como pequenos cientistas que testam suas hipóteses quando expostos a uma determinada linguagem, descartando antigas e adotando novas quando necessário. As pessoas precisam ser pré-programadas para lidar com princípios de linguagem. Nesse sentido Chomsky alega que nosso conhecimento da linguagem é tão abstrato e tão distante da experiência cotidiana que não pode ser inferido a partir de exemplos de fala. Quando crianças pequenas, ouvimos uma linguagem muito imperfeita. Não obstante, construímos uma gramática que nos diz o que é uma sentença bem formada e como tais sentenças podem ser usadas e entendidas. O ponto de vista de Chomsky tem muitos adeptos. Alguns pesquisadores estão investigando a natureza do LAD. Embora até o momento o LAD não seja entendido, poucos cientistas cognitivos questionam a ideia de que as pessoas têm uma propensão inata para a linguagem.

Há muitas observações corroborativas:

1. Embora os detalhes variem, a sequência similar, no mundo todo, de fases na aquisição de linguagem sugere um mecanismo biológico universal.

2. A sensibilidade extremamente precoce do bebê para a linguagem indica que nascemos com capacidades especiais de linguagem.

3. O surgimento de capacidades linguísticas básicas em bebês deficientes é também um fator corroborativo. Crianças surdas sem um histórico linguístico convencional, por exemplo, aprendem, sem qualquer treinamento, os princípios da combinação de sinais para expressar ideias.

4. A especialização dos aparatos humanos da fala e da respiração bem como do cérebro combina-se com a ideia da existência de sistemas inatos de processamento da linguagem.

5. Os esforços ativos da criança para dominar a linguagem fornecem evidência adicional. As crianças são usuárias entusiásticas da linguagem e exercitam-na sem qualquer incitação. Os linguistas descobriram que as crianças falam muito consigo mesmas, como se estivessem praticando a linguagem. Observe a repetição de negativas neste exemplo: "Não o cobertor amarelo/O branco/Não é preto/É amarelo/É amarelo/Não o amarelo".

Na Teoria da Solução de Problemas uma implicação da ideia do LAD de Chomsky é que as crianças adquirem a linguagem simplesmente porque a escutam. Mas há muito mais do que isso. A linguagem desenvolve-se no contexto das necessidades e dos desejos. Eleonara quer um biscoito. Laura quer brincar de ser jogada para o alto. O uso da linguagem é uma forma de persuadir os outros a cooperar. Jerome Bruner (1978) foi um dos primeiros a propor que as crianças aprendem a se comunicar no contexto da solução de problemas enquanto interagem com os pais.

Videoteipes de pares mãe-bebê sugeriram a Bruner que os dois parceiros trabalhavam estreitamente juntos na aquisição da linguagem sem consciência alguma daquilo que estavam fazendo. Quase em toda parte do mundo os pais comunicam-se em linguagem infantil. Tal fala é lenta, curta, repetitiva, em tom agudo, exagerada, focada no aqui e agora, e simples em termos de som, vocabulário, estrutura de sentenças e significado. A entonação exagerada e aguda atrai a atenção da criança, marcando, ao mesmo tempo, aquilo que é novo ou importante. A regularidade, as simplificações e o foco no aqui e agora são apropriados à capacidade cognitiva limitada da criança.

A linguagem consistente e fácil possibilita à criança começar a extrair a estrutura da língua e formular princípios gerais. Nas ações conjuntas, adulto e bebê concentram-se em um objeto. Depois, um deles representa ou vocaliza

um "comentário" sobre o objeto. Os partidários da teoria da solução de problemas (como também os da teoria LAD) acreditam que as crianças usam um método de teste de hipóteses para descobrir as leis da linguagem. Eve Clark oferece este exemplo. Após ter ouvido a palavra "cão" pela primeira vez, um bebê poderia formular a hipótese de que o som "cão" aplica-se a objetos com cabeça, corpo, quatro patas e cauda. Uma estratégia de compreensão poderia ser: "Após ouvir a palavra "cão", olhe ao redor e veja se há algo com cabeça, corpo, quatro patas e cauda". Pelo fato de os adultos falarem com as crianças sobre o aqui e agora, uma estratégia de compreensão deste tipo funciona muito bem. Os bebês geram também estratégias de produção: "Quando você vir algo com cabeça, corpo, quatro patas e cauda, diga "cão". Mais cedo ou mais tarde a criança encontrará problemas com vacas, cavalos e gatos, e terá de ajustar as estratégias. Com o tempo, as hipóteses das crianças passam a coincidir com o uso adulto.

Ha considerável evidência experimental a apoiar a teoria da solução de problemas. Pesquisadores descobriram, por exemplo, que as habilidades linguísticas progridem mais rapidamente quando as mães oferecem as crianças oportunidades de participar de conversas, tratam-nas como parceiras em um diálogo e usam sentenças apropriadas a suas competências correntes.

Na Teoria do Condicionamento, o nome de B. F. Skinner está associado com a ideia de que as pessoas aprendem a linguagem exatamente da mesma forma pela qual aprendem comportamentos simples - por processo de condicionamento mecânico. Os adeptos da ideia de Skinner acreditam que as crianças imitam a linguagem que ouvem. Pouco a pouco, conforme as palavras vão sendo associadas a eventos, objetos ou ações, os bebês aprendem o que elas significam. Os skinnerianos acreditam que a maior parte de nossas lições de linguagem provém das consequências da fala. Em outras palavras, nossas lições de linguagem dependem de princípios do condicionamento operante. Aprendemos a usar a gramática correta, a relatar com precisão, a fazer perguntas e a fazer pedidos porque: pedidos são atendidos, perguntas são respondidas. As pessoas ficam satisfeitas quando somos precisos e usamos corretamente a gramática, e contrariadas quando ocorre o oposto. A linguagem generaliza-se como qualquer outro comportamento. Quando um ato é repetidamente reforçado, o ato em si torna-se reforçador e sua probabilidade de ocorrência aumenta. Se, por exemplo, informações corretas são consistentemente recompensadas, a precisão torna-se agradável e habitual. Certas ideias de Skinner encontram fundamentação. A pesquisa sugere que os pais modelam palavras e frases e que as

crianças imitam as palavras espontaneamente. Ademais, a estimulação precoce do tipo considerado importante pelos skinnerianos (modelagem de palavras e associação de palavras com objetos) apressa a aquisição normal da linguagem e pode ser usada para treinar os mudos a falar. Há também alguma evidência para a ideia de que os pais recompensam conquistas linguísticas. A explicação da aquisição da linguagem pela teoria do condicionamento não é um sucesso incontestável. Ela não oferece uma explicação aceitável para a aprendizagem de regras. A questão é que os bebês escutam sentenças muito diferentes. Porém, ao redor dos 5 anos, demonstram o domínio das mesmas regras. Se a imitação, a associação e o condicionamento fossem os principais determinantes da aprendizagem de regras, deveria haver mais variações do que há na realidade. Também problemática é o fato de que os observadores raramente encontram pais que ensinam gramática. Na verdade, tentativas deliberadas de ensinar crianças geralmente não dão certo. Os adeptos da teoria da solução de problemas veem o ensino deliberado como contraproducente porque os pais concentram-se antes em superficialidades do que em hipóteses errôneas.

1.9.6 A Atenção e o desempenho

Para Davidoff (2001), em todo momento de alerta, imensa quantidade de estímulos compete por nossa atenção. Comumente, as pessoas e outros animais concentram-se em uma mera gota de impressões. A essa abertura seletiva a uma pequena porção de fenômenos sensoriais incidentes chamamos de atenção, que parece estar envolvida em muitas atividades mentais. Em um processo semelhante ao de uma filmadora, primeiro focamos um evento e depois outro. Os estímulos que se alojam na periferia ou nos limites da atenção formam um segundo plano. Em uma festa, por exemplo, você se concentra em uma conversa. As conversas dos outros se misturam, formando um zanzanzum", do qual você tem apenas uma vaga consciência.

Alguns psicólogos acreditam que a atenção, é simplesmente um aspecto da percepção (e de outras capacidades cognitivas). Segundo Neisser (1976 apud DAVIDOFF, 2001), "Escolhemos o que veremos (ou ouviremos) antecipando as informações estruturadas que nos serão fornecidas pelo que escolhemos ver (ou ouvir)". Somente episódios aos quais devotamos atenção são antecipados, explorados e selecionados. Em outras palavras, o ato de perceber requer seletividade. Outros cientistas cognitivistas acreditam que a atenção é uma

capacidade distinta. É comumente representada como um filtro de informações. É fácil demonstrar a seletividade da atenção. Uma das formas de fazê-lo é registrar os movimentos dos olhos enquanto as pessoas examinam quadros ou fotos. Estudos deste tipo indicam que nos concentramos em alguns poucos detalhes. Depois, com base nesses indícios, completamos o todo, talvez usando a memória. Aparentemente fazemos a mesma coisa quando lemos (NEISSER, 1976 apud DAVIDOFF, 2001).

Geralmente nos fixamos em algumas poucas palavras de uma frase e antecipamos o que virá depois com base na longa experiência com nosso idioma. Evidência que corrobora a seletividade da atenção é fornecida também por estudos de atenção dividida. As pessoas podem aprender a fazer duas tarefas complicadas ao mesmo tempo, porém há restrições definidas. Em geral, a capacidade de atenção depende dos recursos que estão sendo requeridos pelas tarefas em execução. Se o controle consciente e os recursos requeridos forem poucos, como no caso de guiar um carro (para um motorista experiente) ou datilografar (para um datilógrafo excelente), a pessoa pode lidar com outras tarefas ao mesmo tempo. Se a tarefa em curso está longe de ser automática - resolução de um complicado problema de matemática, por exemplo -, vai requerer maior atenção da pessoa. Se você deseja fazer duas tarefas difíceis ao mesmo tempo, deverá praticar uma delas até que se torne relativamente automática e requeira pouca atenção.

Pessoas e outros animais geralmente voltam a atenção mais ao ambiente externo do que ao interno. Além disso, focalizamos as informações mais significativas. Os contornos principais dos objetos no campo visual equipam-nos com dados úteis. Em virtude de nossa propensão a escolher com base nesses contornos, os registros dos movimentos dos olhos fornecem representações esquematizadas dos objetos que percebemos. Os dados informativos costumam ser novos, inesperados, intensos ou mutantes. Estudos dos movimentos oculares de motoristas no tráfego sugerem que focamos súbitas lacunas no campo visual, objetos em movimento e eventos novos e enigmáticos. Enquanto as pessoas interagem, elas tendem a se entreolhar. Durante conversas, os participantes desviam a atenção para a boca do interlocutor. Mudanças no olhar transmitem informações sobre o que os outros estão sentindo e pensando. Os movimentos labiais são indícios importantes daquilo que está sendo dito. Portanto, nosso estilo de prestar atenção prepara-nos para o que vai ocorrer.

O transtorno do *deficit* de atenção e hiperatividade (TDAH) repercute na vida da criança e do adolescente levando a prejuízos em múltiplas áreas, como a adaptação ao ambiente acadêmico, relações interpessoais e desempenho escolar. Estes são denominados sintomas não-cardinais do TDAH, ou seja, embora não imprescindíveis para o diagnóstico, frequentemente, fazem parte das queixas do portador.

As repercussões do mau desempenho escolar na vida do aluno com TDAH, como necessidade de turmas especiais de apoio, sofrimento pessoal e familiar, bem como a influência na vida adulta, justificam o investimento no diagnóstico e manejo precoces do problema.

O trabalho de Pastura, Mattos e Araújo (s/d) procura revisar os dados da literatura a respeito da relação entre desempenho escolar e transtorno do *deficit* de atenção e hiperatividade (TDAH), com o objetivo de fornecer informações aos profissionais da área de saúde e noções atualizadas.

Os dados da literatura demonstram que o TDAH, principalmente o tipo desatento está relacionado a mau desempenho escolar. Segundo a conclusão do autor, crianças com TDAH estão sob risco de mau desempenho escolar e devem receber cuidados especiais.

A partir das ideias acima podemos perceber que os processos psicológicos básicos são de extrema importância para o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano. Você em algum momento da sua vida estudou essas questões? Você imaginou que iria conhecer tantos aspectos inter-relacionados?

Agora vamos pensar de uma maneira mais ampla. Este capítulo abordou assuntos que irão contribuir para você ter uma nova visão de homem em desenvolvimento. Irá favorecer também uma prática mais reflexiva e atuante. Fique ligado. Continue estudando. Teremos mais conhecimentos.



ATIVIDADES

01. Conceitue desenvolvimento humano.
02. Quais são os fatores que influenciam o desenvolvimento humano?
03. Explique os quatro aspectos básicos do desenvolvimento humano.
04. Quais são as fases do desenvolvimento humano?

05. O que são teorias do desenvolvimento? Cite as 3 teorias do desenvolvimento, e os representantes teóricos de cada uma das teorias estudadas.

06. Cite os estágios psicosssexuais da teoria psicanalítica de Sigmund Freud e os estágios psicossociais da teoria de Erik Erikson. Se você quiser, coloque-os em quadros.

07. Na sua opinião, qual a importância de se estudar a teoria de Jean Piaget e a teoria de Vygotsky?

08. Resuma as ideias principais dos processos psicológicos básicos. Para ajudá-lo construa um quadro. Neste você terá uma visão geral dos conceitos.



REFLEXÃO

A partir dos conhecimentos estudados neste capítulo constata-se a importância da área da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Não é verdade? Será que daremos a este campo de estudo o destaque que merece nos nossos pensamentos e práticas? Será que as concepções da nossa atividade profissional irão modificar com os conhecimentos adquiridos? Vale a pena pensar nisso!



LEITURA

Alguém já disse que a pesquisa é imprescindível em todas as áreas do conhecimento? No campo da Psicologia do Desenvolvimento ela se faz presente, mas é muito importante estarmos cientes dos devidos cuidados éticos. Você quer ter uma visão mais ampla sobre essa questão? Leia: ALVARENGA, Patrícia et al. Questões éticas da pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento. *Psicol. cienc. prof.*, v. 32, n. 4, p. 856-871, 2012.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 2008.

BEE, Helen; BOYD, Denise. **A Criança em Desenvolvimento**. 12. ed. Tradução: Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologia: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CARNEIRO, Maria Paula. **Desenvolvimento da memória na criança: o que muda com a idade?** Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 21, n. 1, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 fev. 2015.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do desenvolvimento**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

DAVIDOFF, L. Linda. **Introdução à Psicologia**. 3. ed. Tradução Lenke Peres. São Paulo: Person Makron Books, 2001.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **A atividade de aprendizagem: da origem a algumas de suas implicações**. Psicol. educ., São Paulo, n. 28, jun. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 fev. 2015.

MORRIS, Charles G. e MAISTO, Albert A. **Introdução à Psicologia**. Tradução Ludmilla Lima, Marina Sobreira Duarte Baptista. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

PADURA, Mário C. Giuseppe; MATTOS, Paulo; ARAÚJO, P. Q. Campos, Alexandra. **Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**. Revista de Psiquiatria Clínica. Disponível em: <http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol32/n6/324.html>. Acesso de 20 jan. 2015.

PAPALIA, Diane. E.; OLDS, Sally W.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2008.

TAVARES, Romero. **Aprendizagem Significativa**. Rev. Conceitos, 10, p. 55-60, 2004.

TAVARES, Romero. **Aprendizagem significativa e o ensino de ciências**. Cienc. Cogn., 13, 2008. Disponível em World Wide Web: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em 20 de fev. 2015.

2

Os Dois Primeiros Anos de Vida

Neste capítulo você conhecerá as principais ideias, características físicas, cognitivas e psicossociais nos dois primeiros anos de vida. Você ficará encantado(a) ao detectar a riqueza e a complexidade do desenvolvimento e da evolução da criança nesta faixa etária. Os primeiros anos de vida de um ser são experiências importantíssimas para seu desenvolvimento posterior.



OBJETIVOS

- Compreender as principais ideias dos aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais nos dois primeiros anos de vida.
-

2.1 O desenvolvimento físico

Se um bebê for deixado sozinho, ele não terá nenhuma condição de sobrevivência. Vemos esta colocação como algo óbvio, mas se realizada uma comparação com o reino animal, nota-se que a dependência do bebê humano é extrema. Um potro, logo que nasce, em poucas horas, está em condições de andar e seguir sua mãe. O bebê humano só caminha por volta dos 12 a 14 meses (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2008). As consequências psicológicas da dependência são inúmeras. O bebê tem de passar muito tempo com sua mãe ou seus cuidadores, e caso sinta fome ou algum desconforto, deve sinalizá-lo ao adulto para que ele alivie seu sofrimento.



Apesar das controvérsias entre os diversos autores do desenvolvimento sobre quando começa e termina a primeira infância, para Bee (1997) seria os dois primeiros anos de vida. Já para Papalia, Olds e Feldman (2008), do nascimento aos três anos. Mas, não podemos esquecer que com todos os ganhos, mudanças, conquistas neste período, o bebê precisa de vários cuidados. Nesta fase, podemos constatar os seguintes atributos:

O bebê ao nascer é avaliado pelo pediatra no hospital, na maternidade por meio do Índice de Apgar em cinco itens (ritmo cardíaco; respiratório; tônus muscular; cor; reação à estimulação dos pés). Logo após o nascimento, a

lanugem (pelos pré-natais) e a camada protetora de vernix (ou verniz) caseosa se desprendem (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2008). Essa camada tem a função de proteger o bebê de macerações ainda dentro do útero, e após o parto, contribuiria para a regulação térmica do neonato. Ao nascer, a cabeça do neonato corresponde a cerca de um quarto do comprimento do corpo, e os ossos cranianos passam por um processo de modelamento temporário. Dessa forma, a cartilagem do nariz e as fontanelas (moleiras) começam a se fechar ao primeiro mês de vida, podendo demorar até cerca de 18 meses para completar este processo. Os sistemas orgânicos circulatório, respiratório, gastrointestinal, termorregulador e nervoso central tendem a evoluir continuamente, pois já são independentes dos maternos (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2008).

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2008), os comportamentos reflexos são controlados pelos mesmos atributos cerebrais responsáveis por processos involuntários como a respiração e a frequência cardíaca. Alguns surgem ainda na gestação, outros aparecem nos primeiros meses pós-natais. Os primeiros comportamentos reflexos possuem uma importante função na estimulação do desenvolvimento do sistema nervoso central e muscular logo no início da vida. Por exemplo: os reflexos adaptativos, como o de sucção e o de Moro, relacionam-se com os instintos de sobrevivência e proteção. Os reflexos posturais costumam aparecer quando os centros cerebrais já se tornam ativos, manifestando posturas de equilíbrio e reações a modificações na posição. Os reflexos locomotores, como os de marcha e natação, assemelham-se a comportamentos voluntários posteriores de andar e nadar (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2008). Ademais, as capacidades motoras de tipo reflexo, além de trazerem indícios sobre a integridade física do bebê, também intermediariam seus cuidados e sua relação materna, pois estão envolvidas em processos como os do toque, da amamentação, da estimulação.

De acordo com Bee (2011), o bebê possui amplas habilidades de percepção (ouvir e enxergar).

Para Papalia, Olds e Feldman, (2008), algumas capacidades sensoriais estão presentes desde antes do nascimento, ainda que rudimentarmente, enquanto outras seriam desenvolvidas logo após esse marco. O tato é o sistema sensorio mais maduro nos primeiros meses de vida. Com 32 semanas de gestação, todo o corpo é sensível ao toque e esta sensibilidade tende a aumentar nos cinco primeiros dias após o nascimento

A visão, embora presente desde o nascimento, inclusive associada à capacidade de reconhecer cores, só será aprimorada em termos de acuidade visual após alguns meses de vida. Sobre a capacidade olfativa e a distinção de odores, os bebês com cerca de três dias de vida já reconhecem as mães com base no cheiro delas. A gustação aponta a preferência inicial das crianças por sabores adocicados e a rejeição por alimentos com gosto ruim.

A audição começa no quinto mês de gestação, indicando a capacidade do reconhecimento de vozes. A literatura científica evidencia que bebês com menos de três dias são capazes de reconhecer a voz materna, sendo a sensibilidade às diferenças auditivas um possível primeiro indicador de habilidades cognitivas.

De acordo com Bee (2011), os bebês se movimentam dentro de uma série de “estados de consciência”, desde o dormir calmamente até o dormir de forma ativa, passando pela agitação, chegando até o estado de vigília calmo, num ciclo que dura de 1 a 2 horas.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2008), o padrão de sono de cada bebê é diferente. Quando recém-nascidos, podem dormir cerca de 16 horas diárias no início, ficando um pouco mais despertos por volta dos três meses. Após o primeiro ano de idade, mais da metade do seu sono pode ocorrer à noite.

Ao ficarem mais acordados, as crianças se desenvolvem de acordo com seus próprios padrões individuais, suscitando reações nos adultos que gerarão novas respostas nas crianças. Desta maneira, as rotinas de sono e vigília poderão ser adaptadas de acordo com as rotinas da vida cotidiana dos pais ou cuidadores.

Nesta fase, o aleitamento materno, até os 6 meses deve ser exclusivo do bebê. Nesta idade eles não precisam nem de água. Oferece resistência e ajuda na parte imunológica do bebê. Até os dois anos recomenda-se que a amamentação seja mantida. Mas podem ser inseridos outros alimentos na rotina. O momento da alimentação é aquele que une de forma mais clara o conflito confiança versus desconfiança. Se o bebê confia que a mãe o alimentará quando ele precisar, pode agir socialmente, isto é, brincar com outras pessoas e deixar que sua mãe se afaste dele por um tempo.

Para Bee (2011), as mudanças no sistema nervoso são extremamente rápidas (completa-se aos dois anos). Os ossos aumentam em número e em densidade. As fibras nervosas tornam-se maiores e menos aquosas. Os bebês triplicam o peso do corpo, no primeiro ano de vida, acrescentando de 30 a 38 centímetros ao comprimento, antes dos dois anos. O rápido aperfeiçoamento das habilidades locomotoras e manipulativas ocorre nos dois primeiros anos. O bebê evolui

do engatinhar para o andar e para o correr, e de uma habilidade de preensão deficitária para uma boa preensão. A sequência de mudanças físicas segue dois padrões de desenvolvimento: cefalo-caudal e próximo-distal.

As sequências universais de desenvolvimento são fortemente influenciadas por padrões maturacionais comuns. A hereditariedade individual também traz certas diferenças.

A maioria da morte de bebês ocorre nas primeiras semanas de vida devido à anomalias congênitas; baixo peso; síndrome da morte súbita. Em média, os bebês têm de sete a oito doenças respiratórias, em cada um dos dois primeiros anos de vida. Essa taxa eleva-se entre bebês cuidados em instituições especiais. Bebês a pré-termo estão aquém de seus companheiros com tempo gestacional total, quanto a atingir os marcos de desenvolvimento, embora eles normalmente se equiparem, em poucos anos. Existem relativamente poucas diferenças entre meninos e meninas, no desenvolvimento físico inicial.

Barros (2008) ressalta que os dois primeiros anos de vida ou a primeira infância inicia-se com a queda do coto umbilical e termina quando a criança aprende a falar e a andar e pode nutrir-se independentemente do organismo materno (desmame). No fim do período, dá-se o aparecimento da primeira dentição.

2.1.1 Fatores que interferem no crescimento físico

Segundo Cória-Sabini (2011), são vários os fatores que interferem no crescimento físico do bebê. Entre eles estão: hereditariedade, nutrição e saúde, equilíbrios hormonais, estados emocionais.

Na medida em que existem padrões de crescimento que são comuns à raça humana e que ocorrem em fases específicas, podemos pressupor a existência de um processo de maturação como um dos agentes dessas mudanças. A sequência das mudanças na estatura, portanto, é um dos aspectos determinados por fatores genéticos.

Por outro lado, há um aspecto individual na herança genética. A altura que cada indivíduo terá quando adulto é um fator herdado.

O crescimento corporal é um dos aspectos do desenvolvimento que é bastante influenciado por fatores hereditários. No entanto, má nutrição, doenças

e estresse, se forem muito severos e prolongados, podem ter um impacto negativo sobre o crescimento físico.

A má nutrição inibe o desenvolvimento físico. As crianças que não têm boa alimentação tendem a ser mais baixas, a pesar menos e a apresentar um ritmo de crescimento mais lento do que aquelas bem alimentadas.

As pesquisas têm demonstrado a existência de um período crítico para a influência da má nutrição. Quando ela é precoce, ou seja, ocorre nos primeiros dois anos de vida, seu resultado parece ser irreversível. No entanto, se ela ocorre depois desse período, seu efeito é reversível. Uma vez que, posteriormente, seja dada à criança uma dieta alimentar adequada, ela retomará ao seu ritmo de desenvolvimento, atingindo, assim, seu nível normal de crescimento.

Doenças prolongadas também podem prejudicar o crescimento. No entanto, como a má nutrição, os efeitos das doenças podem ser rapidamente superados se elas não causarem danos permanentes.

Ainda conforme Cória-Sabini (2011), um ambiente cheio de tensão também pode inibir o crescimento físico, fazendo com que haja mudanças no ritmo e uma inibição do potencial de desenvolvimento. As pesquisas evidenciam que o estresse prolongado gera uma menor produção ou liberação do hormônio do crescimento. Mostraram ainda que esse problema desaparece quando a situação tensional é removida. As crianças nessa última condição voltam ao padrão e ritmo normais de crescimento.

Os desequilíbrios hormonais decorrentes principalmente de um funcionamento inadequado da hipófise ou da tireóide podem causar danos permanentes no crescimento. Quando, por exemplo, o hipotireoidismo é severo desde o nascimento, desenvolve-se uma condição conhecida como cretinismo. As crianças com cretinismo não se desenvolvem normalmente, ficando com estatura anã e deficiência mental.

Atualmente existem tratamentos que, se iniciados logo no começo da vida, controlam o funcionamento da tireóide e conseguem inibir os efeitos do hipotireoidismo.

Pais e educadores às vezes questionam se o crescimento de uma determinada criança é normal. Essa pergunta, em um primeiro momento, pode ser respondida comparando as dimensões do indivíduo em questão com as normas gerais para a idade. Também são utilizadas mensurações adicionais, que incluem a avaliação da circunferência da cabeça e raios-X para revelar o nível de ossificação de certas partes do corpo (como, por exemplo, a mão e o pulso).

Essas medidas podem servir de índice para estimar a situação presente, bem como o crescimento futuro, inclusive a avaliação do tempo em que ocorrerão as primeiras manifestações da puberdade.

2.2 O desenvolvimento cognitivo

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2008), fazem parte do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos as questões relativas ao desenvolvimento dos comportamentos inteligentes: a memória, a linguagem e a comunicação; ao aprendizado de leis e lógica; aos números, padrões e formas; aos potenciais e habilidades, o processamento das habilidades sensoriais. Para ser considerado inteligente, o comportamento deve ser orientado para a meta, isto é, consciente e não acidental, e adaptativo em relação às circunstâncias.

De acordo com Cória-Sabini (2011), ao nascer, o bebê parece desamparado e muitos dos seus atos dão a impressão de não ter objetivo. Em breve seus movimentos estarão configurados em numerosas habilidades. Em algumas semanas ele apresentará características que identificarão sua singularidade. À medida que o tempo passa, ele tomará consciência de si mesmo, dos seus sentimentos e das pessoas que o cercam.

Para Papalia, Olds e Feldman (2008), os sons iniciais emitidos pelos bebês já são bases para sua oralização - é a fala pré-linguística. Uma característica da fala pré-linguística é sua relação com a idade cronológica dos indivíduos, isto é, ela acontece exclusivamente nos primeiros meses de vida da criança, precedendo o surgimento das primeiras palavras.

Os neonatos já conseguem distinguir os sons da fala e, posteriormente, agregar gestos para sua comunicação. Aos seis meses, já aprenderam os sons básicos da sua língua, e entre nove e dez meses começam a compreender a fala e seu significado. Entre 16 e 24 meses, muitos saltos qualitativos de linguagem vão acontecendo. O desenvolvimento da fala é entornado por teorias clássicas e antagônicas de desenvolvimento de linguagem, as quais ressaltam ora o inatismo deste atributo cognitivo como próprio à constituição humana, ora sustentam o desenvolvimento da linguagem como aprendido. Atualmente, sustenta-se uma teoria socioconstrutivista, que recebe influências da genética, temperamento e interação social.

Cória-Sabini (2011) aponta que por volta dos dois anos estará apto a falar e, como um ser social, não tardará a se envolver nos mais diferentes tipos de atividades grupais. Com o passar do tempo, seus horizontes e seu mundo irão expandir-se de maneira notável.

Em cada estágio, o comportamento muda e a criança se entrega a novas aventuras. Ao descobrir que é capaz de realizar uma coisa nova, ela emprega sua habilidade recém-adquirida de forma tão exagerada que chega a incomodar os adultos. Quando, por exemplo, descobre que pode fazer perguntas e obter respostas, chega a bombardear seu interlocutor com tantas perguntas. No entanto, com o decorrer do tempo, o que era novo perde o poder de fascinação e passa a ser apenas uma característica do comportamento geral.

À medida que suas potencialidades se desenvolvem, a criança apresentará interesses novos e diferentes, e muitas formas iniciais de comportamento serão completamente modificadas.

Assim, o desenvolvimento humano, que tem suas raízes no início da vida, está sempre em processo de vir a ser. Em qualquer etapa de sua existência, uma pessoa não é apenas o resultado das experiências vividas; as mudanças que nela ocorrem produzem também alterações no seu meio que, por sua vez, passam a afetá-la, e assim sucessivamente.

É importante estudar esta fase do desenvolvimento, porque para compreender os seres humanos, devemos estudá-los desde o início de sua vida. É necessário adentrar no mundo da criança se quisermos compreender a nós mesmos e aos outros.

A tarefa principal da criança nos seus dois primeiros anos de vida é a descoberta do mundo físico e de si mesma como um objeto desse mundo. O processo de aprendizagem de um indivíduo para conhecer o mundo e a si próprio começa com a percepção.

Ainda para Cória-Sabini (2011), perceber é um processo em que os estímulos são unificados e codificados de acordo com os esquemas mentais e a experiência passada de cada pessoa. O recém-nascido tem uma capacidade inata para responder especificamente a uma variedade considerável de estímulos. A partir do potencial inicial, formam-se outros esquemas de assimilação que o capacitam a responder a aspectos do ambiente que inicialmente não tinham significado para ele.

A descoberta do mundo físico é um processo gradual que se inicia no nascimento e se completa por volta dos dezoito meses. Nessa época a criança já apresenta as noções de objeto permanente, espaço unitário, tempo e causalidade.



Quero fazer um convite a você. Você está disposto(a) à assistir um filme muito interessante? O cineasta francês Thomas Balmès realizou um documentário chamado *Babies* (2010) que registra o primeiro ano de vida de quatro bebês, de quatro culturas e lugares diferentes (Namíbia, Tóquio, Mongólia e São Francisco). Ressalta também não só a criança, mas a relação com a pessoa que cuida. O vínculo afetivo é fruto da dedicação da relação entre a criança e o adulto. Não perca! É muito envolvente, dinâmico e com certeza você vai se emocionar.

O recém-nascido entra em contato com o mundo por meio da sucção, visão, audição e preensão. À medida que vai exercitando os reflexos, ele os altera e os enriquece com comportamentos adquiridos.

Assim, o bebê começa a agarrar os objetos que os adultos colocam em suas mãos (embora provavelmente não os discrimine), pode levantar ligeiramente a cabeça para alcançar o seio, para de chorar quando a mãe ou outras pessoas o acariciam etc. Esses comportamentos, embora se apoiem nos reflexos de sucção, preensão, audição e visão, são adquiridos, ou seja, são aprendidos e representam modificações das respostas iniciais.

De acordo com Cória-Sabini (2011), ao final do quarto mês de vida a criança já possui uma série de comportamentos adquiridos. No entanto, ela não possui ainda a noção de espaço nem de objeto permanente.

Cada feixe perceptivo (visão, sucção, audição, preensão etc.) tem seu espaço próprio. O universo é composto, assim, pelo espaço bucal, espaço tátil, espaço visual, espaço auditivo etc. Isso faz com que os objetos não tenham permanência. Por exemplo, se o bebê está acompanhando um objeto com os olhos e este objeto sai do seu campo visual, ele age como se repentinamente o objeto tivesse deixado de existir e não mostra qualquer consciência de poder reencontrá-lo, virando a cabeça ou olhando em volta. No entanto, seus olhos já estão mais coordenados e convergem para um objeto que se aproxima do seu rosto.

A partir do quinto mês de vida, gradativamente ocorre a coordenação dos diferentes espaços práticos. A criança aprende a agir sobre as coisas e começa a se interessar pelas relações que unem as suas ações com os resultados.

Paulatinamente, ela começa a demonstrar interesse sistemático pelas consequências de seus atos. Assim, ela joga um objeto para agarrá-lo em seguida, balança o berço para agitar as coisas amarradas às grades, agita o chocalho para

produzir seu som característico, demora-se observando os movimentos de suas mãos ou de seus pés.

A intencionalidade dessas ações demonstra que a criança começa a estabelecer relações causais entre suas ações e os eventos do meio ambiente.

O desempenho característico dessa etapa (dos quatro aos oito meses) é uma espécie de busca da novidade ou uma experiência para ver o que acontece.

Durante o período que vai dos oito aos onze-doze meses, as ações da criança tornam-se atos completos de inteligência prática. Ela inicia uma ação com um objetivo prévio e seleciona os meios para alcançá-lo. Também começa a imitar comportamentos depois de tê-los observado em alguém. A imitação, que não é instigada, mas realizada espontaneamente, reflete uma nova mobilidade dos esquemas mentais.

A criança começa, ainda, a procurar os objetos quando eles saem do seu campo visual. Ela divertir-se-à com as brincadeiras de dar e tomar, como, por exemplo, entregar e receber sucessivamente uma boneca de um adulto.

Em relação à noção de tempo, ela é capaz de compreender o “antes” e o “depois”, mas apenas quando aplicados a eventos do ambiente imediato ou ligados à sua atividade. Ela não é capaz de aplicar essa ordenação a qualquer evento ou avaliar a duração de intervalos de tempo.

A partir de um ano de idade, gradativamente, o desempenho da criança mostra a consolidação da noção de objeto permanente e de espaço contínuo. Ela passa a se considerar como um elemento do universo, podendo ser tanto agente como receptor das ações dos elementos do meio.

Cória-Sabini (2011) nos esclarece que a criança se torna capaz de reconstruir mentalmente as causas a partir de um efeito percebido e vice-versa. Por exemplo, quando ouve o ruído do motor do carro estacionando na garagem de sua casa, ela demonstra a expectativa da chegada de alguém.

Por volta dos dezoito meses, ela começa a mostrar algum ressentimento quando lhe é tomada alguma coisa que ela deseja. O ressentimento indica duas coisas. A primeira é que ela possui consciência de sua habilidade de controlar o que acontece. A segunda é que os objetos se tornaram permanentes, isto é, continuam a existir e podem ser recuperados mesmo quando saem do campo visual.

As noções do “antes” e “depois” também se desligam do ambiente imediato da criança, para aplicar-se agora a todo o campo da percepção.

Em conclusão, no período que vai do nascimento aos dezoito meses, aproximadamente, a elaboração da realidade pelo pensamento da criança constitui

a passagem de um estado em que as coisas giram em torno de um eu que crê dirigi-las e provocá-las, sem, contudo, situar-se como um elemento do universo, para um estado em que o eu se torna um elemento de um mundo estável e independente de sua própria atividade.

Piaget denominou essa fase do desenvolvimento de estágio da inteligência sensório-motora, porque, pela ausência da função simbólica (linguagem), a criança representa o mundo pelas ações e baseia seus julgamentos nas sensações e percepções.

2.3 O desenvolvimento social e da personalidade

Para Papalia, Olds e Feldman (2008), embora os bebês compartilhem muitos padrões comuns de desenvolvimento, desde o início eles demonstram também personalidades distintas, as quais refletem influências inatas e ambientais. A partir do nascimento, os autores afirmam que o desenvolvimento da personalidade estaria interligado com os relacionamentos sociais significativos vivenciados pelas crianças.

As origens da personalidade foram descritas primeiramente por três abordagens teóricas: biológica, psicanalítica e de aprendizagem. A abordagem biológica retrata que as crianças já nascem com traços de temperamento que determinam padrões de reação, os quais se adaptam às interações das crianças ao mundo e afetam as respostas de outras pessoas à criança. Os teóricos psicanalíticos propõem a existência de processos inconscientes que motivam as ações, bem como a evolução da personalidade em estágios e a importância das relações com adultos significativos. Os teóricos da aprendizagem apoiam o papel de processos básicos de aprendizagem, tais como padrões de reforçamento, na modelagem de padrões de comportamentos desde a infância, bem como os estilos de interações interpessoais e com o ambiente (BEE, 2011).

Cória-Sabini (2011) nos mostra que a principal tarefa nesta etapa é a construção da noção do eu. À medida que a criança constrói as noções de objeto, tempo, espaço e causalidade, elabora também a noção do “eu corporal”. Essa noção lhe dá uma vaga consciência de si mesma como ser individual.

Para a formação do “eu corporal”, é necessário que a criança diferencie dois fatores: as sensações que têm origem em suas necessidades orgânicas e as respostas que o adulto dá a essas sensações.

Segundo Barros (2008), Freud (teórico do desenvolvimento) chamou a primeira infância de fase oral. O bebê busca o prazer sugando e pondo coisas na boca; enfim, suas gratificações são orais. Ele dá ênfase nos aspectos emocionais do ser, ou seja para ele é muito importante a construção da personalidade.

Uma criança não pode comer quando deseja e, quando tenta se movimentar, logo sente suas limitações. Além disso, algumas vezes deve passar longos períodos com o desconforto de fraldas molhadas ou sujas. Assim, no seu universo, a presença do adulto é muito importante. O atendimento que ele dá às necessidades do bebê é gradativamente percebido, pela criança, como algo que vem do mundo exterior.

A consciência de si mesmo, portanto, surge quando o bebê é capaz de separar as sensações das modificações ambientais causadas pela presença de outra pessoa, ou seja, quando ele é capaz de separar o interior do exterior.

Ainda para Cória-Sabini (2011), os cuidados que o bebê recebe fazem com que ele desenvolva também o sentimento de confiança básica. A confiança básica se define pela certeza de que as necessidades serão atendidas assim que forem manifestadas. A regularidade e a qualidade das respostas dos adultos fazem com que ocorram expectativas agradáveis. A criança adquire o sentimento de que é capaz de fazer com que alguém apareça e a alivie. Assim, ela passa a “confiar no adulto”, mesmo quando ele não está presente.

Erik Erikson - estudioso da evolução psicossocial do ser humano, chama esta fase idade da confiança x desconfiança. Segundo ele, o modo pelo qual o bebê é cuidado determina a confiança ou a desconfiança com que ele se relacionará com as outras pessoas durante toda a vida (BARROS, 2008).

A disposição de deixar a mãe sair do seu alcance sem que isto produza ansiedade ou raiva indevida é, assim, o primeiro desafio emocional para a criança no início da objetivação do eu. Isto é possível porque o bebê adquiriu certa previsibilidade (noção de causalidade e temporalidade) dos eventos externos.

Por outro lado, se suas necessidades não forem satisfeitas adequadamente, o mundo para a criança torna-se fonte de ameaça e de frustração. Os pais que são hostis ou impacientes nos seus movimentos e postergam muito o atendimento das necessidades do bebê podem desorientá-lo, criando ansiedade, medo de adultos e a sensação de isolamento e abandono.

Um dos primeiros estudiosos a perceber a grande importância para o desenvolvimento do bebê, da presença e dos cuidados constantes da mãe (ou substituta) foi René Spitz. Ele observou que os bebês criados em instituições, mesmo tendo boa alimentação e cuidados higiênicos adequados, têm menor resistências as enfermidades e desenvolvimento mais lento que bebês criados com a família, apresentando ainda outros prejuízos irreversíveis em seu desenvolvimento sócio-emocional (BARROS, 2008).

Cória-Sabini (2011) ressalta que a base do “aprender a ser” está no prazer que a criança sente ao ser pegada no colo, ao ser embalada com cantigas de ninar e quando as pessoas falam com ela com carinho.

A confiança se desenvolve como consequência de um clima emocional estável que estimula e nutre a capacidade inerente da criança de se tornar uma personalidade segura. Tal estimulação, no entanto, não exclui transtornos momentâneos que a criança pode aprender a dominar, continuando a crescer psicologicamente. Um clima emocional sadio é temperado com períodos quentes e períodos frios, tempestades e calmarias, em que o bebê pode experimentar uma variedade de estimulações, mas também a estabilidade de um amor seguro e confiável.

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2008), sobre o desenvolvimento social, embora ainda existam discussões, parece não haver um momento crítico para formação dos laços entre mãe e bebê. Contudo, os bebês têm necessidades de cuidado e afeto e a satisfação destas tende a contribuir para o estabelecimento de vínculos emocionais com pais ou seus cuidadores.

O contato com os irmãos e outras crianças tende a afetar o desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos bebês, principalmente após o primeiro ano de vida. Os autores discutem ainda que o contato da criança com os irmãos afeta as ações parentais, provocando novas ações, ao mesmo tempo em que a forma que os pais se posicionam com relação aos filhos afetaria o relacionamento entre os irmãos.

Já Cória-Sabini (2011) considera que nesta fase restringe-se ao nível sensorial e motor. A criança explora os objetos e brinquedos que lhe são oferecidos em função de comportamentos recém-adquiridos. Ela pode, por exemplo, jogar o chocalho no chão para que o adulto o apanhe e o coloque em suas mãos várias vezes sucessivas. Pode empilhar brinquedos e derrubar a pilha seguidamente. Pode ainda sorrir quando o adulto faz caretas. Essa repetição sistemática é um meio pelo qual ela tenta compreender esses objetos e acomodar seus esquemas mentais à realidade que é completamente nova para ela.

A maior parte das interações sociais da criança nos seus dois primeiros anos de vida é com o adulto.

No decurso dos dois primeiros meses, ela sorri para o rosto da mãe e do pai. Por volta dos três meses, já apresenta sinais de consciência social, tais como deixar de chorar à aproximação de alguém, fazer movimentos e prestar atenção na voz da pessoa adulta, choramingar ou chorar quando alguém que estava conversando ou cuidando dela se afasta.

Entre cinco e sete meses, aproximadamente, a maioria das crianças torna-se capaz de distinguir as pessoas estranhas das familiares.

Os bebês diferem muito quanto à aceitação de estranhos. Alguns se esquivam de todas as pessoas que não lhes são familiares, outros brincam e acolhem bem todos os que deles se aproximam. Dois fatores interferem nessa conduta: a experiência que tiveram com estranhos e o grau de liberdade dado pelos pais.

As primeiras experiências são muito importantes. Se o contato com estranhos for agradável, calmo e afetuoso, a criança aprenderá a se aproximar de pessoas não familiares. No entanto, se as experiências forem ameaçadoras e desagradáveis, ela esquivar-se-á de todos os estranhos.

Os pais diferem muito quanto ao grau de liberdade que dão às outras pessoas para se aproximarem de seus filhos. Alguns impedem que estranhos peguem a criança no colo ou cuidem dela, ao passo que outros não restringem o contato de estranhos com a criança. Essas duas atitudes irão favorecer comportamentos de esquia ou de aproximação de estranhos.

Após os primeiros seis meses de vida, as interações sociais crescem em número e complexidade. Aumentam brincadeiras, tais como esconde-esconde, fingir que está dormindo, dar adeus, bater palminhas quando alguém canta parabéns etc.

Até aproximadamente os nove meses de idade, as crianças mostram pouco interesse na interação com outros bebês.

Antes de um ano, alguns bebês prestam um pouco de atenção quando outro chora e balbuciam para receber atenção dos companheiros. No entanto, todos afastam as outras crianças das atividades que estão desenvolvendo. Só por volta dos dois anos é que gradualmente se iniciam as atividades lúdicas interativas.

O comportamento social do bebê tem despertado grande interesse por parte dos psicólogos. Além de estudos antigos sobre o sorriso do bebê (H. Heltzer, Viena) e de seu comportamento na presença de outros bebês (Charlotte Buhler, Viena), pesquisas interessantes continuam a aparecer, como, por exemplo, os estudos de Katherine B. Bridges que procurou investigar a diferenciação das emoções na infância elaborando uma escala de desenvolvimento (BARROS, 2008).

Antes dessa idade, embora as crianças possam estar reunidas, elas não brincam juntas. Elas podem querer os brinquedos dos outros e frequentemente, para conseguir isso, empurram umas às outras. Não há muitas interações a não ser por competição e mesmo assim são efêmeras.

Basicamente, a tarefa da criança nessa primeira etapa da vida é a descoberta do mundo que a rodeia. Assim, os outros bebês entram como um elemento desse universo e não como alguém que tenha atributos especiais.

Bee (1997) ressalta que o desenvolvimento social e da personalidade na primeira infância relaciona-se a vários aspectos:

O vínculo que os pais têm com o bebê pode se desenvolver em duas fases, embora a segunda pareça ser bastante mais importante do que a primeira: um vínculo inicial forte pode ser formado nas primeiras horas de vida da criança; o vínculo pode ser fortalecido pela repetição de comportamentos de apego mutuamente fortalecedores e de inter-relacionamento.

Um fracasso por parte dos pais para a formação de um vínculo com o bebê pode ocorrer porque o bebê carece das habilidades necessárias de atração ou porque os pais carecem dessas habilidades. Seja qual for o caso, as consequências podem ser negligência ou abuso.

Pais, assim como mães, formam vínculos fortes com seus bebês, embora os pais evidenciem mais comportamentos de jogo com os filhos do que as mães.

Bowlby propôs que o apego da criança ao provedor de cuidados desenvolve-se por meio de uma série de etapas, iniciando por uma busca indiscriminada de comportamentos de apego na direção de qualquer pessoa ao alcance, passando

por um foco em uma ou mais figuras, e, finalmente, “um comportamento de base segura” que se inicia por volta dos seis meses de vida, o que sinaliza a presença de um apego bem definido.

Na metade do primeiro ano de vida a criança esboça medo de estranho.

Crianças com apego seguro parecem possuir mais habilidades sociais, sendo mais curiosas e persistentes na abordagem do novo e mais amadurecidas.

Nos mesmos meses, o bebê está elaborando a primeira etapa de um senso do *self*(eu), o *self* subjetivo. O bebê entende a si mesmo como existindo separadamente e capaz de fazer as coisas acontecerem.

CONEXÃO

Para complementar seus estudos consulte: Desenvolvimento e personalidade da criança, de Paul Henry Mussen; Jonh Janeway Conger e Jerome Kagan. Tradução de Maria Solvia Mourão Netto. Editora Harbra, 2001.

No segundo ano de vida, o bebê desenvolve um senso do *self* como um objeto duradouro e com propriedades, a saber: sexo, tamanho e assim por diante.

Bebês diferem em seus temperamentos básicos, em seu estilo de reagir aos objetos e às pessoas. As diferenças de temperamento parecem ter, pelo menos, um componente genético moderado, além de ser um tanto estáveis durante a infância e entre a idade pré-escolar e a adulta.

Os bebês são ainda influenciados por experiências fora da família, em especial, pelos cuidados diários.

Alguns centros de cuidados diários para crianças estimulam o desenvolvimento cognitivo. Isso é particularmente verdadeiro no caso de bebês oriundos de famílias de baixa renda.

Os efeitos dos cuidados diários fora do lar sobre o temperamento ou a personalidade da criança não estão tão claros. Tais efeitos variam conforme a qualidade específica do local onde o atendimento é feito.

Pesquisas recentes mostram que os bebês que frequentam centros de cuidados diários apresentam uma incidência levemente maior de apego inseguro à mãe, se comparados aos bebês cuidados em suas casas. Existe uma discussão importante em processo sobre a maneira pela qual essa diferença pode ser interpretada.

Nesse capítulo você entrou em contato e identificou vários aspectos do desenvolvimento de uma criança de 0-2 anos. Acredito que você ficou surpreso com tantas descobertas, com tantas habilidades que uma criança nesta fase tem na visão de vários autores e o quanto ela cresce num espaço muito curto. Pois bem, continue estudando e aprofundando seus conhecimentos. Você não vai se arrepender! Irá enriquecer sua formação.



ATIVIDADES

01. Agora é com você! Elabore um quadro e apresente as principais ideias dos aspectos do desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social nos dois primeiros anos de vida que você considera importante. Veja a seguir:

OS DOIS PRIMEIROS ANOS DE VIDA			
DESENVOLVIMENTO FÍSICO	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	DESENVOLVIMENTO AFETIVO	DESENVOLVIMENTO SOCIAL

02. Eu gostaria de lançar um desafio a você. Venha comigo!

Marta tem uma filha de 1 ano e 8 meses. Ao olhá-la brincando, comenta para uma amiga, o quanto sua filha já se desenvolveu e o quanto aprendeu desde o seu nascimento. Ele anda bem, procura comer sozinha, fala muitas palavras, gosta de cantar. Além disso, brinca sozinha, às vezes com outras crianças, manipula objetos e já reconhece pessoas.

Considerando o que já estudamos, como você explicaria a diversidade de aprendizado da filha de Marta nessa faixa etária que se encontra?



REFLEXÃO

Nesse capítulo você conheceu o desenvolvimento geral de uma criança de 0 a 2 anos. Você imagina que existissem tantas questões a serem abordadas? Você consegue constatar a importância de todos esses aspectos para sua prática profissional? Com certeza tem! Pense nisso e pesquise mais sobre o assunto. Você com certeza só irá agregar conhecimentos!



LEITURA

Não deixe de ler o livro: *O desaparecimento da Infância*, de Neil Postman. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. Este levanta muitos aspectos! Problematisa as etapas do desenvolvimento atual. Você terá uma visão diferente sobre o desenvolvimento.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 2008.
- BEE, Helen. **O Ciclo Vital**. Tradução Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do desenvolvimento**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- PAPALIA, Diane. E.; OLDS, Sally W.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2008.
-

3

A Criança de Dois a Seis Anos de Idade

Neste capítulo você compreenderá as principais ideias, atributos e os ganhos nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais da criança de dois a seis anos de idade e como o desenvolvimento nesses campos se relacionam com o contexto de desenvolvimento dos seres humanos. Para Bee (1997), o período que vai de 2 a 6 anos é considerado pré-escolar. Já Barros (2008), considera esta fase como a segunda infância. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2008), compreende a segunda infância (ou infância, ou período pré-escolar), a etapa aproximada de desenvolvimento que se inicia aos três anos de idade e se estende até os sete anos.



OBJETIVOS

- Conhecer os principais aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais de uma criança de dois a seis anos de vida.
-

3.1 O desenvolvimento físico

Segundo Bee (1997), o desenvolvimento físico é mais lento dos 2 aos 6 anos, embora seja ainda permanente. Crianças em idade pré-escolar têm, em média, de quatro a seis doenças graves a cada ano. As doenças crônicas são menos comuns.

As habilidades motoras continuam a aperfeiçoar-se, gradativamente. A seguir será apresentado os marcos do desenvolvimento motor dos 2 aos 6 anos (tabela 3.1).

IDADE	HABILIDADES LOCOMOTORAS	HABILIDADES NÃO-LOCOMOTORAS	HABILIDADES MANIPULATIVAS
18-24 m	Corre (20 m); caminha bem (24 m); sobe escadas com ambos os pés em cada degrau.	Empurra e puxa caixas ou Evidencia clara preferência pela mão; desenrosca tampa de copo.	Evidencia clara preferência pela mão; empilha 4 a 6 blocos; vira páginas, vira páginas, uma a cada vez; pega coisas sem perder o equilíbrio.
2-3 anos	Corre com facilidade; sobe em móveis e desce deles sem ajuda.	Arrasta e empurra brinquedos grandes em torno de obstáculos.	Apanha pequenos objetos; atira uma bola pequena para a frente, enquanto de pé.
3-4 anos	Sobe escadas com um pé em cada degrau; pula com ambos os pés; anda na ponta dos pés.	Pedala e guia um triciclo; caminha em qualquer direção puxando um brinquedo grande.	Apanha bolas grandes entre os braços estendidos; corta papel com tesoura; segura o lápis entre o polegar e os dois primeiros dedos
4-5 anos	Sobe e desce escadas com um pé em cada degrau; fica em pé, corre e caminha bem na ponta dos pés.		Atinge a bola com bastão; chuta e apanha a bola; entrelaça contas mas não usa agulha; segura o lápis com maturidade
5-6 anos	Pula alternando os pés; caminha sobre uma linha estreita; desliza, balança-se		Joga diversos tipos de jogos com bola; enfia fios em agulha e dá alguns pontos.

Tabela 3.1 - Marcos do desenvolvimento motor dos 2 aos 6 anos. Fontes: Connolly & Dalglish, 1989; The Diagram Group, 1977; Fagard & Jacquet, 1989; Mathew & Cook, 1990; Thomas, 1990.

Papalia, Olds e Feldman (2008) afirmam que é nessa época, que os corpos das crianças “tornam-se mais delgados, suas capacidades motoras e mentais mais aguçadas e suas personalidades e relacionamentos mais complexos” (p. 260). Essas capacidades mais aprimoradas alicerçam marcos comuns a muitas crianças nessa etapa da vida, relacionados à inserção definitiva da criança na instituição escolar, aos novos aprendizados, como a alfabetização, e à ampliação de sua rede social, que agora inclui cada vez mais pessoas externas à família.



Uma criança por volta de seus três anos é bastante ativa e vigorosa em suas explorações. Caso tenha tido boas resoluções das crises anteriores, tem relativo conhecimento de seu “novo poder locomotor e mental” (ERIKSON, 1976, p. 235).

Bee (2011) mostra que é importante conhecer o desenvolvimento físico da criança, pois as mudanças nesta parte irão apoiar o desenvolvimento de novos comportamentos. Além disso, afetam as experiências vividas pela criança, as respostas das outras pessoas e seu autoconceito.

Após os dois anos de idade, o crescimento tende a ser regular até a puberdade, quando normalmente ocorre o estirão do desenvolvimento e também o pronunciamento da diferenciação sexual das crianças, com posterior maturação reprodutiva. O desenvolvimento físico da criança engloba a evolução da mesma em ossos, músculos, gordura, sistema nervoso central, hormônios, possibilitando a emergência de várias habilidades motoras, muitas das quais já estão presentes desde os seis anos de idade (BEE, 2011).

De acordo com Papalia, Olds e Feldman, (2008), a estrutura corporal interna está em processo de amadurecimento e os dentes de leite já estão presentes.

Os ossos aumentam em quantidade, e gradualmente endurecerão, o tecido muscular torna-se mais denso e extenso em fibras, especialmente nos meninos, e as células adiposas são depositadas mais rapidamente nas meninas (BEE, 2011). Quanto ao peso, embora o apetite costume diminuir nesta etapa da vida, são comuns os relatos de questões ligadas à obesidade (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2008).

Bee (2011) aponta ainda que os hormônios, embora influenciem o desenvolvimento de forma mais particular na puberdade, estão presentes no crescimento durante todo o período anterior a esta etapa. As mudanças puberais iniciam-se em média aos oito anos de idade nas meninas e podem começar um pouco mais tarde nos meninos, encerrando-se por volta dos 16 anos de idade.

Contudo, as discussões consultadas ressaltam que embora a maturação seja um processo importante do desenvolvimento físico dos seres humanos, não explica sozinha os padrões que são observados neste processo, pois o ambiente, a hereditariedade, os fatores pré-natais, a alimentação, enfim, todo o contexto de vida da criança afetará seu padrão de desenvolvimento.

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2008), embora não seja possível falar em padrões de sono, seja em qualquer época da vida, sem pensar em expectativas culturais para estes padrões, parece comum que as crianças na segunda infância adiem os horários para dormir e apeguem-se a certos objetos e rituais para conciliar o sono. A enurese (não controlar a urina) noturna também é comum nessa época e nem sempre demanda intervenções específicas para sua resolução.

Quanto aos principais riscos à saúde das crianças em idade escolar, Papalia, Olds e Feldman (2008) ressaltam que as taxas de mortalidade têm diminuído nos países industrializados devido às campanhas de imunização ocorrentes. Os autores ainda afirmam a ocorrência comum de doenças menos graves,

como os resfriados, como importantes para a construção da imunidade das crianças. Todavia, fatores ambientais, tais como a exposição a estresse, falta de moradia e saneamento, de alimentação adequada, a miséria e o fumo são relatados como os principais elementos causadores de riscos de doenças ou danos às crianças.

3.2 O desenvolvimento cognitivo

Para Bee (1997), o desenvolvimento da linguagem dá-se a um ritmo rápido, entre 2 e 3 anos. As crianças começam por formar frases com duas palavras, vindo a mudar para frases mais complexas, acrescentando várias inflexões gramaticais. Uma variedade de significados é transmitida, até mesmo através da frase mais simples.

Desde as primeiras frases, a linguagem da criança é criativa, o que inclui formas e combinações que a criança não ouviu, mas que seguem regras aparentes.

Para Bock, Furtado e Teixeira (2008), na idade de 2 a 6 anos, o mais importante é o aparecimento da linguagem que irá acarretar modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança.

Teorias do desenvolvimento da linguagem pela simples imitação ou do reforço não são adequadas para explicar o fenômeno. Teorias ambientais mais complexas que enfatizam o papel da riqueza ambiental ou da linguagem maternal são mais úteis, embora não suficientes ainda.

Para Papalia, Olds e Feldman (2008), de acordo com a perspectiva teórica de Piaget, a segunda infância corresponderia em sua maior parte ao estágio pré-operatório de desenvolvimento, o qual estaria presente na idade entre dois e sete anos, aproximadamente. Os experimentos desenvolvidos por Piaget com as crianças nesta idade estão relacionados à teoria da conservação de massas (número, quantidade, comprimento, massa, peso, volume), ao animismo (categorização de coisas vivas e não vivas), e às dificuldades de as crianças pensarem em reversão de acontecimentos.

Segundo Bee (1997), Piaget assinalou o início do período pré-operatório no momento em que a criança, por volta dos 18 a 24 meses, começa a fazer uso de

símbolos mentais. Apesar desse avanço, a criança pré-escolar ainda carece de muitas características cognitivas sofisticadas. Na visão piagetiana, tais crianças ainda são egocêntricas (veem o mundo a partir da sua perspectiva), carecendo da compreensão da conservação, possuindo apenas habilidades classificatórias primitivas.



CONEXÃO

Para ampliar seus conhecimentos, não deixe de ler um dos inúmeros livros de Jean Piaget, *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. A leitura é de fácil compreensão. Aproveite!

Pesquisas recentes sobre a função cognitiva dos pré-escolares deixa claro que Piaget subestimou essas crianças. Elas são bem menos egocêntricas do que ele pensava e, na verdade, possuem teorias bastante sofisticadas da mente, por volta dos 4 ou 5 anos. Por essa idade elas também compreendem a diferença entre aparência e realidade.

As crianças também diferem na capacidade cognitiva, conforme mensurações feitas através de testes padronizados da inteligência. Os escores desses testes preveem a performance escolar e são, no mínimo, moderadamente consistentes durante certo tempo.

As diferenças de QI (Quociente de Inteligência) têm sido atribuídas à hereditariedade e ao ambiente. Estudos sobre gêmeos e crianças adotadas deixam claro que, pelo menos, metade das variações nos escores do QI deve-se a diferenças genéticas, sendo que o restante ao ambiente e à interação entre hereditariedade e ambiente.

As qualidades ambientais que parecem fazer uma diferença incluem a complexidade da estimulação, a resposta e o envolvimento dos pais, a relativa falta de restrições mais rígidas e as elevadas expectativas quanto ao desempenho das crianças.

Os QIs das crianças podem ser elevados pela oferta de ambientes especialmente estimulantes, de maneira bem precoce, como uma instituição para atendimento diário ou pré-escolas com propostas de aperfeiçoamento.

Meninos e meninas não diferem no QI total, embora difiram em algumas habilidades que o compõem. Os meninos costumam sair-se melhor em tarefas

que exijam visualização espacial e raciocínio matemático, ao passo que as meninas saem-se melhor em muitas tarefas de caráter verbal.

Para Cória-Sabini (2010), é a partir dos dois anos de idade a criança torna-se mais ativa. Com a aquisição da consciência de si mesma, há uma ampliação do universo social e individual. Convencida de que é algo diferente das pessoas e objetos que a rodeiam, ela deverá descobrir agora o tipo de pessoa que poderá vir a ser.

O mundo da criança desta fase é um mundo mágico. O jogo do “faz de conta” domina todas as suas atividades. Com a imaginação e fantasia ela salta as fronteiras do tempo e do espaço e aumenta os limites de sua força real.

Com as atividades lúdicas ela aprende a reconhecer as diferenças corporais entre meninos e meninas, a usar as palavras e a reconhecer e descrever seus sentimentos. Competirá com as outras crianças e mostrará a força de suas capacidades, aptidões e habilidades.

Na esfera intelectual, graças à imaginação, ela explorará e manipulará ideias sem ficar presa às regras da lógica. O jogo do “faz de conta” também a ajudará a dar vazão aos seus desejos, temores, esperanças e impulsos agressivos.

Nas suas brincadeiras com as outras crianças é novamente a fantasia que lhe ensinará os papéis sociais que, posteriormente, irá desempenhar. As conversas com as bonecas, as tarefas que desempenha na atividade de dona de casa, na de médico, professor, cientista etc. proporcionarão vivências que serão úteis na formação de atitudes, no respeito a normas, e na aquisição do conceito de justiça.

Nos jogos de “faz de conta” a criança dos anos pré-escolares aprende a conviver com o mundo e as pessoas de maneira divertida e agradável. Todavia, ela terá um longo caminho a percorrer para se tornar adulta.

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2008), surgem nesta etapa as primeiras evidências da brincadeira simbólica, refletidas no faz de conta, na simulação e imaginação de pessoas, coisas e situações. Crianças incorporam situações cotidianas, como a imitação de pessoas com quem elas têm relações, bem como as fantasiosas, como a personificação dos super-heróis. Estas últimas, discutem estarem associadas a influências como as da televisão, por exemplo. Ademais, os autores relatam que nesta época as brincadeiras infantis se modificam, tornando-se mais interativas e cooperativas, envolvendo colegas nas situações de brincar, antes individuais, e oferecendo mais oportunidades de exercícios de habilidades interpessoais, linguísticas, bem como a exploração de papéis como os de gênero e convenções sociais.

Bee (2011) aponta que as pesquisas sobre linguagem também podem auxiliar no entendimento do desenvolvimento da leitura. Tudo indica que os atributos envolvidos em um processo são importantes no outro.

Já Papalia, Olds e Feldman (2008) ressaltam que ainda estão sendo discutidas as possíveis causas de atrasos na linguagem, os quais podem ter sérias consequências cognitivas, sociais e emocionais se não receberem a devida atenção nesta fase.

Com relação a linguagem, aspecto muito importante dessa faixa etária, Cória-Sabini (2010), nos aponta que é por volta do primeiro ano de vida a criança começa a usar suas primeiras palavras. Essas palavras não são as que ela ouve de seus pais ou dos outros adultos. Geralmente são uma sequência de sons idênticos que servem para rotular objetos e pessoas de seu mundo.

Um bebê, por exemplo, pode começar a se referir ao alimento como “papá”. Por isso, quando deseja comer, diz repetidamente: “papá, papá”. Para ele, “papá” é o rótulo da classe de alimentos.

Embora as crianças possam usar o mesmo conjunto de palavras (papá, nana, didi, tata etc.), os significados poderão ser diferentes, pois esses itens lexicais representam coisas do cotidiano de cada uma. Paulatinamente o bebê vai adquirindo palavras novas. No entanto, até por volta dos dezoito meses, sua fala é bastante limitada e inclui pouco mais de cinquenta palavras. Apesar dessa limitação no uso espontâneo da linguagem, o bebê dá sinais que compreende a fala dos adultos, evidenciando que seu domínio de vocabulário é maior do que sua produção verbal.

Entre os dezoito e vinte meses de idade, ocorre uma grande revolução na fala da criança, com o aparecimento das primeiras sentenças. Há também uma significativa aceleração no número de palavras empregado.

As frases iniciais são curtas e geralmente incluem apenas duas palavras: substantivo e substantivo ou substantivo e verbo. Assim, ela diz: “sapato pai”, “senta cama” ou “bicicleta Pedro”. Nessa linguagem telegráfica ela elimina as palavras que não são essenciais para o significado da frase, tais como preposições e artigos.

Gradativamente, aparecem sentenças de três ou quatro palavras. Por volta dos três anos de idade, a produção verbal da criança é semelhante à linguagem coloquial dos adultos, embora ela ainda possa cometer alguns enganos. Ela pode dizer, por exemplo, “eu ganhi” ou “eu fazi”. Aos quatro anos a linguagem está bem estabelecida. Os desvios da norma adulta tendem a ser mais em estilo do que em gramática.

Como a criança modela sua fala pela linguagem que ouve, é importante que os pais e os outros adultos com que ela frequentemente se comunica usem a dicção e normas gramaticais corretamente. Os erros de articulação ou gagueira, bem como características da voz, estabelecidas nesse início, podem se transformar em hábitos fortes que perdurarão a vida inteira.

Como decorrência do aparecimento da linguagem, o desenvolvimento do pensamento se acelera. Este se torna um pensamento mais adaptado ao outro e ao real (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

De maneira geral, podemos dizer que a consolidação das habilidades linguísticas se faz de modo regular e gradual. Ao falar, a criança não copia simplesmente aquilo que ouve. A cada etapa ela mostra progressos que demonstram que ela é um elemento ativo que constrói a sua fala.

Ainda segundo Cória-Sabini (2010), com o aparecimento da função simbólica (linguagem) ocorre a formação dos primeiros conceitos, o que permite que a criança represente pessoas e objetos ausentes e imagine situações que não estão em sua realidade imediata.

Durante a idade pré-escolar há uma expansão da curiosidade intelectual. Nas perguntas da criança pode-se observar uma necessidade de conceituar o cotidiano. Elas nunca são isoladas. A pergunta “O que é isso?” sempre é complementada por outras, tais como: “Por quê? Como? Para quê?”.

As ações da criança passam a ser fruto de suas conclusões e raciocínio. No entanto, sua forma de solucionar problemas é bastante primitiva.

Se os pais e os demais adultos derem atenção e responderem adequadamente à curiosidade intelectual da criança, possibilitarão que ela corrija seus conceitos e modifique suas atitudes e expectativas, bem como ajudarão na construção de conhecimentos que serão úteis durante o processo de educação formal.

O raciocínio da criança de dois a seis anos de idade apresenta três características fundamentais: egocentrismo, animismo e irreversibilidade, que veremos a seguir:

O raciocínio da criança desta fase, especialmente dos dois aos quatro anos de idade, é muito influenciado por suas próprias vontades e desejos. Suas percepções e explicações refletem apenas um ponto de vista, ou seja, o seu. Por isso seus julgamentos são sempre absolutos e ela é insensível aos argumentos contrários às suas afirmações.

O pensamento egocêntrico caracteriza-se por suas centrações, ou seja, em vez de adaptar-se objetivamente à realidade, ele se modela segundo o ponto de vista da pessoa que o produz, deformando as relações existentes entre os fatos, bem como suas características essenciais.

As crianças desta fase têm uma tendência a pensar que cada um dos seus sentimentos, motivos ou explicações é também o das outras pessoas. Acreditam, portanto, que tais sentimentos e motivos podem ser perfeitamente compreendidos por todos. Por exemplo, se uma delas estiver brincando com um adulto e, depois de um certo tempo, este mostrar sinais de cansaço, ela permitirá apenas alguns segundos de descanso e imediatamente recomeçará a brincadeira. Se para ela alguns segundos são suficientes para recuperar as suas forças, para a outra também serão.

O egocentrismo não decorre da tentativa de fazer com que a realidade externa se submeta simplesmente aos desejos da criança. Ao contrário, essa forma de organização do mundo apoia-se em um estado de confusão entre o “eu” e o mundo externo. Assim, as explicações e crenças são uma mistura de impressões reais e imaginárias, resultantes de um entendimento distorcido da realidade e da existência de um conhecimento próprio, pessoal, que se caracteriza pela ausência de lógica. Daí a riqueza extraordinária de argumentação apresentada pela criança quando ela passa a discutir com os adultos.

Segundo Cória-Sabini (2010), sobre o animismo, devido ao seu egocentrismo, a criança estende suas vivências pessoais a brinquedos, animais ou objetos. É como se ela atribuísse uma alma humana a todas as coisas. Assim, uma árvore, uma boneca, um cachorro de pelúcia, passam a ter sentimentos e a pensar do mesmo modo que ela. Se, por exemplo, a boneca ou o bichinho de pelúcia forem deixados em casa quando a família sair para passear, ela logo manifestará preocupação se eles sentirão solidão e medo.

Papalia, Olds e Feldman (2008) afirmam que existem evidências de melhoras de atributos como o reconhecimento e a memória durante a segunda infância, embora durante o ciclo vital se perceba que o reconhecimento é sempre mais qualificado que a memória. A memória autobiográfica se iniciaria em torno dos quatro anos de idade e estaria relacionada ao surgimento da linguagem, sendo construída através das trocas e interações comunicadas entre crianças e adultos. O modo como os adultos conversam com as crianças sobre os fatos influenciaria a memória delas, de forma semelhante à relatada para a formação da teoria da mente.

Em termos de relacionamento com a realidade externa, quanto mais nova é a criança, mais autocentrada ela é. Como decorrência, ela explica os fenômenos naturais de maneira antropomórfica e artificial: ela atribui, a todos os fenômenos naturais, sentimentos e pensamentos (se a criança chuta uma árvore, ela acredita que esta irá sentir dor e chorar). Ao mesmo tempo, o artificialismo a leva a considerar que montanhas, lagos etc. foram feitos pelo homem com uma utilidade. Posteriormente, essa criação é atribuída a Deus. Por exemplo, ao ser interrogada sobre o aparecimento do Sol, a criança responde: “Foi criado pelo homem para aquecer a gente”.

Outro exemplo de animismo é o fato de a criança acreditar que, se dermos à “fada dos dentes” uma moedinha, ela substituirá o dente que caiu por outro novo.

Outra consequência do egocentrismo é a irreversibilidade. A irreversibilidade decorre da incapacidade de chegar a sínteses.

Para Cória-Sabini (2010), a criança nessa fase tende a analisar as coisas à luz da percepção imediata. Esse concretismo a impede de aprender as relações existentes entre os eventos. Seus raciocínios se baseiam no todo ou em alguma característica específica. Por exemplo, se dermos a ela um conjunto de veículos composto de sete automóveis, quatro caminhões e dois jipes e perguntarmos se há mais automóveis ou veículos, ela dirá: “Há mais automóveis, porque eles são sete”. Ao raciocinar ela separou a classe dos automóveis e chamou de veículos o conjunto formado pelos caminhões e jipes.

O pensamento regulado pela percepção imediata é sempre irreversível. Uma vez usada uma sequência de raciocínio é impossível anulá-lo e voltar ao ponto de partida. Se, por exemplo, perguntarmos à criança se automóveis, jipes e caminhões são veículos, ela provavelmente dirá que sim. Se, depois dessa afirmação, tornarmos a perguntar: “Então, há mais automóveis ou veículos?”, ela novamente dirá: “Há mais automóveis”. Da mesma forma, uma menina pode nos dizer que tem uma irmã, mas negará categoricamente que sua irmã também tem uma irmã. Ela não é capaz de avaliar a reciprocidade de uma relação de parentesco, porque seu egocentrismo a impede de ver-se como irmã.

Essa mesma tendência pode ser observada quanto à relatividade da posição de um objeto (esquerda, direita, acima, abaixo), quanto ao estabelecimento de comparações entre maior e menor, mais novo e mais velho etc. Raciocinando sobre objetos singulares, a criança não sabe generalizar as relações de reciprocidade o bastante para aplicá-las a todos os casos possíveis.

Por volta dos seis anos de idade o pensamento vai se tornando, pouco a pouco, reversível. É essa reversibilidade que torna possível, à criança, operar com classes e relações, que é característico do raciocínio da fase seguinte.

O que você achou dessa parte dos nossos estudos? Que incrível ver o desenvolvimento cognitivo tão rico de uma criança nessa fase. Eu não falei que a criança tem um salto qualitativo? Por isso que nós educadores precisamos conhecer as características para poder auxiliar ainda mais o desenvolvimento das crianças. Ajudá-las a crescer potencialmente felizes! Não é mesmo?

3.3 O desenvolvimento emocional

Segundo Bee (2011), com o passar dos anos, agregam-se elementos cada vez mais abstratos ao autoconceito, como gostos, aversões, crenças e características de personalidade mais gerais. Esses fundamentos são importantes para a compreensão de noções como as de autoconceito, autoestima e identidade.

Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 45) assim caracterizam o conceito de identidade: a denominação dada às representações e sentimentos que o indivíduo desenvolve a respeito de si próprio, a partir do conjunto de suas vivências. A identidade é a síntese pessoal sobre o si-mesmo, incluindo dados pessoais (cor, sexo, idade), biografia (trajetória pessoal), atributos que os outros lhe conferem, permitindo uma representação a respeito de si.

A identidade de gênero é parte do autoconceito, de acordo com os argumentos de Bee (2011). A autora discute que em média aos três anos de idade a criança já é capaz de rotular a si mesma ou a outros enquanto “menino” ou “menina”, adquirindo a identidade de gênero. Em média, aos seis anos de identidade, juntamente aos primeiros indícios do pensamento simbólico, a capacidade de constância de gênero seria conquistada.

Assim, a criança já é capaz de discriminar que não mudará de gênero se mudar de aparência, como por exemplo, ao vestir-se com roupas típicas do gênero oposto. Os estereótipos culturais ligados ao gênero serão dominados pelas crianças em torno dos oito anos de idade (BEE, 2011).

Teorias de diferentes tradições tentam explicar estes padrões. Segundo Bee (2011), alguns exemplos seriam a psicanálise (conceito de identificação), a aprendizagem social (papel do reforço e da modelagem na tipificação de gênero), o modelo cognitivo-desenvolvimental (crianças começariam modelos

depois de atingirem a constância de gênero) e regras de gênero (percepção de diferenças entre os gêneros e adoção do gênero identificado como regra).

De acordo com Cória-Sabini (2010), a aquisição da linguagem é um fator muito importante para o desenvolvimento da personalidade. Ao ouvir repetidamente seu nome em frases, tais como: “Como Pedrinho é bonito! O Pedrinho está com fome? Por que o Pedrinho está zangado?”, a criança começa a reconhecer certas sensações, sentimentos e características como suas.

A partir do segundo ano de vida, o nome adquire significado para a criança e isso a auxilia no estabelecimento da consciência de si mesma.

Vários outros fatores, além do nome, servem de apoio à autoidentidade. As roupas, os brinquedos, os objetos de uso pessoal desempenham um papel fundamental nesse processo. As crianças de dois ou três anos de idade acentuam seu sentimento de identidade quando mostram seus sapatos novos, um penteado ou um brinquedo. Essas situações as auxiliam na construção da noção de si mesmas como alguém distinto das demais pessoas.

No entanto, essa identidade emergente é instável. A criança desta etapa ainda não separa nitidamente o real do imaginário. O interior e o exterior se confundem em situações emocionais fortes, nos jogos dramáticos e em suas fantasias. Os heróis dos programas de televisão, por exemplo, são, para ela, assustadoramente reais e vivem no seu mundo como qualquer outra pessoa de sua realidade cotidiana.

No aspecto emocional, surgem os sentimentos interindividuais, sendo um dos mais relevantes o respeito que a criança nutre pelos indivíduos que julga superiores a ela, como pais e professores. É um misto de amor e temor. Seus sentimentos morais refletem essa relação com adultos significativos – a moral da obediência – em que o critério de bem e mal é a vontade dos adultos (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

Cória-Sabini (2010), aponta que enquanto está nesse processo de descoberta de seus atributos como pessoa, a criança apresenta uma acentuada tendência a opor-se a interferências. Por isso resiste a qualquer coisa que não se harmonize com as ideias e atitudes que adotou. Um sintoma disso é a violenta oposição ao alimento, às roupas, às ordens, a quase tudo que os pais e adultos desejam que ela faça. Ela vê quase todas as propostas dos adultos como uma ameaça potencial à sua identidade. Essa reação de oposição generalizada, ou negativismo,

representa uma fase de transição entre a dependência e docilidade do bebê e a autonomia e a iniciativa características da criança em idade pré-escolar.

A formação de atitudes implica, entre outras coisas, na internalização de proibições e normas socialmente sancionadas. O indivíduo não passa a vida inteira considerando as regras disciplinares como algo imposto de fora. Embora inicialmente elas sejam impostas à criança pelos pais e outros agentes socializadores, elas passam posteriormente a ser guias internos de conduta. Em outras palavras, o controle externo é substituído pelo autocontrole. Nesta etapa do desenvolvimento inicia-se a formação da consciência moral.

Antes de interagir com seus pares, a criança é muito influenciada por seus pais. Desde o nascimento é submetida a múltiplas regras disciplinares e mesmo antes de falar toma consciência de que possui certas obrigações. Assim, gradativamente, por meio da internalização das regras e valores dos pais e, mais tarde, dos companheiros e de outros agentes socializadores, a criança vai formando os conceitos de bem e mal, justiça etc.

Os conceitos éticos da criança de dois a seis anos de idade fundamentam-se basicamente nas consequências das ações. Ela admite que os pais são poderosos e que deve obedecê-los. Portanto, o medo da punição e o respeito à autoridade são os primeiros aspectos subjacentes à orientação moral.

Ao mesmo tempo, ela é egocêntrica e muito curiosa, o que a faz muito inovadora. Por isso, a busca do prazer imediato é o segundo elemento de sua orientação moral. Um exemplo dessa busca de prazer imediato é que, quando começa a chover, a criança corre para a chuva, apesar de saber que sua mãe poderá vir a puni-la por isso. As ações definidas como corretas são as que dão prazer, ou seja, satisfazem o indivíduo e, ocasionalmente, as outras pessoas. Aquelas que levam ao desprazer são más. A reciprocidade aparece apenas como troca de favores ou deveres. É do tipo “você não deve prejudicar ou interferir em minhas ações e não prejudicarei ou interferirei em sua conduta”.

A combinação desses dois elementos, medo da punição e hedonismo ingênuo, leva a criança a fazer apenas o que está com vontade de fazer ou o que é obrigada.

Ainda segundo Cória-Sabini (2010), o surgimento da consciência moral tem como consequência o sentimento de culpa. A culpa é a ansiedade produzida pela transgressão do código moral. A consciência moral é o que Freud denominou de superego. Para ele, o superego é a estrutura da personalidade que representa as normas e os valores sociais que foram transmitidos inicialmente

à criança pelos pais, por meio de um sistema de recompensa e punição. Posteriormente, o superego incorpora valores que são transmitidos por substitutos ulteriores dos pais, tais como educadores, líderes espirituais e outras pessoas consideradas modelos sociais.

À medida que a criança se desenvolve, ela se torna mais responsável por suas ações. Ela sente agora não só medo de ser descoberta, mas também escuta a voz interior da consciência moral. A partir dessa etapa inicia-se a substituição do controle externo pelo autocontrole.

Embora já tenha progredido bastante quanto à autonomia, até os quatro anos de idade a criança é muito dependente de seus pais. Seu desejo de autoafirmação pode colidir com sua necessidade de auxílio para executar tarefas cotidianas, tais como comer, ir para cama, vestir-se, fazer a higiene pessoal e usar o banheiro.

A dificuldade de adaptação a ambientes novos, como, por exemplo, escolas maternas, é um reflexo do grau de dependência da criança em relação aos seus pais.

A criança altamente dependente é muito agarrada aos pais e chora desesperadamente quando se afastam. Não consegue interagir com outras pessoas ou explorar ambientes novos na ausência dos pais. Tem muita necessidade de contatos físicos, tais como estar no colo, ficar abraçada ou segurar as mãos de alguém adulto familiar.

Embora a dependência tenda a diminuir com o desenvolvimento, algumas pessoas a mantêm como um traço de personalidade ao longo da vida.

Os pais têm um papel importante no processo de desenvolvimento da autonomia. Se eles encorajarem as iniciativas da criança, elogiarem o sucesso, derem tarefas que não excedam as capacidades da criança, forem coerentes em suas exigências e aceitarem o fracasso, estarão contribuindo para o aparecimento do sentimento de autoconfiança e autoestima.

Para Cória-Sabini (2010), outro aspecto desenvolvido nesta etapa é a tipificação sexual. A tipificação sexual é o estabelecimento dos papéis sociais ligados ao sexo, ou seja, aprender a se comportar como homem ou mulher.

A partir dos três anos de idade a criança começa a demonstrar um grande interesse por questões sexuais. Ela quer entender as diferenças existentes na anatomia do homem e da mulher e isso a leva a querer observar os adultos, especialmente os elementos do sexo oposto. Ela também demonstra uma grande curiosidade a respeito da origem dos bebês e das demais manifestações do

sexo. Esse alto grau de interesse levou os teóricos da sexualidade infantil a denominarem essa fase de fase fálica.

A curiosidade sobre o sexo manifesta-se ainda na exploração do próprio corpo. A criança descobre que a estimulação dos órgãos sexuais produz sensação de prazer. Por isso é comum ela se envolver com atividades e brincadeiras sexuais que envolvem masturbação e observação do corpo de adultos.

Muitos pais reprimem o interesse e a curiosidade sexual de seus filhos com castigos e ameaças de castração. Repreendem-nos violentamente quando os descobrem se masturbando ou correndo nus pela casa.

A punição pode levar a um sentimento de culpa que possivelmente constituir-se-á em uma fonte de conflitos entre sensações de prazer biologicamente determinadas e sanções e proibições sociais. Essa ansiedade pode dar origem a uma série de atitudes errôneas a respeito do sexo.

Os pais devem encarar franca e realisticamente a curiosidade sexual da criança, respondendo corretamente às suas perguntas, sem confundir-la com informações desnecessárias. Eles devem ter em mente que o interesse dela pelos assuntos relacionados ao sexo provém não apenas de um desejo de prazer sexual, mas também de um impulso de explorar e conhecer, sobretudo aquilo que comumente é tabu.

3.4 O desenvolvimento social

A família, a escola e a sociedade são considerados as primeiras instituições (ambientes) nos quais geralmente ocorre a socialização das crianças, pois exercem papéis fundamentais para o entendimento do processo de desenvolvimento humano. Estes ambientes reúnem relações interpessoais e práticas de rotina diária significantes aos outros indivíduos que se relacionam com a criança, sejam pais, professores, irmãos ou colegas, e que pouco a pouco vão se incorporando também à rotina das novas crianças que também estão em desenvolvimento.

Segundo Cória-Sabini (2010), na maior parte das atividades lúdicas da criança dos dois aos seis anos de idade predomina a fantasia. No jogo dramático a criança experimenta concretamente os papéis sociais de outras pessoas. Assim ela representa os papéis de mãe, de filho, de herói e de bandido, de piloto, de chofer de caminhão etc. Nessas brincadeiras ela desenvolve os dois polos, ou seja, é o avião e o piloto, o chofer e o caminhão, a mãe e o filho, o herói e o bandido ao mesmo tempo.

O jogo dramático não serve apenas para a criança aprender sobre a sociedade da qual ela faz parte. É também um veículo para a expressão de sentimentos, temores e ansiedades. Frequentemente, pelas atividades lúdicas a criança revela a distribuição do poder dentro da família, o tipo de disciplina imposta a ela pelos pais e professores, o humor e a ternura que os adultos manifestam por ela. Em suas dramatizações ela pode expressar sua visão da importância relativa dos elementos de sua família, as coisas que a assustam ou que causam raiva aos adultos, o peso dos controles e imposições deles.

Nesta fase, parentagem com figura de autoridade, combinando bastante afeto, regras claras e comunicação, além de elevadas exigências maturacionais, está associada aos resultados mais positivos. Parentagem negligente está associada aos resultados menos positivos. Dois outros padrões, cada um com efeitos específicos, são o ditatorial e o permissivo. A estrutura familiar também afeta os filhos. Após um divórcio, as crianças costumam mostrar comportamento disruptivo durante vários anos. Os estilos de parentagem também se modificam, tornando-se baseados em menor autoridade (BEE, 1997).

Por volta dos quatro anos de idade aparecem os companheiros imaginários. Eles frequentemente são sentidos pela criança como parte do seu cotidiano.

Para Cória-Sabini (2010), algumas vezes eles nascem de uma necessidade real da criança. Assim, ela pode inventar um amigo, um irmão, um pai etc. No entanto, outras vezes não parecem estar ligados a nenhuma necessidade específica. São heróis, palhaços ou animais que têm existência passageira.

Em alguns casos os companheiros imaginários podem até ser mal recebidos pela criança. Esse é o caso das fantasias que a amedrontam e a fazem perder o sono. Outras vezes eles são elementos que estão a serviço de sua consciência moral e vieram para castigá-la ou repreendê-la por erros cometidos, tornando-se assim fonte de ansiedade e culpa.

Devido ao fato de o mundo da criança pré-escolar ser uma mistura de realidade e fantasia, ela não é sensível ao argumento dos adultos de que essas figuras imaginárias não existem. No entanto, dois ou três anos mais, e essas personalidades fantásticas deixam de existir ou são encaradas apenas como parte do jogo do “faz de conta”. Nessa época já há uma separação nítida entre fantasia e realidade.

Quando crianças dos dois aos quatro anos de idade se reúnem, há o predomínio dos jogos paralelos. Embora elas estejam próximas, cada uma desenvolve uma atividade independente. Esse período representa uma etapa intermediária entre as condutas exclusivamente individuais dos bebês e as condutas socializadas dos anos posteriores.

Cória-Sabini (2010), ressalta ainda que a criança desta idade gosta de participar dos grupos de crianças mais velhas e, por imitação, começa a querer brincar de acordo com o modelo oferecido por elas. Ela acredita estar participando da brincadeira coletiva; contudo, como não pode colocar-se em pé de igualdade com as demais nem é aceita pelo grupo, ela se isola e passa a brincar sozinha.

Em jogos com regras, ela se acredita sempre a vencedora. Paradoxalmente, a criança desta fase é, ao mesmo tempo, muito inovadora, como também, no seu egocentrismo, considera as regras sagradas e intocáveis. Qualquer modificação, mesmo se estabelecida em comum acordo, constitui para ela um grave erro. Como sua memória não está totalmente organizada, ela não guarda detalhes do jogo. Portanto, qualquer acerto passa a ser considerado vitória. Quanto mais nova for a criança, mais fantasiosa ela será, o que dificulta sua interação com os companheiros.

A preocupação básica desta fase é o aprimoramento de suas aquisições. Por isso ela não percebe seu isolamento. Os diálogos que ela mantém com os companheiros da mesma idade são raros e não são trocas de opiniões, mas afirmações. Assim, na maioria das vezes, o que predomina entre crianças da mesma idade, durante as brincadeiras, são os monólogos coletivos. Quando interage com crianças mais velhas ela se limita a solicitar alguma coisa ou a receber ordens.

A partir dos cinco anos de idade, gradativamente se iniciam as brincadeiras ou jogos interativos. Neste caso, o grupo se torna coeso e as regras dos jogos são comuns e respeitadas.

Que legal estudar o desenvolvimento global de uma criança de 2 a 6 anos. Você deve ter apreciado, não é mesmo! Pode-se constatar o salto qualitativo que elas dão nos atributos físicos, cognitivos, afetivos e sociais. Com certeza essa fase da vida faz a diferença em outros momentos da vida. Continue estudando. Você só tem a ganhar!



ATIVIDADES

01. A seguir coloque Verdadeiro (V) ou Falso (F) nas afirmações

I. Pode-se considerar a segunda infância uma etapa em que o desenvolvimento físico torna-se gradual, porém os progressos obtidos, quando relacionados aos outros campos de desenvolvimento, apontam significativas mudanças de ações, pensamento e raciocínio ()

II. A partir da Teoria Piagetiana, o estágio pré-operatório do desenvolvimento relaciona-se a ganhos cognitivos no campo das representações simbólicas. ()

III. No que diz respeito a linguagem, constata-se grandes saltos quantitativos e qualitativos. Além disso, o vocabulário aumenta diariamente e o potencial para a construção de frases mais complexas. ()

IV. Na atualidade, teorias consideram a importância das relações da criança com família, escola e colegas, entre outros fatores facilitadores ou desfavoráveis ao desenvolvimento. ()

Agora assinale a alternativa correta que corresponde a sequência anterior:

- a) V, V, F, V
- b) V, F, F, F
- c) V, V, V, V
- d) F, F, F, V
- e) V, F, F, F

02. Leia o artigo sugerido e a seguir faça uma resenha. É uma leitura importante nos dias de hoje: RICAS, Janete; DONOSO, Miguir Terezinha Vieccelli; GRESTA, Mona Lisa Maria. A violência na infância como uma questão cultural. Texto contexto - enferm., Florianópolis, v. 15, n. 1, mar. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000100019&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 fev. 2015.



REFLEXÃO

Os conhecimentos obtidos nesse capítulo nos apontam para uma nova forma de olhar o ser humano. Estudamos muitas questões. Vimos o quanto o desenvolvimento pode transformar a pessoa. A partir de agora, você terá mais subsídios para completar o universo das relações humanas.



LEITURA

Complemente suas ideias com o livro de: BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Tradução Rosane Amador Pereira. 3. ed. São Paulo: HARBRA, 2003. Ela oferecerá mais informações a você.

Tenho uma outra sugestão a você: o livro de Alfred Baldwin, **Teorias do desenvolvimento da criança**. São Paulo: Pioneira, 1973. Este manual contém as teorias do desenvolvimento muito muito bem explicadas. Aprofunde seus conhecimentos!



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 2008.
- BEE, Helen. **O Ciclo Vital**. Tradução Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologia: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do desenvolvimento**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- ERIKSON, Erik. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- PAPALIA, Diane. E.; OLDS, Sally W.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2008.
-

4

A Criança de Seis Anos a Doze Anos de Idade

Neste capítulo, você compreenderá as principais ideias dos aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais da criança de seis a doze anos de idade. Identificará que para Bee (1997), o período que vai de 6 a 12 anos é considerado meninice intermediária. Barros (2008) e Papalia, Olds e Feldman (2008), consideram esta fase como sendo a terceira infância. Etapa aproximada de desenvolvimento que se inicia aos 6 anos de idade e se estende até os 11 anos. Apesar desta pequena diferença existe nestes autores uma preocupação enorme em estudar os aspectos mais importantes desta fase e poder contribuir com os interessados nesta área. É um assunto gostoso porque estudar essa faixa etária é pensar na vida, no crescimento e nas emoções que tudo isso nos traz. Vamos lá? Não vamos perder tempo!



OBJETIVOS

- Conhecer as principais ideias dos aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais da criança de seis a doze anos de idade.
-

4.1 O desenvolvimento físico

Para Bee (1997), período da meninice intermediária tem sido menos estudado do que outros períodos etários, embora ele seja altamente importante no desenvolvimento da criança. O desenvolvimento físico dos 6 aos 12 anos é constante e lento. O início da puberdade traz toda uma gama de mudanças hormonais.

Já Papalia, Olds e Feldman (2008) colocam que em média, as crianças crescem de 2,5 cm a 7,6 cm a cada ano e ganham 2,2 a 3,6 kg ou mais, dobrando seu peso corporal. A maioria das crianças em idade escolar tem bom apetite e come muito mais do que as crianças mais jovens, pois precisam sustentar seu constante crescimento e constante esforço.

As doenças são menos comuns durante esse período do que nos estágios anteriores, embora se mantenham bastante regulares. Outros problemas de saúde incluem a obesidade e acidentes (BEE, 1997). As doenças na terceira infância tendem a ser breves e passageiras. Os problemas de saúde agudos - problemas ocasionais de curta duração, como infecções, alergias e verrugas, são comuns. Seis ou sete crises por ano de resfriados, gripes ou viroses são típicos nessa idade, pois os germes disseminam livremente entre as crianças na escola ou nas brincadeiras. As doenças do trato respiratório superior, dores de garganta, infecções de ouvido diminuem com a idade. Mas, a acne, as dores de cabeça e perturbações emocionais transitórias aumentam à medida que se aproxima a puberdade (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2008).



CONEXÃO

Vamos ampliar nossa reflexão sobre o assunto? Então leia: COSTA, Miguel Ataíde Pinto da; SOUZA, Marcos Aguiar de; OLIVEIRA, Valéria Marques de. Obesidade infantil e bullying: a ótica dos professores. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 3, set. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300008&lng=pt&nrm=i>. Acesso em: 15 nov. 2014.

Ainda segundo Papalia, Olds e Feldman (2008), a maioria das crianças na terceira infância tem melhor visão do que quando eram mais jovens. Aos seis anos, a visão é mais nítida, uma vez que os dois olhos têm melhor coordenação, conseguem focalizar melhor.

A obesidade parece ser causada por tendências hereditárias, ou por baixos níveis de movimentação ou exercício, além de dietas altamente gordurosas e calóricas (BEE, 1997).

Papalia, Olds e Feldman (2008) apontam que as habilidades motoras das crianças nesta fase continuam a aperfeiçoar-se. Continuam tornando-se mais fortes, mais rápidas e mais coordenadas. Obtém prazer ao testar seus corpos e adquirir novas habilidades.

Como podemos perceber existem muitos ganhos nesta fase!

4.2 O desenvolvimento cognitivo

Para Papalia, Olds e Feldman (2008), é aproximadamente aos 7 anos, segundo Piaget, as crianças entram no estágio de operações concretas, quando podem utilizar operações mentais para resolver problemas concretos (reais). As crianças agora são capazes de pensar com lógica porque podem levar múltiplos aspectos de uma situação em consideração. Contudo, as crianças ainda apresentam certas limitações para pensar situações reais no aqui e agora.

Segundo Cória-Sabini (2010), ao aproximar-se dos sete anos de idade, a criança apresenta modificações consideráveis no seu comportamento, na sua linguagem, nas suas interações com os companheiros e principalmente na qualidade de raciocínio.

Neste período o egocentrismo e a fantasia diminuem e ela se torna capaz de relacionar-se com a realidade física e social de maneira mais objetiva. O pensamento da criança pré-escolar é regulado pela percepção imediata e na maioria de seus raciocínios ela toma a si mesma como ponto de referência.

A partir dos sete anos, gradualmente, o pensamento vai se tornando objetivo e descentralizado e a criança consegue operar com as informações do ambiente. Os dados do meio exterior são simbolizados na mente, transformados, organizados e empregados na solução de problemas.

A criança de idade pré-escolar, por exemplo, embora saiba ir à escola e à casa de um amigo, não consegue dizer qual dos dois lugares é mais próximo de sua casa. Isso acontece porque ela não tem o conceito de distância, nem sabe comparar mentalmente duas grandezas entre si. Por outro lado, além de ser capaz de traçar mentalmente os dois caminhos, a criança de idade escolar já consegue raciocinar sobre a distância percorrida.

No período compreendido dos sete aos doze anos, além do conceito de distância, são dominados também os conceitos de tempo (tanto o imediato como o histórico), de classes, de relações, de número etc.

O decréscimo do egocentrismo permite também que a criança assimile o ponto de vista de outra pessoa, chegando, assim, à verdadeira comunicação e à absorção da cultura grupal. A criança desta fase demonstra, também, uma maior receptividade à amizade das outras crianças, bem como ao conhecimento das coisas do seu mundo imediato.

Por isso, apesar de a família continuar a desempenhar um papel importante, a escola surge como um elemento relevante para o seu desenvolvimento.

Frequentar a escola de ensino fundamental representa a oportunidade de descobrir todas as coisas conhecidas pelas crianças mais velhas e pelos adultos. Aprender a ler, a escrever, a fazer contas amplia o potencial e a curiosidade da criança e possibilita o aparecimento de novos campos de interesse.

Ao entrar na escola, ela pode sentir receio quanto à sua habilidade para enfrentar este novo desafio. Porém este temor é geralmente superado pelo fato de que ir à escola “real” é um marco de maturidade e uma fonte de orgulho.

Finalmente, é preciso enfatizar que neste período a criança já possui grande parte das habilidades dos adultos, algumas das quais bastante especializadas. No entanto, seu desenvolvimento, de maneira geral, é mais lento e uniforme quando comparado àquele das etapas anterior e posterior.



CONEXÃO

Para ler outras perspectivas, acesse: SALLES, Jerusa Fumagalli de; PARENTE, Maria Alice Mattos Pimenta. Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 132, dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 de nov. 2014.

Para Bee (1997), Piaget propôs uma grande mudança no pensamento da criança por volta dos 6 anos, quando “operações” poderosas, como a reversibilidade, a adição ou a classificação múltipla são entendidas.

Pesquisas mais recentes sobre esse período confirmam muitas das descrições de Piaget sobre as sequências de desenvolvimento, embora questionem

seu conceito básico de estágios. Parece haver muito menos consistência no desempenho através de tarefas cognitivas similares do que exigiria a teoria piagetiana.

Evidências de pesquisas dão apoio à ideia de que o desenvolvimento cognitivo se dá em sequências, sendo o momento de cada sequência afetado por experiência ou especialização específicas.

Quando em idade escolar, a maioria das crianças também desenvolve algumas “habilidades executivas,” isto é, a capacidade de monitorar seus próprios processos cognitivos e, assim, planejar sua atividade mental. Diferenças individuais no funcionamento cognitivo, em idade escolar, são mensuradas, basicamente, por meio de testes do QI e testes de desempenho. Ambos são controversos.

Tanto os testes do QI quanto os de desempenho precisam ser entendidos como medidas da performance, e não da competência.

O desenvolvimento intelectual e social das crianças é influenciado pela qualidade das escolas que elas frequentam. Escolas bem-sucedidas ou eficientes possuem muitas das qualidades encontradas em famílias com figura de autoridade: regras claras, bom controle, boa comunicação e muito afeto.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2008), as crianças nos estágios de operações concretas podem realizar muitas tarefas em um nível muito mais elevado do que podiam no estágio pré-operacional. Elas possuem uma melhor compreensão dos conceitos espaciais, de causalidade, de conservação e de número, de categorização (incluindo seriação, inclusão de classes), raciocínio indutivo e dedutivo. Mas, esse raciocínio limita-se grandemente ao aqui e ao agora.

As habilidades linguísticas continuam desenvolvendo-se durante a terceira infância. As crianças agora são capazes de compreender e de interpretar a comunicação oral e a escrita e de se fazerem compreendidas.

É muito bom ver o quanto que a criança nesta fase do desenvolvimento evolui o pensamento, a linguagem e a intelectualidade. Não é mesmo? É um grande salto qualitativo.

4.3 O desenvolvimento emocional

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2008), aos 7 ou 8 anos, as crianças costumam ter internalizado a vergonha e o orgulho. Essas emoções que dependem

da consciência das implicações de suas ações e do tipo de socialização que as crianças receberam, afetam sua opinião de si mesmas. Elas também são capazes de externalizar, verbalizar situações conflitantes. À medida que o tempo passa, as crianças conscientizam-se de seus próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros. Sabem controlar melhor sua expressão emocional em situações sociais e sabem responder à perturbação emocional dos outros. Um aspecto do crescimento emocional é o controle de emoções negativas (controlam o que a enfurece, o que a amedrontam ou entristece). A empatia e o comportamento pró-social aumentam.

De acordo com Cória-Sabini (2010), nesta etapa, o processo de socialização exige que a criança entre no mundo dos adultos, com a aprendizagem de habilidades que lhe serão úteis no futuro. Em todas as culturas, é por volta dos sete anos de idade que a criança começa a receber algum tipo de instrução sistemática. Em alguns casos, essa instrução não é fornecida por professores e em escolas. Nos povos primitivos, por exemplo, ela aprende com os adultos a manejar ferramentas, armas e adquire outras habilidades que lhe permitam assumir seu papel produtivo na comunidade. Nas sociedades mais complexas, inicia-se o processo de escolarização.

No pensamento freudiano, a meninice corresponde à fase de latência no desenvolvimento psicosssexual, em que as emoções e os impulsos sexuais parecem aquietar-se por influência da educação, e a criança se dedica à aquisição das habilidades aceitas pelo seu grupo cultural (BARROS, 2008).

Assim, a criança descobre que a aceitação ou rejeição social depende de suas realizações. Essas experiências, por sua vez, influenciam a formação do autoconceito.

Durante toda a nossa existência ouvimos diferentes julgamentos a nosso respeito. Nos adultos, os efeitos dessas avaliações não são tão marcantes.

Por outro lado, a criança de idade escolar não é ainda capaz de resistir às pressões externas. Por isso, seu autoconceito baseia-se naquilo que os outros dizem a seu respeito. Se estes lhe comunicarem que ela é esperta e inteligente, ela se sentirá assim e se comportará de forma a corresponder às expectativas. Porém, se lhe disserem que é feia ou menos capaz, ela passará a se identificar com essas afirmações e a comportar-se de acordo com elas. Nesse sentido, a escola torna-se um fator importante no processo de identidade.

A interação professor-aluno e a dinâmica de grupo na escola são muito mais complexas do que os relacionamentos familiares. A criança deve aprender a se comportar em um grupo massificador, no qual a vida de todos é controlada por um relógio. Deve ainda adaptar-se às exigências do professor, conviver com a competição e as críticas dos colegas.

Erikson diz que o mais forte impulso, na meninice, é o desejo de sentir-se competente na aprendizagem e na realização de inúmeras habilidades. A criança busca dominar as atividades escolares, mostrar habilidade e competência. Se ela não tiver oportunidade de se desenvolver em tarefas nas quais possa sentir-se competente, virá o sentimento de inferioridade - idade da competência x inferioridade (BARROS, 2008).

Conforme Cória-Sabini (2010), na escola, as brincadeiras cedem lugar ao trabalho. Embora elas continuem a existir em lugares e horários determinados, o desempenho acadêmico é o mais valorizado. Esse desafio ambiental faz com que apareça o motivo de competência, ou seja, a criança passa a buscar a aprovação dos adultos e o respeito dos colegas pelas suas realizações. Como consequência, aparece o medo de não ser capaz de corresponder às expectativas e o sentimento de inferioridade, caso ocorram repetidos insucessos.

No esforço de ser aceita ou para se defender da rejeição, a criança pode desenvolver comportamentos inadequados, tais como agressividade, retraimento e regressão.

A agressividade (física ou verbal) é uma das reações da pessoa submetida à frustração. Uma criança que fracassa na escola pode desenvolver um comportamento agressivo com o professor como forma de compensar a rejeição sofrida. A agressão pode ainda manifestar-se em desenhos, no relacionamento com os colegas, ou mesmo nos cadernos e em outros materiais escolares.

Outra forma de defesa da rejeição é o retraimento. Aprendemos a evitar aquilo que nos faz sentir ameaçados ou inferiorizados.

A forma mais simples de retraimento é a de fugir de situações que podem ser fontes de ansiedade. Assim, a criança pode não expor suas dúvidas para o professor, ou não participar de brincadeiras com os colegas, por medo de não corresponder às expectativas.

Fantasiar ou viver no mundo do faz de conta, cuja a realidade não pode ser testada, é outra forma de retraimento. Isso significa que os padrões

estabelecidos estão altos demais, ou que a criança está submetida a condições constantes de diminuição do autoconceito.

Em condições de alta tensão, a criança pode também exibir comportamentos característicos de fases anteriores do desenvolvimento. O nascimento de um irmãozinho, por exemplo, pode ser uma situação em que ela se sinta ameaçada de perder o amor dos pais. Nessa condição, ela pode apresentar comportamentos típicos da fase anterior, tais como querer mamar na mamadeira, não controlar mais a diurese, exigir colo etc.

Barros (2008) nos acrescenta que moralmente, a criança começa a entender que uma ação pode ser julgada pelas intenções que a determinam (e não por suas consequências, como ocorria antes). Continuará a ter um grande respeito pela autoridade e uma atitude de conformismo à ordem social. Sua preocupação nas decisões morais é de agir de modo a agradar aos outros, a receber aprovação.

Cória-Sabini (2010) coloca que a exibição de comportamentos característicos de uma fase anterior do desenvolvimento é conhecida como regressão. Nesse processo a criança está tentando fugir de uma situação ansiógena para outra que no passado foi gratificante. A preocupação com a aceitação social também se reflete na orientação moral.

A moralidade é basicamente orientada para manter uma relação harmoniosa com os grupos sociais com os quais o indivíduo interage cotidianamente, tais como a família, o trabalho, a escola, os companheiros.

É no lar que as crianças desenvolvem sua orientação básica para a vida. Aprendem a aderir aos padrões morais e aos ideais religiosos da família. Na escola e nas interações com os companheiros, essa orientação pode ser reforçada ou questionada com conflitos leves ou intensos.

A família, portanto, oferece a matriz para o desenvolvimento de um código ético duradouro. A comunidade, por sua vez, exerce uma grande influência modificadora. Isso leva ao questionamento sobre o certo ou errado e ao aparecimento de guias internos para a conduta.

No entanto, a maioria das ações que a criança julga corretas ainda são aquelas que correspondem aos padrões grupais. Isso faz com que ela se torne sensível à crítica e à reprovação, principalmente em situação pública, pois isso representa uma ameaça à sua posição social. Desapontamentos dessa espécie muitas vezes criam sentimentos de hostilidade e de inferioridade.

Assim, ela começa a conter seus impulsos ou exigências para agradar aos outros ou evitar punições. Ela se esforça por criar condições para ser reconhecida e elogiada. Esse controle faz com que a criança adquira novos hábitos e habilidades, mas também a torna dependente da opinião dos adultos e diminui sua curiosidade e iniciativa. Os pais e mestres devem ter sensibilidade suficiente para responder aos esforços da criança para agradar, encorajando a formação de traços e atitudes desejáveis, sem contudo inibir sua espontaneidade e capacidades.

Os valores éticos desta etapa são produtos da experiência cotidiana, ou seja, da adequação ou dos conflitos entre as ações individuais e as sanções sociais decorrentes. A partir dos seis anos de idade, a criança já adquiriu a capacidade de sentir culpa. No entanto, os padrões que ela estabelece para si mesma e as causas da culpa continuarão a mudar no decorrer do processo de desenvolvimento (CÓRIA-SABINI, 2010).

4.4 O desenvolvimento social

Mesmo que muitas crianças atualmente comecem a frequentar instituições de ensino desde o início da vida, a creche, a instituição escolar passa a ser central em seu desenvolvimento psicossocial por volta dos seis anos (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2008). Segundo Freud (1923/2006b), no período intitulado de latência, a criança tem sua curiosidade sexual diminuída consideravelmente, e passa a ter interesses direcionados às atividades escolares e à relação entre os pares. A família deixa de ser tão central em seus relacionamentos sociais, desta feita aberto aos amigos e professores.

Já na idade entre os três e seis anos, verificam-se os efeitos benéficos da aprovação dos pais sobre as atividades infantis, sobretudo as criativas. No entanto, a autoestima continua sendo trabalhada após os seis anos, principalmente ligada a atividades que tenham papel social mais definido. É a idade de sentir-se produtivo, ou seja, de trabalhar em atividades valorizadas socialmente. A escola, na nossa cultura, se torna a grande fonte dessas atividades, é nela que as crianças aplicam sua vontade de produzir e ser reconhecida socialmente. Cumpre destacar que há povos cujas atividades sociais infantis são de natureza diferente da educacional que conhecemos.



Vamos lá, acompanhe-me: Salles, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, v. 22, n. 1, p. 33-41, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v22n1/v22n1a04.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015. Nesse artigo, a autora Leila Maria Ferreira Salles discute as condições sociais e culturais em que se dão a infância e a adolescência atualmente. Assunto importante!

Caso a criança não se sinta adequada às atividades sociais propostas, pode haver o surgimento de um sentimento de inferioridade (ERIKSON, 1976), a questão não é mais a aceitação e a aprovação dos pais, mas sua correspondência ao que é socialmente valorizado, ao que ela encontra nos grupos de pares e na relação com os professores. Uma adequação satisfatória a essas atividades lhe desperta o sentimento de domínio. Leva-se em consideração, com base em Erikson (1976), que esta etapa tem importante peso no desenvolvimento social, pois as atividades socialmente aceitas (as brincadeiras escolares, a aprendizagem da leitura, os trabalhos de escola) são realizadas junto ou ao lado dos outros, e o trabalho em grupo vai se tornando mais importante para o desenvolvimento infantil.

Conforme Cória-Sabini (2010), a partir dos seis anos de idade, aparece na criança a necessidade de amizades duradouras e da convivência com companheiros. À medida que ela se torna mais velha, essa necessidade se intensifica. A incorporação de valores grupais e os sentimentos de orgulho, de lealdade e solidariedade tornam-se impulsos poderosos no final deste estágio.

Os grupos são geralmente homogêneos quanto ao sexo, à idade e à classe social. Muitas vezes, duas ou mais crianças que têm necessidades ou interesses comuns se agrupam e surge uma forte amizade entre elas.

De acordo com Barros (2008), grupos de brinquedo são formados por um número grande de componentes e são exclusivos quanto ao sexo: os meninos preferem brinquedos mais ativos (de correr, de pular) e as meninas - brinquedos mais sedentários (de casinha, de escolinha). Os grupos na idade de 7 a 12 podem ser numerosos porque as crianças já adquiriram capacidade de obedecer a regras e esperar por sua vez. Nos grupos, a criança já sabe submeter-se a um líder, escolhê-lo ou agir como líder quando for escolhida para tal.

Um aspecto importante da socialização desta etapa é o desenvolvimento da cooperação. No entanto, a competição aparece como um impulso intenso. O desejo de sobrepujar as outras crianças e a motivação para exhibir-se a fim de obter aprovação e prestígio são fatores que contribuem para o aparecimento da competição.

Ao competir, a criança pode descobrir capacidades que de outra forma não teria percebido. Algumas vezes a competição a ajuda a estabelecer limites para sua rebeldia e suas iniciativas.



CONEXÃO

Eu tenho uma proposta para fazer a você. Quer entender um pouco mais sobre a importância do social na vida das crianças? Então assista: Crianças Invisíveis. Paris Filmes, 2005. Trata-se da reunião de sete curtas-metragens de sete diretores diferentes. Cada um representa uma diferente região do mundo com o objetivo de mostrar a terrível situação na qual as crianças vivem hoje.

Por outro lado, a competição pode se tornar prejudicial quando dá origem a sentimentos de inferioridade ou quando dá oportunidade para humilhar os companheiros, tornando-os infelizes. A cooperação leva a criança a abandonar o egocentrismo e a buscar o diálogo e o respeito a regras estabelecidas. As atividades de grupo ajudam o processo de socialização e colaboram para a autonomia moral, na medida em que proporcionam vivências de liderança, de justiça e de solidariedade.

Bee (1997) também nos esclarece a seguir algumas ideias sobre o desenvolvimento social e emocional da criança de seis a doze anos. São aspectos muito interessantes.

Os padrões de relacionamento estabelecidos na escola podem causar um maior impacto sobre os padrões da adolescência e da vida adulta, do que as mudanças cognitivas nesses mesmos anos.

Na meninice intermediária, o conceito do *self* torna-se mais abstrato, mais comparativo e mais generalizado. Mudanças semelhantes ocorrem nas descrições que as crianças fazem das outras pessoas e na sua compreensão das relações, como as amizades. Estas são cada vez mais entendidas como relações recíprocas, em que generosidade e confiança constituem elementos importantes.

As relações com os pais tornam-se menos abertamente afetivas, com menos comportamentos de apego, na meninice intermediária. A força do apego, entretanto, parece permanecer sólida.

As relações com os companheiros tornam-se cada vez mais importantes. A segregação de gênero nas atividades grupais com amigos estão no auge nesses anos, aparecendo em todas as culturas.

As amizades individuais também se tornam mais comuns e mais duradouras - são quase todas, ditadas pela segregação de gênero. As amizades entre os meninos e entre as meninas parecem diferir de maneira bastante específicas. As relações dos garotos são mais extensivas e “limitadas”, com níveis maiores de competição e agressividade; as relações entre as meninas são mais intensas e facilitadoras, com maior concordância.

A agressão física reduz-se, ao passo que aumentam as agressões verbais e os insultos. Os meninos mostram níveis significativamente maiores de agressividade do que as meninas, e taxas mais elevadas de desvios de conduta, diferença essa que, sem dúvida, tem origens biológicas e sociais.

A auto-estima parece modelada por dois fatores: o grau de discrepância que uma criança vivência entre as metas e as conquistas, e o grau de apoio social que ela percebe por parte dos companheiros e dos pais. Uma baixa auto-estima está fortemente associada à depressão nas crianças dessa idade.

Crianças socialmente rejeitadas caracterizam-se, mais fortemente, por elevados níveis de agressividade e níveis reduzidos de prestatividade. Crianças agressivas/rejeitadas estão bem mais propensas a evidenciar problemas comportamentais na adolescência e uma variedade de distúrbios na vida adulta.

Crianças rejeitadas estão mais propensas a interpretar os comportamentos alheios como ameaçadores ou hostis. Elas possuem modelos internos diferentes das relações.

Uma grande proporção de crianças cresce na pobreza e vivência maior perigo e violência. O estresse associado a esse ambiente é um dos fatores a ser considerado para um desempenho escolar deficiente.

Embora seja difícil o estabelecimento de relações de causalidade, muitas evidências indicam a existência de um elo de ligação entre níveis elevados de assistência à TV e a agressão atual e futura. A TV pode trazer alguns efeitos educativos benéficos no ensino de conhecimentos ou atitudes específicas, mas assistir demais a programas de TV está associado a níveis mais reduzidos de um bom desempenho escolar em quase todos os grupos.

Como você deve ter percebido, nossos estudos até agora tem nos mostrado que cada ser humano tem uma trajetória diferente de vida. Cada período/etapa do desenvolvimento humano tem suas particularidades, seus aspectos cognitivos diferenciados, suas emoções principais, suas formas básicas de relacionamento com os outros. Constatamos o quanto que as crianças de seis anos a doze anos crescem e que nossa forma de auxiliá-las precisa mudar, pois agora elas não são mais tão pequenas! Você já tinha parado para pensar nisso?



ATIVIDADES

01. Faça um paralelo entre os principais aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais da criança de 6 a 12 anos de idade.

02. Pesquise, escolha um artigo nos seguintes endereços (www.scielo.br ou <http://pepsic.bvsalud.org/>) sobre esta fase do desenvolvimento, e dê sua opinião sobre o estudo. Você verá o quanto essa atividade o ajudará a ampliar suas reflexões.



REFLEXÃO

Que legal compreender a terceira infância! Ver o quanto a criança tem potencial, possibilidades, particularidades e habilidades. Apesar das dificuldades, conflitos, desafios e receios próprios da idade, é possível superá-los! Pense nestas questões e discuta com seus colegas!



LEITURA

Não deixe de ler: VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 2008.

BEE, Helen. **O Ciclo Vital**. Tradução Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do desenvolvimento**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

ERIKSON, Erik. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

SIGMUND, Freud. A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade Tradução: Augusto Macieira de Souza Eudoro. In: FREUD, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 2006b. v. XIX. (Original publicado em 1923).

PAPALIA, Diane. E.; OLDS, Sally W.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2008.

5

A Adolescência

Neste capítulo você conhecerá as principais ideias dos aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais da adolescência. Você verá o quanto este período do desenvolvimento é muito rico, cheio de desafios e adversidades. O ser assume uma nova posição perante ao mundo. Vários são os ganhos no comportamento, na inteligência, nas relações sociais e na parte emocional. Claro! existem os conflitos, perdas, as dificuldades, as especificidades próprias desta fase, mas tudo é passível de ser superado, resolvido e transformado de uma forma ou de outra. Não é mesmo?



OBJETIVOS

- Identificar as principais características do desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social da adolescência.
-

5.1 Desenvolvimento Físico

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2008), a adolescência é a transição da infância para a idade adulta. Seu começo e seu fim são claramente marcados nas sociedades ocidentais, dura aproximadamente uma década, entre os 11 e 12 anos e final da segunda década de vida ou início dos 20 anos. As definições legais, sociológicas e psicológicas do ingresso na vida adulta variam. Em algumas culturas não ocidentais, a chegada a maturidade é marcada por rituais especiais.

A adolescência está repleta de riscos ao desenvolvimento saudável, assim como de oportunidades de crescimento físico, cognitivo e psicossocial. Padrões de comportamento de risco, como consumo de bebidas alcoólicas, abuso de drogas, atividade sexual, envolvimento em gangues e uso de armas de fogo, tendem a se estabelecer no início da adolescência. Contudo, cerca de quatro a cada cinco jovens não enfrentam maiores problemas.

Para Bee (1997), a adolescência seria período de mudanças, de transição entre infância e a adoção de um papel adulto. Existem vários ritos/rituais em vários e culturas - não na maioria dos países ocidentais. As mudanças físicas na adolescência são desencadeadas por um conjunto de complexos de mudanças hormonais iniciadas por volta dos 8 ou 9 anos. Os efeitos são observados em um estirão muito rápido de crescimento e um aumento da massa muscular (nos meninos) e de gordura (nas meninas).

Segundo Barros (2008), puberdade seria o curto período que vem logo após a meninice e que precede o período da adolescência. Caracteriza-se pelo aparecimento dos caracteres sexuais secundários e inicia-se aproximadamente aos 12 anos nas meninas e 14 nos meninos. Sua duração é de cerca de 2 anos. Na adolescência, um jovem é considerado como tal, se ele estiver procurando resolver o problema profissional, o problema sexual e o problema filosófico.

Podemos distinguir dois conceitos nesta fase: puberdade que seriam as mudanças hormonais nas meninas e meninos, e adolescência seria o período das transformações emocionais.

Nas meninas, a maturidade sexual é obtida em um conjunto de mudanças que já se inicia aos 8 ou 9 anos. A maioria ocorre tarde na sequência. A maturidade sexual ocorre mais tarde, nos meninos, com o estirão do crescimento verifica-se um ano ou mais após o início das mudanças nos genitais.

Os adolescentes contraem menos doenças agudas do que as crianças menores, mas mortes por acidentes são mais verificadas. Ocorrem entre eles suicídio e doenças de caráter alimentar (bulimia e anorexia).

Bulimia: Transtorno alimentar caracterizado pelo ciclo formado por uma etapa de grande ingestão de alimentos e outra de compensação ou purgação: força-se o vômito ou ingere-se laxantes e/ou diuréticos para eliminar a comida.

Anorexia: Transtorno alimentar caracterizado por um grande temor de ganhar peso, ainda que o paciente esteja muito abaixo do peso ideal. Ele se impõe, então, uma rígida dieta de restrição alimentar. As causas: 70% dos casos, há predisposição genética. Contribuem ainda a chamada cultura da "beleza magra" e o estímulo à busca do corpo ideal. Tratamento com psiquiatras, psicólogos, nutricionista.

Conforme Papalia, Olds e Feldman (2008), a puberdade é desencadeada por mudanças hormonais, que podem afetar o humor e o comportamento. A puberdade leva cerca de quatro anos, tipicamente iniciando-se mais cedo nas mulheres do que nos homens, e termina quando uma pessoa é capaz de reprodução.

Durante a puberdade, tanto os rapazes como as moças sofrem um surto de crescimento. Os caracteres sexuais primários (os órgãos reprodutivos) aumentam de tamanho e amadurecem durante a puberdade. Os caracteres sexuais secundários também aparecem.

Os principais sinais de maturidade sexual são a produção de esperma (para os homens) e a menstruação (para as mulheres). A espermarca, a primeira ejaculação de um menino, ocorre por volta dos 13 anos. A menarca, a primeira menstruação, ocorre em média, entre os 12 e 13 anos.

Os adolescentes, mais as do sexo feminino, tendem a ser sensíveis em relação a sua aparência física. As meninas que amadurecem cedo tendem a se ajustar com menos facilidade do que os meninos que amadurecem cedo.

A maioria dos estudantes do ensino médio, especialmente as jovens não praticam esportes regularmente.

5.2 O desenvolvimento cognitivo

Para Cória-Sabini (2010), é na adolescência que as operações passam a ocorrer no nível puramente verbal. Por isso, este período do desenvolvimento cognitivo

foi denominado por Piaget de estágio das operações formais ou das operações hipotéticas-dedutivas.

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2008), neste estágio os adolescentes podem pensar em termos de possibilidades, lidar com problemas e testar hipóteses. Uma vez que a experiência desempenha um papel importante para se chegar a esse estágio, nem todas as pessoas tornam-se capazes de operações formais.

O desenvolvimento cerebral imaturo dos adolescentes pode permitir que as emoções interfiram no pensamento racional.

O estágio de operações formais de Piaget não leva em conta desenvolvimentos, como o acúmulo de conhecimento e o saber em campos específicos, o aumento na capacidade de processamento de informações e o desenvolvimento da metacognição. Piaget também deu pouca atenção às diferenças individuais, às variações entre tarefas e ao papel da situação como influência sobre o pensamento.

De acordo com Cória-Sabini (2010), o primeiro resultado desse estágio é a ampliação da classificação e seriação, que passam agora a incluir conceitos abstratos, tais como justiça, verdade, moralidade, perspectiva e conceitos geométricos.

Em segundo lugar, o desligamento da realidade física permite ao adolescente raciocinar com acontecimentos reais ou abstratos, considerando não apenas seus aspectos imediatos e limitantes, mas também hipotetizar as possíveis consequências de cada uma das soluções propostas. Ele passa, por exemplo, a discutir o conceito de liberdade e independência, tentando convencer seus pais de que ao ser “dono de sua própria vida”, ele saberá administrar seu horário em termos de estudo, lazer etc.



CONEXÃO

Dois livros ótimos que retratam a fase da adolescência são: *Adolescer*, de José O. Outeiral. Rio de Janeiro: Revinter, 2008. O outro seria *A adolescência*, de Contardo Calligaris. São Paulo: Publifolha, 2000.

Segundo Bee (1997), a teoria de Jean Piaget nos fala neste período, do pensamento operacional formal (habilidade de aplicação de operações básicas a

ideia e possibilidade, além dos objetivos reais). A lógica dedutível e a solução sistemática de problemas são também partes do pensamento operacional formal. Os pesquisadores descobriram evidências definitivas dessas formas avançadas de pensamento em, pelo menos, alguns adolescentes. No entanto, o pensamento operacional formal não é universal, nem é consistentemente utilizado, mesmo por aqueles que têm essa capacidade. Os adolescentes apresentam novos níveis de raciocínio moral.

Durante esse período de busca e indecisão, o indivíduo se caracteriza pela introversão, pois está continuamente voltado para os seus próprios sentimentos. Eles se entregam sistematicamente ao devaneio e demonstram grande interesse por narrativas, com cujos heróis se identificam facilmente (BARROS, 2008).

O ambiente escolar é um dos mais educativos na experiência do adolescente. Os que se saem bem, academicamente, no ensino médio, são aqueles com quociente de inteligência mais elevados e os que provêm de famílias com uma figura de autoridade. Os que abandonam a escola estão mais propensos a empobrecer ou a se sair precariamente na escola.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2008), a motivação acadêmica, os estilos parentais, a etnicidade, a condição socioeconômica e a qualidade da escolarização influenciam o desempenho educacional. As crenças de auto-eficácia e as atitudes dos pais e dos amigos podem influenciar a motivação para o processo escolar. Famílias pobres, cujos filhos se saem bem na escola tendem a ter mais capital social do que famílias pobres cujos filhos não se saem bem. As aspirações educacionais e vocacionais são influenciadas por diversos fatores, entre os quais o encorajamento dos pais e os estereótipos de gênero.

Trabalhar fora parece ter aspectos favoráveis e desfavoráveis sobre o desenvolvimento educacional, social e ocupacional.

Você poderia imaginar que a fase da adolescência tem tantos aspectos a serem estudados?

5.3 O desenvolvimento emocional

De acordo com Cória-Sabini (2010), na adolescência há uma expansão das tarefas sociais com a inserção do jovem na comunidade dos adultos. Os pais

passam a exigir de seus filhos certa independência na tomada de decisões, na resolução de problemas e certo grau de capacidade no uso da tecnologia ao seu dispor. Também esperam que eles façam uma opção vocacional.

O crescimento físico muito rápido e a maturidade sexual são pontos de desafio para o equilíbrio emocional dos jovens. A aceitação do próprio corpo e a busca do amor acabam por gerar conflitos, obrigando-os a encontrar um novo sentido para sua identidade.

Na teoria de Freud, após a puberdade a pessoa inicia a fase genital, que é a fase adulta do desenvolvimento psicosssexual.

Geralmente, o amor para o adolescente é uma tentativa para chegar a uma definição da sua identidade, e por isso ele se projeta na pessoa amada, buscando nela as características que gostaria de possuir.

A relação afetiva estabelecida é limitante. O adolescente se opõe aos amigos e aos familiares da pessoa amada, como também às atividades que requeiram dedicação e atenção da mesma.

O ciúme e a intolerância permeiam constantemente sua relação amorosa. Ele é inflexível e intransigente com o desrespeito às regras de convivência estabelecidas. Essa intolerância muitas vezes é uma defesa contra o medo de não ser capaz de manter o amor e de vencer as dificuldades inerentes às suas próprias fraquezas. Ele também costuma idealizar a pessoa amada e a relação amorosa.

Ainda segundo Cória-Sabini (2010), um dos aspectos que influem no nível de satisfação com a vida, nesta época, é a aceitação da aparência física e das habilidades acadêmicas, esportivas e sociais.

O jovem que sente segurança quanto à sua aparência física e habilidades tem mais facilidade para relacionar-se com o sexo oposto e para envolver-se em novas atividades e grupos. Mostra entusiasmo com os vários aspectos de sua vida e promove mais facilmente seu autodesenvolvimento.



CONEXÃO

Alguns filmes sobre adolescência que você não pode deixar de assistir: As melhores coisas do Mundo - Talvez o melhor filme já feito no Brasil para adolescentes, essa obra prima de Laís Bodanzky conta a história de Hermano, um garoto de 15 anos. Em meio à separação dos pais

e a crise do irmão, Mano tenta passar pelos seus próprios dramas adolescentes. Sensível, divertido e muito conectado com a realidade; Antes Que o Mundo Acabe - No filme de Ana Luiza Azevedo, Daniel (Pedro Tergolina) é cheio de conflitos, como quase todo adolescente que se preze. O caso dele tem alguns agravantes, além da busca pela própria identidade: não conhece seu pai e a namorada está a fim do seu melhor amigo. O seu maior drama, porém, é descobrir a vida que pulsa além da pequena Santa Maria, no interior gaúcho, onde mora desde pequeno.

Por outro lado, o jovem que não está satisfeito com sua aparência física, com suas habilidades e realizações sente-se enfraquecido, incapaz de lutar pelas coisas que deseja e sente menosprezo por si mesmo. Tende a estar sempre na defensiva. Mostra irritabilidade constante, depressão e sentimentos de amargura. Reclama muito da vida e se dedica mais a atividades solitárias. Neste caso, a solidão não é uma opção, mas uma espécie de fuga desenvolvida a partir do medo de não ser aceito pelos outros. A segurança adquirida nesta etapa é muito importante para a expansão dos objetivos de vida e das interações sociais e para a manutenção da autoestima.

O jovem que adquire uma identidade positiva está mais apto a enfrentar com segurança as tarefas e desafios das etapas subsequentes.

Aquele que ainda está confuso quanto à sua, identidade e aceitação de si mesmo tende a se isolar, a se distanciar das experiências afetivas e a restringir suas interações sociais.

Por isso, pode apresentar problemas nas etapas subsequentes, como a desesperança e o sentimento de que perdeu grande parte de sua vida sem ter conseguido realizar nada. O descontentamento consigo mesmo, manifestado durante toda a vida, pode ocultar o medo de começar de novo a buscar formas alternativas para a integridade do seu eu.



CONEXÃO

Se tiver um tempinho, não deixe de assistir: Os Famosos e Os Duendes da Morte - Neste longa-metragem do diretor paulistano Esmir Filho, o público acompanha o drama de um adolescente gaúcho (Henrique Larré). O diretor dialoga com a geração que acredita na internet como uma opção existencial e fala com uma sensibilidade única sobre isolamento, perspectivas e aspirações, sob o ponto de vista de um adolescente de uma pequena cidade

gaúcha. Sonhos Roubados, de Sandra Werneck conta a história de três adolescentes em uma comunidade carioca. Enquanto se prostituem, as meninas sonham com dias melhores. Não deixe de conferir!

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2008), uma preocupação central durante a adolescência é a busca de identidade, a qual possui componentes ocupacionais, sexuais e relativos a valores. Erik Erikson descreveu a crise psicossocial da adolescência como o conflito de identidade versus confusão de identidade. A virtude que deve resultar dessa crise é a fidelidade.

A orientação sexual – heterossexual, homossexual ou bissexual parece ser influenciada por uma interação de fatores biológicos e ambientais e pode ser, pelo menos em parte genética.

As atitudes e os comportamentos sexuais são mais liberais do que no passado. Existe uma maior aceitação de atividade sexual antes do casamento e da homossexualidade e tem ocorrido um declínio do duplo padrão.

A atividade sexual dos adolescentes envolve riscos de gravidez e de doenças sexualmente transmissíveis. Os adolescentes em maior risco são os que iniciam a atividade sexual cedo, possuem múltiplos parceiros, não se previnem e são mal-informados sobre sexo.

Segundo Bee (1997), no início da adolescência, a autoestima reduz-se um pouco, vindo a aumentar com constância, ao longo dos anos do mesmo período.

As definições de *self*(eu) passam a ser mais abstratas na adolescência, com maior ênfase na ideologia e nas qualidades internas permanentes.

Erikson enfatizou que os adolescentes precisam passar por uma crise e uma redefinição de si. Muitos adolescentes sem dúvida passam por isso, mas não sabemos se isso se dá com todos eles.

Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008) foi Erikson que formalizou o conceito de adolescência. Apresentou-a a partir do conceito de moratória e a caracterizou como uma fase especial no processo de desenvolvimento, na qual a confusão de papéis, as dificuldades para estabelecer uma identidade própria a marcaram como “um modo de vida entre infância e a vida adulta” (ERIKSON, 1976 apud BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

As taxas de depressão aumentam muito na adolescência e são mais elevadas entre as meninas. Adolescentes deprimidos apresentam maior probabilidade de provir de famílias com, pelo menos, um dos pais deprimido, embora haja outras vias, o que inclui uma aceitação insuficiente por parte dos companheiros, na escola elementar, autoestima reduzida e níveis elevados de mudanças de vida ou estresse na adolescência.

Um dos problemas que mais preocupa o adolescente é a escolha vocacional. A escolha vocacional é resultante da interação entre as aspirações e os conhecimentos que o indivíduo possui e as condições atuais para a sua realização. É um processo demorado que ocupa várias etapas da vida.

É preciso considerar, no entanto, que a primeira escolha pode não durar pelo resto da vida. Como ela está circunscrita às condições momentâneas, pode ser posteriormente modificada.

Depois que o indivíduo escolheu sua atividade profissional, há ainda várias etapas a serem percorridas antes que ele consiga sua verdadeira realização vocacional.

Quanto conhecimento importante estudamos até agora, não é mesmo? Mas ainda tem mais.

5.4 O desenvolvimento social

Cória-Sabini (2010) ressalta que o adolescente, ao contrário da criança, reflete sobre seu mundo social e constrói teorias a respeito dele. O fato de essas teorias serem limitadas, inadequadas e pouco originais não tem importância. Do ponto de vista prático, tais sistemas têm um significado essencial, ao permitir que o adolescente se integre no mundo profissional, político e social do adulto. Ao refletir sobre as ideologias dos adultos, o adolescente começa a construir sua concepção de mundo.

No Brasil, do ponto de vista jurídico, segundo o Estatuto da Criança e da Adolescência (ECA), a adolescência é definida como uma etapa da vida entre os 12 e 18 anos (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

Opondo-se aos valores e aos padrões estabelecidos, envolvendo-se em diferentes campanhas, planejando para si próprio um futuro grandioso ou querendo transformar o mundo com suas propostas ideológicas, o adolescente esta empregando o pensamento formal. Na sua tarefa de integrar-se a comunidade dos adultos, o reformador idealista deve transformar-se em um planejador e executor de ações.



CONEXÃO

Você gosta de assistir filmes. Então aproveite e veja: Cidade de Deus. Brasil. Direção de Fernando Meirelles e Kátia Lund. Imagem Filmes, 2002. O filme aponta jovens com vários destinos, em um das localidades mais violentas do Rio de Janeiro.

Além disso, a partir de suas especulações ideológicas, ele deve encontrar sua autonomia moral, definindo, assim, seus princípios éticos. Nesse sentido, a participação de grupos, a realização de diversas atividades, a exposição dos seus pontos de vista sobre os diversos assuntos, são fundamentais. É pelas críticas dos outros e pelos resultados de suas ações que ele descobrirá a validade de suas ideias e isso fará com que suas propostas, ameaçadas pelo idealismo exagerado, voltem-se para o concreto e o real. A reconciliação entre o ideal e o real pode ser lenta e trabalhosa. No entanto, é este processo que permite a ampliação das categorias de pensamento e a abrangência de conceitos que caracterizam o pensamento do adulto.

Para Bee (1997), os conceitos sobre as relações também sofrem modificação, tomando-se mais flexíveis, mais cheios de meios-tons. As amizades são, cada vez mais, entendidas como adaptáveis e mutáveis.

As interações entre os adolescentes e seus pais costumam ficar um tanto quanto conflitantes, no início da adolescência, fenômeno que, possivelmente, possa ter relação com as mudanças físicas da puberdade. Todavia, o apego aos pais permanece forte.



CONEXÃO

O livro clássico de Erik Erikson, Identidade: juventude e crise. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987 - é uma leitura muito pertinente para este momento.

As relações com os companheiros passam a ser cada vez mais importantes, seja quantitativa, seja qualitativamente. Os teóricos enfatizam que os companheiros cumprem uma função importante como uma ligação entre a dependência da infância e a independência da vida adulta.

Os adolescentes são vulneráveis à pressão dos companheiros, bem no início da adolescência. Nesse período, os grupos de amigos mudam de grupos formados por elementos do mesmo sexo para grupos maiores mistos. O namoro começa um pouco mais tarde, embora exista grande variabilidade.

Conforme Papalia, Olds e Feldman (2008), o grupo de pares pode ter influência tanto positivas como negativas. Os jovens que são rejeitados pelos amigos tendem a ter mais problemas de adaptação.

Segundo Bee (1997), as interações nas famílias com figuras de autoridade continuam a ser o melhor padrão na adolescência. Os adolescentes dessas famílias são mais autoconfiantes, menos aptos a utilizar drogas e possuem uma autoestima maior do que os adolescentes de famílias negligentes ou autoritárias.

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2008), os relacionamentos entre irmãos tendem a se tornar mais igualitários e mais distantes no transcorrer da adolescência. Um novo casamento dos pais, durante a adolescência de um filho, parece causar um efeito mais negativo nas meninas do que nos meninos.

Os adolescentes passam uma quantidade de tempo cada vez maior com os amigos, mas os relacionamentos com os pais continuam sendo próximos e influentes. O conflito com os pais tende a ser mais frequente durante a adolescência inicial e mais intenso na metade da adolescência.

O efeito do emprego da mãe sobre o desenvolvimento dos adolescentes depende de fatores como a afetuosidade da mãe e a satisfação com seu papel, o estresse em casa e no trabalho e se a mãe trabalha em tempo integral ou parcial.

Bee (1997) ressalta que os atos delinquentes também aumentam na adolescência, especialmente entre os garotos. Vários tipos de delinquentes têm sido identificados, com diferentes rumos desenvolvimentais.



CONEXÃO

Você precisa assistir: *Vidas sem rumos*. Estados Unidos. Direção de Francis Coppola. Warner Home Vídeo, 1983. Os temas centrais deste filme tratam da juventude, rebeldia, gangues e suas normas. Temos muito a aprender!

Relacionado à delinquência está o uso e o abuso de drogas e álcool, embora a maior parte dos adolescentes, o que inclui os não-delinquentes, relate certo uso de álcool.

Empregos de meio turno dos adolescentes tornaram-se bastante comuns. Não há indicação de que o emprego “construa o caráter”. Ao invés disso, ele está associado a uma má *performance* escolar.

A maioria dos delinquentes juvenis torna-se cumpridora da lei na idade adulta. A delinquência crônica está associada a múltiplos fatores de risco, que incluem a criação inadequada, o fracasso escolar, a influência de amigos e a baixa condição socioeconômica. Os programas que combatem esses fatores de risco em idade precoce têm tido êxito (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2008).

Considerando os aspectos estudados nesse capítulo, você com certeza deve ter pensado o quanto é complexo e ao mesmo tempo fascinante este período do desenvolvimento, no que diz respeito a parte física, cognitiva, emocional e social. É uma fase de transição. Os adolescentes precisam deixar de ser crianças e começarem a assumir um papel mais adulto. Não é fácil, não é mesmo? Você já deve ter passado por isso ao vivenciar a sua adolescência.

Não podemos deixar de refletir sobre as diversas mudanças que os adolescentes precisam enfrentar. Por isso, é importante conhecer os atributos dessa fase para poder auxiliá-los da melhor forma possível. Este também é o nosso papel como educador. É um desafio. Mas você é capaz!



ATIVIDADES

01. Você saberia explicar a diferença entre adolescência e a puberdade? Registre suas ideias.
02. Você considera a adolescência uma fase natural do desenvolvimento humano? Explique.
03. Faça um resumo das principais ideias do desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e da adolescência.
04. Pense e responda - será que o adolescente já pode ser considerado um adulto?
05. Ouça a música. Não vou me adaptar, do Titãs. Está disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=2rGA1olf-ZI>. Nota-se a ideia das transformações ocorridas na adolescência,

uma época de mudanças físicas e mentais muito fortes, que geram confusão e dúvidas. A partir dessas colocações, de sua opinião da relação entre a música e a adolescência! Registre suas ideias.



REFLEXÃO

Deve ser difícil estudar essa fase do desenvolvimento humano sem pensar em você, sem pensar nos nossos alunos, em pessoas que conhecemos e amamos! Pois bem, são aspectos que fazem parte da vida! Nós não podemos ficar omissos! Temos sempre que buscar novos conhecimentos para poder auxiliar nossa prática e nos enriquecer como pessoa. Muitas vezes não temos consciência dos ganhos que obtemos! A partir dos estudos desse capítulo, você será capaz de pensar na importância que o Desenvolvimento Humano assume na sua vida de um modo geral e mais especificamente falando, na formação.



LEITURA

Na verdade não é bem uma leitura textual que quero indicar a você! É uma leitura, uma análise que eu gostaria que você fizesse sobre um filme, na verdade sobre um documentário: Pro dia Nascer Feliz. Direção João Jardim. 2006. Brasil. Este retrata a escola brasileira, de várias regiões do Brasil. Tem a participação de vários adolescentes estudantes. Importante discussão no contexto educacional de jovens. Não deixe de assistir. Você irá ampliar suas reflexões sobre essa realidade.

Tem um outro filme que quero sugerir a você: "A Educação Proibida". Direção German Doin e Verónica Guzon. 2012. Através de 45 experiências educativas fora dos padrões tradicionais, que foram analisadas em 90 entrevistas com pessoas de oito países diferentes, o documentário A Educação Proibida se propõe a questionar as lógicas da escolarização moderna e a forma de entender a educação. Além de apresentar maneiras alternativas para como crianças e adolescentes estão sendo educados, o filme demonstra as falhas do modelo de educação vigente, que produz cidadãos doutrinados pelo sistema e que proíbe qualquer ato que não esteja conforme a norma estabelecida por ele. Interessante não é mesmo? Não deixe de assistir. Com certeza irá ampliar sua visão sobre o Desenvolvimento Humano e sua o mundo!!!



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 2008.
- BEE, Helen. **O Ciclo Vital**. Tradução Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do desenvolvimento**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- PAPALIA, Diane. E.; OLDS, Sally W.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2008.
-



GABARITO

Capítulo 1

01. Podemos constar através de nossos estudos que a psicologia do desenvolvimento é conceituada por vários autores. Para Bock, Furtado e Teixeira (2008), o desenvolvimento humano seria uma condição para tentar responder o porquê das condutas do bebê, da criança, do adolescente, do jovem, do adulto e dos idosos. O desenvolvimento é um processo contínuo e ininterrupto em que os aspectos biológicos, físicos, sociais e culturais se interconectam, se influenciam reciprocamente, produzindo indivíduos com um modo de pensar, sentir e estar no mundo absolutamente singulares e únicos. Esta área de conhecimento da Psicologia estuda o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social - desde o nascimento até a idade adulta, isto é, a idade em que todos esses aspectos atingem o seu mais completo grau de maturidade e estabilidade. A partir de um fenômeno contemporâneo - o prolongamento da vida - inclui também a idade pós-adulta.

02. Os fatores que influenciam o desenvolvimento humano seriam: a Hereditariedade que é a carga genética que estabelece o potencial do indivíduo, que pode não se desenvolver. Existem pesquisas que comprovam os aspectos genéticos da inteligência. No entanto, a inteligência pode desenvolver-se aquém ou além do seu potencial, dependendo das condições do meio. Já o Crescimento orgânico é o aspecto físico. O aumento de altura e a estabilização do esqueleto permitem ao indivíduo comportamentos e um domínio do mundo que antes não existiam. Pense nas possibilidades de descobertas de uma criança, quando começa a engatinhar e depois a andar, em relação a quando estava no berço com alguns dias de vida. A Maturação neurofisiológica refere-se ao que torna possível determinado padrão de comportamento. A alfabetização das crianças, por exemplo, depende dessa maturação. Para segurar

o lápis e manejá-lo, é necessário um desenvolvimento neurológico que uma criança entre 2 e 3 anos não tem. O Meio seria o conjunto de influências e estimulações ambientais que altera os padrões de comportamento do indivíduo. Por exemplo, se a estimulação verbal for muito intensa, uma criança de 3 anos pode ter um repertório verbal muito maior do que a média das crianças de sua idade, mas, ao mesmo tempo, pode não subir e descer uma escada com facilidade se essa situação não fez parte de sua experiência de vida.

03. O desenvolvimento humano deve ser entendido a partir de quatro aspectos básicos:

O **Aspecto físico-motor** que se refere ao crescimento orgânico, à maturação neurofisiológica, à capacidade de manipulação de objetos e de exercício do próprio corpo. Vamos ao exemplo: uma criança leva a chupeta à boca ou consegue tomar a mamadeira sozinha, por volta dos 7 meses, porque já coordena os movimentos das mãos.

O **Aspecto intelectual** seria a capacidade de pensamento, raciocínio. Exemplo: uma criança de 2 anos que usa um cabo de vassoura para puxar um brinquedo que está embaixo de um móvel ou um jovem que planeja seus gastos a partir de sua mesada ou salário.

O **Aspecto afetivo-emocional** pode ser considerado como o modo particular de o indivíduo integrar as suas experiências. É o sentir. A sexualidade faz parte desse aspecto. Exemplos: a vergonha que sentimos em algumas situações, o medo em outras, a alegria de encontrar um amigo querido.

O **Aspecto social** seria a maneira como o indivíduo reage diante das situações que envolvem outras pessoas. Vamos novamente a um exemplo: em um grupo de crianças, no parque, é possível observar que algumas buscam espontaneamente outras para brincar, enquanto algumas permanecem sozinhas.

04. Mesmo considerando que o desenvolvimento é contínuo, os que estudam o assunto procuram dividir o processo global em cinco fases, que teriam características próprias: vida pré-natal, infância (do nascimento aos doze anos), adolescência (dos doze aos vinte e um anos), idade adulta (dos vinte e um aos sessenta e cinco anos), e velhice (depois dos sessenta e cinco anos).

05. De acordo com Bee e Boyd (2011), teorias do desenvolvimento são conjuntos de afirmações que propõem princípios gerais de desenvolvimento. Sabe-se que as pessoas de um modo geral, principalmente os estudantes que estão iniciando não gostam de ler sobre as teorias – o que querem são os fatos. Contudo, não podemos negar que as teorias são importantes. Elas nos ajudam a examinar os fatos de diferentes perspectivas.

Com relação aos representantes teóricos de cada uma das teorias pode-se destacar:

Teorias psicanalíticas: Sigmund Freud (1856-1939) e Erik Erikson (1902-1994). Teorias cognitivas: Jean Piaget e Lev. S. Vygotsky. Teorias da aprendizagem: Ivan Pavlov, B.F. Skinner e Albert Bandura.

06.

SIGMUND FREUD	ERIK ERIKSON
Estágio oral	Confiança básica <i>versus</i> Desconfiança
Estágio Anal	Autonomia <i>versus</i> vergonha, dúvida
Estágio Fálico	Iniciativa <i>versus</i> culpa
Latência	Atividade <i>versus</i> inferioridade
Estágio genital	Identidade <i>versus</i> confusão
	Intimidade <i>versus</i> isolamento
	Procriação <i>versus</i> estagnação
	Integridade do Ego <i>versus</i> desespero

07. A partir dos seus construtos podemos ter uma visão do desenvolvimento intelectual do indivíduo (Jean Piaget) e a importância do social, histórico e cultural no desenvolvimento do ser humano. Os dois podem auxiliar na formação dos professores a partir dos seus pressupostos teóricos.

08.

PERCEPÇÃO	O processo de organização e interpretação dos dados sensoriais (sensações) para desenvolver a consciência do meio ambiente e de nós mesmos. A percepção envolve interpretação; a sensação, não. A percepção é um processo cognitivo, uma forma de conhecer o mundo. A percepção é "o ponto em que cognição e realidade encontram-se" e, talvez, "a atividade cognitiva mais básica da qual surgem todas as outras" (NEISSER, 1976, p. 9 apud DAVIDOFF, 2001). A percepção é um processo complexo que depende tanto do meio ambiente como da pessoa que o percebe.
APRENDIZAGEM	Para Tavares (2004, 2008), a aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados, e na concepção de Ausubel (1980, 2003 apud TAVARES, 2008) para que ela aconteça em relação a um determinado assunto são necessárias três condições: o material instrucional com conteúdo estruturado de maneira lógica; a existência na estrutura cognitiva do aprendiz de conhecimento organizado e relacionável com o novo conteúdo; a vontade e a disposição do aprendiz de relacionar o novo conhecimento com aquele já existente. Esses conceitos estáveis e relacionáveis já existentes na estrutura cognitiva são chamados de subsunçores, ou conceitos âncora ou ainda conceitos de esteio.

MEMÓRIA	<p>Para Papalia, Olds e Feldman (2006), os teóricos do processamento de informações pensam na memória como um sistema de arquivamento em três etapas ou processos: codificação, armazenamento e recuperação. A codificação é o processo de colocação das informações em pastas a serem arquivadas na memória. Ela anexa um código ou rótulo à informação para prepará-la para armazenamento, para que seja mais fácil encontrá-la quando necessário. Os eventos são codificados junto com as informações sobre o contexto em que foram encontrados. O armazenamento consiste em guardar a pasta no armário de arquivos. A recuperação, última etapa, ocorre quando a informação é necessária. A recuperação pode envolver reconhecimento ou recordação. Os modelos de processamento de informações representam a mente como possuidora de três depósitos: memória sensorial, memória de trabalho e memória de longo prazo. A memória sensorial é o ponto de entrada inicial do sistema para as informações sensoriais que chegam. Sem processamento, as informações desaparecem rapidamente. A memória de longo prazo é um depósito de capacidade ilimitada que guarda informações por longos períodos de tempo. Um executivo central controla o processamento de informações na memória de trabalho. Este executivo central ordena as informações codificadas e faz a transferência para a memória de longo prazo. O executivo central amadurece entre os oito e os dez anos de idade. A memória de trabalho é um depósito de curto prazo para as informações sobre as quais uma pessoa está ativamente trabalhando. É nela que as informações que estão sendo codificadas e recuperadas são mantidas. Aos cinco ou seis anos, as crianças costumam lembrar apenas dois dígitos, já um adolescente típico pode lembrar-se de seis dígitos.</p>
PENSAMENTO	<p>As pessoas usam a palavra "pensar" de forma muito generalizada para cobrir quase todos os processos mentais. Muitos psicólogos usam a palavra da mesma forma para se referir a uma ampla gama de funções mentais. Consciência e memória podem também ser considerados tipos de pensamento. Os seres humanos passam grande parte da vida pensando. Na maior parte do tempo em que estamos acordados, ficamos atentos ao mundo externo. Categorizamos, comparamos, sintetizamos, analisamos e avaliamos à medida que examinamos o conteúdo que nossos sentidos nos transmitem. Nas oito horas em que em geral estamos dormindo perdemos o contato com nosso meio. Não obstante, há razão para acreditar que continuamos processando informações. Alguns cientistas cognitivos consideram o ato de sonhar nada mais que um tipo especial de pensamento. Na realidade, todas as operações cognitivas - atenção, percepção, memória, pensamento e uso da linguagem - estão interconectadas.</p>
LINGUAGEM	<p>De acordo com Davidoff (2001) existem três explicações concorrentes de como se adquire a linguagem: a Teoria do Dispositivo de Aquisição de Linguagem - as pessoas nascem com um equipamento mental (LAD) que lhes possibilita descobrir as regras para juntar sentenças aceitáveis. Na Teoria da Solução de Problemas uma implicação da ideia do LAD de Chomsky é que as crianças adquirem a linguagem simplesmente porque a escutam. Mas há muito mais do que isso. A linguagem desenvolve-se no contexto das necessidades e dos desejos. Na Teoria do Condicionamento, o nome de B. F. Skinner esta associado com a ideia de que as pessoas aprendem a linguagem exatamente da mesma forma pela qual aprendem comportamentos simples - por processo de condicionamento mecânico. Os adeptos da ideia de Skinner acreditam que as crianças imitam a linguagem que ouvem.</p>

ATENÇÃO	Para Davidoff (2001), em todo momento de alerta, imensa quantidade de estímulos compete por nossa atenção. Comumente, as pessoas e outros animais concentram-se em uma mera gota de impressões. A essa abertura seletiva a uma pequena porção de fenômenos sensoriais incidentes chamamos de atenção, que parece estar envolvida em muitas atividades mentais. Alguns psicólogos acreditam que a atenção, é simplesmente um aspecto da percepção (e de outras capacidades cognitivas).
---------	--

Capítulo 2

01.

OS DOIS PRIMEIROS ANOS DE VIDA			
DESENVOLVIMENTO FÍSICO	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	DESENVOLVIMENTO AFETIVO	DESENVOLVIMENTO SOCIAL
Para Bee (2011), as mudanças no sistema nervoso são extremamente rápidas (completa-se aos dois anos).	Piaget denominou essa fase do desenvolvimento de estágio da inteligência sensório-motora, porque, pela ausência da função simbólica (linguagem), a criança representa o mundo pelas ações e baseia seus julgamentos nas sensações e percepções.	Para Papalia, Olds e Feldman (2008), embora os bebês compartilhem muitos padrões comuns de desenvolvimento, desde o início eles demonstram também personalidades distintas, as quais refletem influências inatas e ambientais. A partir do nascimento, os autores afirmam que o desenvolvimento da personalidade estaria interligado com os relacionamentos sociais significativos vivenciados pelas crianças.	A maior parte das interações sociais da criança nos seus dois primeiros anos de vida é com o adulto.

OS DOIS PRIMEIROS ANOS DE VIDA			
DESENVOLVIMENTO FÍSICO	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	DESENVOLVIMENTO AFETIVO	DESENVOLVIMENTO SOCIAL
Os ossos aumentam em número e em densidade. As fibras nervosas tornam-se maiores e menos aquosas.	Para Papalia, Olds e Feldman (2008), os sons iniciais emitidos pelos bebês já são bases para sua oralização - é a fala pré-linguística. Uma característica da fala pré-linguística é sua relação com a idade cronológica dos indivíduos, isto é, ela acontece exclusivamente nos primeiros meses de vida da criança, precedendo o surgimento das primeiras palavras.	Cória-Sabini (2011) nos mostra que a principal tarefa nesta etapa é a construção da noção do eu. À medida que a criança constrói as noções de objeto, tempo, espaço e causalidade, elabora também a noção do "eu corporal". Essa noção lhe dá uma vaga consciência de si mesma como ser individual.	No decurso dos dois primeiros meses, ela sorri para o rosto da mãe e do pai. Por volta dos três meses, já apresenta sinais de consciência social, tais como deixar de chorar à aproximação de alguém, fazer movimentos e prestar atenção na voz da pessoa adulta, choramingar ou chorar quando alguém que estava conversando ou cuidando dela se afasta. Entre cinco e sete meses, aproximadamente, a maioria das crianças torna-se capaz de distinguir as pessoas estranhas das familiares. Os bebês diferem muito quanto à aceitação de estranhos.
Os bebês triplicam o peso do corpo, no primeiro ano de vida, acrescentando de 30 a 38 centímetros ao comprimento, antes dos dois anos. O rápido aperfeiçoamento das habilidades locomotoras e manipulativas ocorre nos dois primeiros anos	À medida que suas potencialidades se desenvolvem, a criança apresentará interesses novos e diferentes, e muitas formas iniciais de comportamento serão completamente modificadas.	Ainda para Cória-Sabini (2011), os cuidados que o bebê recebe fazem com que ele desenvolva também o sentimento de confiança básica. A confiança básica se define pela certeza de que as necessidades serão atendidas assim que forem manifestadas.	Após os primeiros seis meses de vida, as interações sociais crescem em número e complexidade. Aumentam brincadeiras, tais como esconde-esconde, fingir que está dormindo, dar adeus, bater palminhas quando alguém canta parabéns etc.

OS DOIS PRIMEIROS ANOS DE VIDA			
DESENVOLVIMENTO FÍSICO	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	DESENVOLVIMENTO AFETIVO	DESENVOLVIMENTO SOCIAL
O bebê evolui do engatinhar para o andar e para o correr, e de uma habilidade de preensão deficitária para uma boa preensão.	De acordo com Cória-Sabini (2011), ao final do quarto mês de vida a criança já possui uma série de comportamentos adquiridos. No entanto, ela não possui ainda a noção de espaço nem de objeto permanente.	Cória-Sabini (2011) ressalta que a base do “aprender a ser” está no prazer que a criança sente ao ser pegada no colo, ao ser embalada com cantigas de ninar e quando as pessoas falam com ela com carinho.	Até aproximadamente os nove meses de idade, as crianças mostram pouco interesse na interação com outros bebês. Antes de um ano, alguns bebês prestam um pouco de atenção quando outro chora e balbuciam para receber atenção dos companheiros. No entanto, todos afastam as outras crianças das atividades que estão desenvolvendo. Só por volta dos dois anos é que gradualmente se iniciam as atividades lúdicas interativas.
A sequência de mudanças físicas segue dois padrões de desenvolvimento: cefalo-caudal e próximo-distal	A partir do quinto mês de vida, gradativamente ocorre a coordenação dos diferentes espaços práticos. A criança aprende a agir sobre as coisas e começa a se interessar pelas relações que unem as suas ações com os resultados.	A confiança se desenvolve como consequência de um clima emocional estável que estimula e nutre a capacidade inerente da criança de se tornar uma personalidade segura.	Basicamente, a tarefa da criança nessa primeira etapa da vida é a descoberta do mundo que a rodeia. Assim, os outros bebês entram como um elemento desse universo e não como alguém que tenha atributos especiais.

02. A filha de Marta está no desenvolvimento de 0 a 2 anos. Nesta fase, período, o bebê tem muitos ganhos. Tem um salto qualitativo em todos os níveis: físico, cognitivo, social e da personalidade. São várias mudanças e aquisições de novos comportamentos.

Capítulo 3

01. C

02. Resposta: Pessoal

Este texto discorre sobre como os diferentes padrões culturais e os costumes que vigoram em épocas variadas impõem às crianças realidades nem sempre justas. As autoras con-

sideram que o modelo de família é construído socialmente, a partir de determinadas crenças, que resultam em algumas situações que podem ser caracterizadas como violência. Por fim, sugerem que a cultura deva ser partilhada em consonância com os diversos atores sociais e não, ser preservada de forma arbitrária.

Capítulo 4

01.

Desenvolvimento físico: Para Bee (1997), período da meninice intermediária tem sido menos estudado do que outros períodos etários, embora ele seja altamente importante no desenvolvimento da criança. O desenvolvimento físico dos 6 aos 12 anos é constante e lento. O início da puberdade traz toda uma gama de mudanças hormonais.

As doenças são menos comuns durante esse período do que nos estágios anteriores, embora se mantenham bastante regulares. Outros problemas de saúde incluem a obesidade e acidentes. Para Faw (1998), a altura aumenta de uma média de 1,14 m com seis anos de idade para 1,52 m com treze anos. Percebe-se nesta fase um ganho contínuo e estável de peso. À medida que a criança vai adquirindo idade, dos seis aos doze anos, ela desenvolve um corpo que é como o de um pequeno adulto. Os ossos se tornam mais longos, seus músculos ficam maiores e elas se tornam constantemente mais rápidas, fortes e ágeis.

Desenvolvimento cognitivo: Segundo Cória-Sabini (2010), ao aproximar-se dos sete anos de idade, a criança apresenta modificações consideráveis no seu comportamento, na sua linguagem, nas suas interações com os companheiros e principalmente na qualidade de raciocínio.

Neste período o egocentrismo e a fantasia diminuem e ela se torna capaz de relacionar-se com a realidade física e social de maneira mais objetiva.

O pensamento da criança pré-escolar é regulado pela percepção imediata e na maioria de seus raciocínios ela toma a si mesma como ponto de referência.

A partir dos sete anos, gradualmente, o pensamento vai se tornando objetivo e descentralizado e a criança consegue operar com as informações do ambiente. Os dados do meio exterior são simbolizados na mente, transformados, organizados e empregados na solução de problemas. Para Bee (1997), Piaget propôs uma grande mudança no pensamento da criança por volta dos 6 anos, quando “operações” poderosas, como a reversibilidade, a adição ou a classificação múltipla são entendidas.

Desenvolvimento emocional: De acordo com Cória-Sabini (2010), nesta etapa, o processo de socialização exige que a criança entre no mundo dos adultos, com a aprendizagem de habilidades que lhe serão úteis no futuro.

Em todas as culturas, é por volta dos sete anos de idade que a criança começa a receber algum tipo de instrução sistemática. Em alguns casos, essa instrução não é fornecida por professores e em escolas. Nos povos primitivos, por exemplo, ela aprende com os adultos a manejar ferramentas, armas e adquire outras habilidades que lhe possibilitem assumir seu papel produtivo na comunidade. Nas sociedades mais complexas, inicia-se o processo de escolarização.

Assim, a criança descobre que a aceitação ou rejeição social depende de suas realizações. Essas experiências, por sua vez, influenciam a formação do autoconceito.

Desenvolvimento social: Cória-Sabini (2010) é a partir dos seis anos de idade, aparece na criança a necessidade de amizades duradouras e da convivência com companheiros. À medida que ela se torna mais velha, essa necessidade se intensifica. A incorporação de valores grupais e os sentimentos de orgulho, de lealdade e solidariedade tornam-se impulsos poderosos no final deste estágio.

Os grupos são geralmente homogêneos quanto ao sexo, à idade e à classe social. Muitas vezes, duas ou mais crianças que têm necessidades ou interesses comuns se agrupam e surge uma forte amizade entre elas.

Os padrões de relacionamento estabelecidos na escola podem causar um maior impacto sobre os padrões da adolescência e da vida adulta, do que as mudanças cognitivas nesses mesmos anos.

02. Escolha livre

Capítulo 5

01. Puberdade são as transformações físicas, hormonais. A adolescência seria a transformação psicológica, emocional.

02. Sim, assim como a primeira segunda e terceira infância. O ser humano passará por várias transformações no plano físico, cognitivo, social e da personalidade.

03.

Desenvolvimento físico: Para Bee (1997), a adolescência seria um período de mudanças, de transição entre infância e a adoção de um papel adulto.

As mudanças físicas na adolescência são desencadeadas por um conjunto de complexos de mudanças hormonais iniciadas por volta dos 8 ou 9 anos. Os efeitos são observados em um estirão muito rápido de crescimento e um aumento da massa muscular (nos meninos) e de gordura (nas meninas).

Podemos distinguir dois conceitos nesta fase: puberdade que seriam as mudanças hormonais nas meninas e meninos, e adolescência seria o período das transformações emocionais.

Os adolescentes contraem menos doenças agudas do que crianças diferentes, mas mortes por acidentes são mais verificadas. Ocorrem entre eles suicídio e doenças de caráter alimentar (bulimia e anorexia).

Desenvolvimento cognitivo: Segundo Bee (1997), a teoria de Jean Piaget nos fala neste período, do pensamento operacional formal (habilidade de aplicação de operações básicas a ideia e possibilidade, além dos objetivos reais). A lógica dedutível e a solução sistemática de problemas são também partes do pensamento operacional formal. Os pesquisadores descobriram evidências definitivas dessas formas avançadas de pensamento em, pelo menos, alguns adolescentes. No entanto o pensamento operacional formal não é universal, nem é consistentemente utilizado, mesmo por aqueles que têm essa capacidade. Os adolescentes apresentam novos níveis de raciocínio moral.

O ambiente escolar é um dos mais educativos na experiência do adolescente. Os que se saem bem, academicamente, no ensino médio, são aqueles com QI mais elevados e os que provêm de famílias com uma figura de autoridade. Os que abandonam a escola estão mais propensos a empobrecer ou a se sair precariamente na escola.

Desenvolvimento afetivo: De acordo com Cória-Sabini (2010), na adolescência há uma expansão das tarefas sociais com a inserção do jovem na comunidade dos adultos. Os pais passam a exigir de seus filhos certa independência na tomada de decisões, na resolução de problemas e certo grau de capacidade no uso da tecnologia ao seu dispor. Também esperam que eles façam uma opção vocacional.

Segundo Bee (1997), no início da adolescência, a autoestima reduz-se um pouco, vindo a aumentar com constância, ao longo dos anos do mesmo período.

As definições de *self* (eu) passam a ser mais abstratas na adolescência, com maior ênfase na ideologia e nas qualidades internas permanentes.

Erikson enfatizou que os adolescentes precisam passar por uma crise e uma redefinição de si. Muitos adolescentes sem dúvida passam por isso, mas não sabemos se isso se dá com todos eles.

Desenvolvimento social: Para Bee (1997), os conceitos sobre as relações também sofrem modificação, tomando-se mais flexíveis, mais cheios de meios-tons. As amizades são, cada vez mais, entendidas como adaptáveis e mutáveis.

As interações entre os adolescentes e seus pais costumam ficar um tanto quanto conflitantes, no início da adolescência, fenômeno que, possivelmente, possa ter relação com as mudanças físicas da puberdade. Todavia, o apego aos pais permanece forte.

As relações com os companheiros passam a ser cada vez mais importantes, seja quantitativa, seja qualitativamente. Os teóricos enfatizam que os companheiros cumprem uma função importante como uma ponte entre a dependência da infância e a independência da vida adulta.

Os adolescentes são vulneráveis à pressão dos companheiros, bem no início da adolescência. Nesse período, os grupos de amigos mudam de grupos formados por elementos do mesmo sexo para grupos maiores mistos.

O namoro começa um pouco mais tarde, embora exista grande variabilidade.

A atividade sexual entre os adolescentes tem se tornado cada vez mais comum. O conhecimento da biologia reprodutiva ou da contracepção é comparativamente reduzido, e as taxas de gravidez na adolescência são elevadas.

As interações nas famílias com figuras de autoridade continuam a ser o melhor padrão na adolescência. Os adolescentes dessas famílias são mais autoconfiantes, menos aptos a utilizar drogas e possuem uma autoestima maior do que os adolescentes de famílias negligentes ou autoritárias.

04. Claro que não! Ele está num período de transição. Não é mais uma criança, e também não é ainda um adulto. Terá que fazer o luto pelo corpo infantil e pelos pais da infância. Terá que viver este período, esta fase como qualquer uma das que existe.

05. Resposta pessoal.

A partir da música podemos constatar que o tema é sobre a adolescência. Um momento de muitas transformações físicas, emocionais. Pode gerar conflitos e confusões. Claro vai depender muito de como cada um vive, sente e percebe. Quando ele fala “eu não caibo mais nas roupas que eu cabia” aponta o crescimento físico.



ANOTAÇÕES



ANOTAÇÕES



ANOTAÇÕES