

Infância e Desenvolvimento

Maria da Conceição Oliveira e Maria Isabel Santo de Miranda Cunha
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

sao.oliveira@esepf.pt;isabelcunha@esepf.pt

Palavras-chave: Infância, Desenvolvimento, Prioridades Estruturais, Afecto, Resiliência, Identidade, Práticas Educativas, Frustração, Limites, Negociação.

Resumo

Infância e desenvolvimento tem como objectivo reflectir conceitos educacionais, especificamente a relação entre a criança e a educação. Não é nossa pretensão dissertar sobre a história das ideias acerca da infância mas, centrarmo-nos na infância nos dias de hoje e (re)pensar, por um lado, o conceito de criança adequado à actualidade e, por outro, às práticas educativas e suas implicações no processo de desenvolvimento. Centrando-nos no período dos zero aos seis anos abordamos as questões relacionadas com a estruturação da criança, justificando o porquê das prioridades de intervenção nesta faixa etária.

Introdução

A criança baseia o seu sentido de coerência, a sua resiliência, enfim todas as suas forças, no modo como se sente amada, se sente significativa, junto de quem cuida de si, de quem a educa, de quem a ensina, de quem com ela se cruza (Gomes-Pedro, 2005), daí a grande responsabilidade de ser educador.

O mundo e a sociedade estão em constante mutação. A família sofreu profundas alterações: diminuiu o número de filhos, aumentou o número de divórcios, aumentou o número de famílias monoparentais e reconstruídas etc. Observando uma unidade familiar, vemos que as gerações se aproximam. Fala-se hoje de temas impensáveis há anos. As práticas educativas foram-se alterando. A mudança provocada com a ruptura dos valores educativos e sociais

da modernidade, trouxe a necessidade de transformar os seus paradigmas, de renovar os seus constructos. À ordem e saberes racionalizados numa hierarquia e perenidade incontestados, sucede progressivamente a contingência, a multiplicidade de fontes do saber – um novo estatuto emerge.

Estas constatações remetem-nos para a urgência de se tentar o exercício de vigilância crítica aos diversos tipos de actuação e, escolher um leque de práticas educativas que contribuam para desenvolver atitudes e formas de acção, que permitam a promoção da auto-estima, da confiança e do estímulo de consciência dos direitos de cidadania. Neste sentido, abordamos o conceito de infância, as necessidades da criança para um pleno desenvolvimento, justificamos as prioridades de intervenção na faixa etária dos zero aos seis e as implicações educacionais.

Infância

A infância, como qualquer outro fenómeno social, sofreu uma evolução histórica e conceptual, em diferentes períodos e com diversas valorizações. Hodiernamente a criança surge como figura central no contexto de declarações, convenções e normativos de direitos internacionais, «passando a ser vista como actor social dotado de pensamento reflexivo e crítico» (Formosinho, 2004). Esta concepção, promove a valorização das suas acções, considerando-as seres inteligentes, socialmente competentes e com capacidades de realização, dotadas de emoções e sentimentos à luz das suas próprias vivências.

A intervenção do educador relaciona-se, naturalmente, com as suas concepções de infância e desenvolvimento. Neste pressuposto, achamos desejável que o cuidador veja as crianças como seres sensíveis, pensantes e os envolva em investigações significativas. Estudos recentes

de desenvolvimento indicam como experiências mais importantes para as crianças, as interações alargadas e continuadas com adultos significativos (Blair, 2002 cit. Katz, 2006). O cérebro humano é muito mais um órgão que constrói padrões, do que um que os recebe. Assim sendo, os primeiros anos deverão ser marcados por uma exploração activa em ambientes ricos e seguros. Isto é, bons programas de qualidade incluem frequentes oportunidades de interacção com pares, com adultos e com os ambientes, por forma a apoiar a busca inata de discernimento à cerca das relações de causa e efeito, da sequência de acontecimentos e outros padrões circundantes (Katz, 2006).

Uma tal concepção de criança determina um tipo de intervenção que se define como facilitadora do processo de desenvolvimento como pessoa, numa atmosfera calorosa, de aceitação positiva, o que implica o respeito pela sua individualidade, pelos seus talentos, suas expectativas, seus desejos. O educador, detecta um interesse, uma necessidade e encoraja a criança à sua concretização colocando-lhe à disposição espaços, materiais e ajudando-a a descobrir outras soluções, valorizando a procura. O contacto com a realidade física e social é de primordial importância. Assim a interacção escola / família proporciona que o jardim de infância «espaço de vida que pertence à própria vida e com ela se mistura, se transforme num projecto comunitário» (Mendonça, 2005). Deste modo, a acção do educador não se traduz em abrir o jardim de infância ao meio envolvente, mas em considerá-lo parte integrante desse meio, tornando-se incondicionalmente um agente de desenvolvimento comunitário.

Ser Criança

A criança é a razão de ser do mundo e, representa o futuro desse mesmo mundo. A vida familiar é pois, cru-

cial para o seu desenvolvimento. A família constitui-se como o primeiro agente de socialização e como tal é à família e/ou substitutos (creche), que compete responder às necessidades da criança, ou seja, **às suas prioridades estruturais**.

Como educadores poder-nos-emos questionar? Mas em que radicam essas necessidades da criança? Ou seja, quais as suas prioridades estruturais? Gomes-Pedro (2005), designa-as de «necessidades irredutíveis da criança» e atribui-lhes um valor individual e social determinante, quando afirma que «a génese dos comportamentos anti-sociais, nomeadamente de violência, surgem na proporção do que é ou não contingência de expectativas» (p 51), valorizando o tempo disponível por parte do educador para a transacção dos afectos, construção da confiança e do respeito mútuo. São elas: *o afecto, identidade e resiliência*, entendendo-se por afecto o modo como o sujeito se sente amado; por identidade o «eu» que resulta do processo de separação individualização; e a resiliência que se traduz na resistência a contrariedades da vida.

Afecto:

O afecto em cada criança desenvolve-se em paralelo com a satisfação das suas necessidades. Todos sabemos que o bebé se desenvolve em constante interacção com o meio. A organização biológica do bebé é sobretudo modelada pela mãe. É ela e a tonalidade dos seus afectos, que inspira as suas interacções sociais. São as transacções significativas entre o potencial genético e o ambiente que determinam a dinâmica fenotípica. O bebé não sorri por determinação genética. É o registo de uma matriz social (a voz da mãe) e é a emoção de uma contingência de afectos que o faz sorrir (Gomes-Pedro, 2005).

O desenvolvimento da criança é potenciado pelo modo como a criança ama e se sente amada. Exemplos disso são os diálogos mãe/filho que se exprimem pela comunicação

sonora contingente. Entendendo-se contingência como a harmonia dos sistemas interiores e exteriores, isto é, uma profunda convergência de identidade de intenções e de comportamentos. O desenvolvimento infantil é pois, um processo dinâmico e complexo, determinado por múltiplos factores que fazem parte do ecossistema de cada criança (rede de apoio). Como diria Gomes-Pedro, (2005) o determinismo biológico mais específico no condicionamento do comportamento é a relação. É a dinâmica das relações, entre tudo, que potencia o desenvolvimento e, que faz a diferença. A segurança da vinculação proporcionaria à criança uma maior competência no pré-escolar, maior popularidade e maior egorresistência (Ainsworth, Blear, & wall, 1978; Main & Solomon, 1986, cit. Meins, 2007). Por seu turno, Bowlby (1980, cit. Mains, 2007), com o constructo «*Working internal models*» torna compreensível como os modelos internos de funcionamento podem dar origem a interações mais positivas com os pares e com os cuidadores e, como apresentam maior resiliência do ego, melhor saúde psicológica e maior compreensão das mentes dos outros. Contudo, e segundo Mains (2007), a teoria da vinculação não explicaria na totalidade como é que o comportamento de vinculação ao ano de vida, prediz o desenvolvimento subsequente, dado os modelos internos dinâmicos serem relativamente plásticos de início, alterando-se em função dos diferentes educadores, e só se fixando por volta dos cinco anos. Como tal, propõe a teoria da mente, que embora tivesse sido concebida como mecanismo de compreensão das ligações entre segurança e desenvolvimento sociocognitivo, subsequentemente (Meins, 1997 & Meins & Col, 1998, cit. Meins, 2007), demonstrou que a orientação para a mente é um importante preditor da segurança da vinculação, (Meins, 2007). Ficará assim reforçada a importância da vinculação e mais uma vez sustentado o papel das emoções como organizadoras das nossas mentes, considerando o sistema dos afectos como antecipatório do motor, cognitivo e do moral.

Identidade :

É através do processo de vinculação que emerge no bebé o seu «eu» – identidade – já integrador dos afectos.

A identidade resulta pois, do processo de separação /individualização. Esse esforço é feito à custa da oposição ao outro. Este exercício de descoberta, tentativa de domínio, auto – afirmação tem como finalidade a construção da sua identidade. A família é o ecossistema mais significativo da criança e, é no seu meio que ela aprende a reconhecer a sua identidade.

O bebé constrói a partir das primeiras relações, modelos interpretativos de si próprio e dos outros. Mas, mais importante do que é fornecido, é o modo como se sente, se interpreta, não só, o que nos é dado, como também, o que é recebido. Isto é, a influência da rede de apoio que se constitui pelos intervenientes no processo educativo. A identidade está profundamente identificada com a consistência e confiança, assumidas como essenciais para a emergência de competências para o estabelecimento de relações significativas.

Com o contributo das neuro – ciências sabe-se hoje que qualquer privação ou agressão no decurso das experiências mais significativas, isto é, relacionais, leva a um sub-desenvolvimento das áreas sub-corticais e límbicas implicando uma dominância das áreas do tronco cerebral, que são mais primitivas, gerando, em cascata, uma reactividade comportamental identificada com a imaturidade e com a desregulação (Gomes-Pedro, 2005). É assim explicado, muitas das vezes, as reacções de agressividade, descontrolo e pouca resistência às frustrações.

Resiliência:

A resiliência é um processo dinâmico que tem por resultado uma adaptação positiva em contextos adversos. A resiliência caracteriza-se por um conjunto de proces-

ços sociais e intra psíquicos, que possibilitam ao sujeito ter uma vida saudável num meio adverso. Na base desses processos podemos referir que a regulação comportamental depende dos processos nervosos integradores que estão implicados no processamento de estímulos percebidos na organização de respostas adaptativas. Estão identificados por Rutter (1990, in Soares, 2000, cit. Gomes, 2006):

Escudos protectores:

- Processos que reduzam a probabilidade de escalada negativa.
- Processos que permitam novas oportunidades de crescimento pessoal.
- Processos que reduzem o impacto do risco através da alteração do seu significado.
- Processos que promovam a auto – estima e auto – eficácia através de relações de vinculação seguras.

Estes contributos sugerem que as crianças têm entre si várias sincronias biológicas o que conduz à noção de que a vinculação influencia funções homeostáticas ao longo da vida. A violência e a negligência, a vulnerabilidade e a disponibilidade para a infracção, a vitimização, delinquência e abuso de drogas, são tudo situações de disfunção adaptativa que têm de ser prevenidas através de estratégias específicas tais como: «o afecto, o suporte emocional, a existência de limites claros, a coesão, a flexibilidade a comunicação aberta, a competência de resolução de problemas e o sistema de crenças positivas» (Sousa, p 47, 2006). A resiliência pode e deve ser promovida.

O desenvolvimento

As características do temperamento presentes desde o nascimento são adequadas e desenvolvidas em interac-

ção com o meio. Daí que, em síntese, poderemos analisar o quadro onde se discrimina de acordo com as idades os comportamentos traduzidos em acções exibidos normalmente pelas crianças e que têm uma função adaptativa, ou seja, cumprem uma finalidade do desenvolvimento normal.

Comportamentos normais exibidos dos zero aos seis anos

IDADES	FINALIDADES	ACÇÕES
Até um ano	Alimentação e companhia	Choro e gesticulação
Dois anos de idade	Separação individualização	Posse de objectos desejados e conflitos com a autoridade
Dois aos três anos	Descoberta e tentativa de domínio	Morder, dar pontapés, puxar os cabelos bater
Três e quatro anos de idade	Auto -afirmação e negativismo	Manifestações agressivas agravam-se
Após os quatro anos	Agressividade manipulativa; reacção à frustração (, dada a sua função, estritamente, ligada ao processo de crescimento)	Dificuldades em aceitar ser contrariada
Dos cinco aos seis anos	Vontade de exercer sobre outrem formas de autoridade, liderança.	Exigir qualquer coisa, atirar a culpa para outrem, ameaçar verbalmente, fazer intrigas, resistir, recusar mexer-se, recusar seguir indicações, efectuar mal uma tarefa e, manifestação de força física.

Assim, até ao ano de idade a criança gesticula e chora com a finalidade de satisfação das suas necessidades básicas de alimentação, conforto e companhia. Por volta dos dois anos de idade a criança começa a aperceber-se

que é alguém ou alguma coisa diferente do outro. Não é o prolongamento da mãe, mas uma individualidade separada. Necessita pois, de se opôr lutando, dizendo *não*. Inicia-se o processo de individuação. Dos dois aos quatro anos assistimos à descoberta e tentativa de domínio, à afirmação, e egocentrismo. É um período marcado pelas reacções de agressividade, como defesa e construção da sua identidade. Dos quatro aos seis tornam-se mais refinados, apresentam dificuldades em aceitar as frustrações e, utilizam esquemas de manipulação, não só comportamental como através da linguagem. É pois, necessário estar atento, compreender, mas suavemente ir controlando e modificando.

Durante o processo social de desenvolvimento da personalidade vamos adquirindo normas mediante: proibições, prémios, promessas, castigos etc, aos quais o sujeito reage com: defesa, protesto, conservação da liberdade, regressão, até à aceitação dando-se a *interiorização e identificação*. Contudo é necessário ter em consideração que os sistemas de relação da criança (criança/mãe; criança/família; criança/escola), funcionam como dispositivos de socialização que inserem a criança numa determinada cultura, logo a forma como os fenómenos vão ocorrer dentro de cada sistema, depende de modelos de índole cultural.

As respostas da rede de vinculação, podem ser vistas como proporcionando a base experiencial a partir da qual se vão formando os modelos dinâmicos da relação, na certeza de que estes vão orientar, não apenas, o comportamento e os sentimentos, mas também a atenção, a memória e a cognição. Sabemos que uma melhor atenção na primeira infância significa oportunidades maiores de sobrevivência, crescimento e desenvolvimento. Daí que os primeiros anos, dos zero aos seis, seja considerado como um período crítico do desenvolvimento ao nível de personalidade, inteligência e comportamento social.

Contributo das Neurociências:

O desenvolvimento do cérebro determina que os seres vivos se transformem em organismos com inteligência, capazes de criar comportamentos adaptativos e de cooperação. «O processo adaptativo e, por conseguinte, o desenvolvimento do cérebro, tem como consequência a capacidade humana da autoconsciência» (Bartolomé, 2007, p 209).

O cortex cerebral tem aproximadamente 14 milhões de neurónios e estão presentes desde o nascimento. O processo de mielinização inicia-se três meses após a fecundação, mas ao nascimento apenas os centros do tronco cerebral que controlam os reflexos estão mielinizados. O desenvolvimento do sistema nervoso é determinado por factores genéticos e epigenéticos: nutrição, cultura, etc. (Bartolomé, 2007). Enquanto que, há 20 anos os cientistas acreditavam que os genes presentes ao nascimento, apresentavam a estrutura do cérebro completamente determinada, hoje, é reconhecido que o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável à influência do ambiente do que se suspeitava. Sabemos actualmente que o desenvolvimento cerebral depende de uma nutrição adequada e uma estimulação de qualidade. Logo, o desenvolvimento na infância é determinante para todas as áreas de formação da pessoa: mental, física, emocional e social pelo que, promover melhor formação cognitiva nessa fase tem impacto decisivo no futuro do indivíduo. As células cerebrais ainda não estão conectadas formando a rede necessária para a complexidade do pensamento como processo que existirá na vida dos seres humanos mas, nos primeiros anos formarão ligações – sinapses, rapidamente podendo uma célula cerebral conectar-se com outras 15.000 células, (Bartolomé, 2007).

Até os 6 anos, 90% das sinapses cerebrais estão formadas e até os 4 anos, a criança já alcançou metade do potencial mental que terá quando adulto, estando já formados

os amplos contornos de: autoestima/resiliência; sentido de moralidade; responsabilidade; empatia; capacidade de aprendizagem; relacionamento social e; aspectos fundamentais da personalidade. Poderíamos concluir destacando a importância, para a compreensão do funcionamento cognitivo, do estudo do desenvolvimento do cérebro, considerando-o a chave que nos permite o estudo da sua anatomia, da sua organização intrínseca e das suas funções, (Bartolomé, 2007).

A adequada e eficiente interação da criança com o meio ambiente, ou seja, as interações precoces na primeira infância não apenas criam um contexto, elas afectam directamente o caminho com que as células do cérebro se interconectam. Logo crianças que têm, continuamente, interações saudáveis com pessoas que as cuidam bem, tornam-se melhor preparadas, emocionalmente e biologicamente, para aprender e trabalhar estresses ou frustrações do dia a dia .

A maioria dos pais tem hoje agendas sobrecarregadas e pouco tempo disponível para se envolverem com os filhos. No entanto, é essencial que o ritual das refeições, o ler uma história antes de deitar, enfim, situações quotidianas, continuem a existir. A estrutura familiar constitui-se como uma possibilidade importante de formação e manutenção da identidade humana e é a matriz do desenvolvimento da personalidade.

Práticas Educativas

É lugar comum ouvir-se dizer que educar exige muito e na maior parte das vezes nem sabemos para onde vamos. Tanto educadores como pais desabafam que educar hoje é uma tarefa difícil e muitas vezes quase se torna impossível. Porquê? Será que as crianças de hoje são muito diferentes das crianças de há 10 ou 20 anos? Ou será que os educadores e os pais se sentem menos disponíveis

para educar? Sim, porque educar exige tempo e paciência para dialogar com as crianças. Sem diálogo é impossível educar e sem tempo é impossível conhecer a criança que queremos educar.

Sem pretendermos dar «receitas», para uma boa educação do nosso ponto de vista, vamos reflectir sobre alguns conceitos que nos parecem importantes tanto para educadores como para pais. Assim, neste texto vamos expôr e explicar alguns conceitos tais como: «limites», «frustração», «regras», «negociação», etc.

Qualquer ser humano necessita de carinho, atenção e presença de outra pessoa para se sentir bem. Se pensarmos na criança pequena estas necessidades têm de ser acompanhadas com muita presença dos pais e educadores, adultos significativos que oferecem às crianças segurança e bem-estar.

Para que uma criança se construa de forma harmoniosa e desenvolva todas as suas potencialidades, para se tornar um adulto de bem, precisa de ser confrontado com os limites que uma boa educação exige.

Limites:

Quando pensamos na educação de uma criança e na construção da sua personalidade, é fundamental pensarmos na construção de limites que possibilita à criança o exercício da autonomia para se expressar assim como a sensibilidade e respeito para com o outro e predisposições para aceitar diferentes opiniões e sentimentos. Podemos pensar na construção de limites que permite o desenvolvimento da alteridade na convivência colectiva e no acolhimento das diferentes singularidades. Esta noção de limites está relacionada, com uma certa disciplina que é importante criar para que o novo ser se desenvolva com harmonia mas também com a noção de que o mundo não gira à volta dele e que há regras e princípios que são fundamentais respeitar. Neste sentido,

podemos afirmar que o indivíduo está disciplinado quando se torna senhor de si mesmo e, quando, em consequência consegue controlar-se sempre que deve seguir uma regra na vida. A liberdade da criança deveria ter como limite os interesses do grupo a que pertence. A criança deveria ser impedida de fazer algo que ofenda, magoe outra pessoa, que seja indelicado ou inadequado. Pois as investigações têm demonstrado a necessidade de levar a criança a compreender a relação entre os limites e os princípios morais. Se concebermos a Educação de Infância como um espaço de socialização e de relações interpessoais, sabemos que é nesse espaço que se lançam as bases para o exercício da cidadania.

Assim, permitir à criança responsabilizar-se pela construção de formas de convivência com seus colegas é concebê-la como sujeito que pensa e que é ela própria a construtora da sua personalidade, capaz de conviver com os outros e de ser responsável, também, pelo bem dos outros. Isto só será possível se os adultos que convivem, diariamente, com a criança a ajudarem a perceber que a sociedade tem regras e que sem elas nós não podemos viver de uma forma saudável com todos. Dar oportunidade à criança para que ela possa discutir as suas decisões, desenvolvendo o sentido ético de escolher o melhor para todos, quando decide o que é melhor para si.

Já todos nós observamos comportamentos de crianças que demonstram que lá em casa ela é rei e senhora e que tudo está montado em função dela. Felizmente estes casos não constituem a maioria, mas são suficientes para nos termos debruçado sobre esta temática. Estas crianças são geralmente crianças «caprichosos, sem limites, que dão ordens aos pais, organizam a vida familiar e chantageiam todos aqueles que tentam refreá-los.» (Urta, 2007, p.22)

De acordo com Pleux (2002), a criança sem limites consegue destruir-se a ela própria por não conseguir conviver bem com o seu egocentrismo como também provoca sentimentos de incapacidade e, no limite,

depressão a quem tem por dever educá-la e orientá-la na vida. Assim, se os educadores e pais não conseguirem impor limites à criança pequena, corremos o risco de aumentar a dureza emocional e dos comportamentos disruptivos se consolidarem. «As crianças podem não ser inofensivas, mas são inocentes. A sua culpabilidade, a sua responsabilidade tem de ser partilhada por quem as educa, ou educa mal, porque se esquece de lhes dar as instruções de uso para manejar a vida e não lhes diz como se respeitarem a si mesmos e aos outros»(Urta, 2007, p. 21)

Podemos reflectir sobre as causas que, mais do que nunca, observamos em tantos comportamentos que não se adequam à boa convivência da sociedade, à integração e socialização da criança pequena. Diz Urta, (2007) que podemos ir buscar as causas à sociedade que se tornou permissiva e que procura educar as crianças nos direitos mas não nos deveres e assim está em marcha o lema «não pôr limites» e «deixar correr» com esta atitude estamos a impedir a criança de fazer uma maturação correcta; consideramos também os valores que são postos em causa e que não estamos a educar para o respeito para com todos; os meios de comunicação social também colaboram para esta educação sem limites e contribuem para o aumento da violência.

Com esta conjuntura em que vivemos as nossas crianças é necessário e desejável que os adultos responsáveis pela educação estejam atentos aos comportamentos das crianças para os orientar. No dizer de Pleux, (2002), «não há nada pior do que banalizar um comportamento infantil inapropriado, num avanço cada vez mais incontornável, numa escalada de desvios de comportamento, uma caminhada para a dominação do mundo dos adultos».

A nossa experiência diz-nos que a criança, desde muito pequena, compreende os seus comportamentos e percebe que há uns que pode exibir e outros não. Estamos todos de acordo que é por volta dos 18 meses que uma criança tem consciência de que o seu «eu» é diferente do

mundo circundante. É mais ou menos por esta idade que a criança vai começar a testar os adultos que a rodeiam e começa a fazer o que lhe é proibido como por exemplo, tirar os objectos de um armário para se meter lá dentro, e vai ver as reacções para comprovar até onde pode chegar. Se o adulto é firme e seguro vai-lhe dizer um «Não» que ela vai perceber que é mesmo não e não vai ser com facilidade que voltará a fazê-lo. A partir deste 'Não' poderemos fazer com que a referida negativa seja cumprida.

Como diz Urra (2007), esta atitude «é imprescindível que seja partilhada pelo casal, dito com coerência e imposto com firmeza. Assim, compreenderá o que é permitido e o que não é, verificará os seus próprios limites e entenderá que há normas que deve respeitar» p. 36 Manuel Coutinho (s/d), vem lembrar que hoje, mais do que há 10 ou 20 anos, o nosso modo de educar é de forma a criar muitas facilidades. E daí não se ajudar a criança a estar preparada para os «Nãos da vida» o que os torna vulneráveis e não resilientes e resistentes «à frustração e muitas delas passarão a viver para o Ter e não para Ser.

Um dos autores que escreve e está convencido da importância de se impor limites às crianças e em se dar um «Não» com firmeza sem margem para dúvidas é Eduardo Sá (2000) que salienta que « se as crianças sentem que os pais gritam muito quando dizem 'Não', mas o fazem para esconder as suas inseguranças, então eles pensam mais ou menos assim: ' se estás tão aflito para levar a tua avante se eu insistir mais, tu não resistes e cedes...'» Madalena Alarcão (2000) corrobora afirmando que «se as fronteiras forem claras e se o respeito pela diferença for uma regra, as próprias crianças saberão circular funcionalmente entre diversos poderes, interagindo de forma específica com cada um deles».

Frustração:

A palavra frustração parece que nos dias de hoje não faz muito sentido nem é uma palavra muito agradável de se ouvir. No entanto, quase todos os psicólogos e psiquiatras são de opinião de que para haver um desenvolvimento harmonioso da criança ela precisa de encontrar situações que a levem a adiar o seu prazer por algum tempo. O saber e treinar a vontade para adiar o prazer é importante para um bom desenvolvimento. Na criança que já é crescida há necessidade de fazer o desmame. Ele não se faz sem provocar uma certa frustração. No entanto, tem de ser feito. A diferença está na forma e no modo como se faz. Aqui tanto o educador como os pais necessitam de tempo e de paciência para explicar à criança o porquê da mudança.

A frustração está muito ligada aquilo que não podemos fazer logo. Podemos ter a necessidade de adiar o prazer que nos dá determinada coisa, mas a frustração também pode estar ligada a algum fracasso que nos acontece e que faz parte da nossa vida.

Winnicott (1989) fala-nos da importância dos pais no desenvolvimento, salientando o papel da mãe, como primeira cuidadora, que, por sua vez, também precisa ser cuidada, ou seja, ter condições adequadas para dar suporte ao filho.

No entanto é de salientar que em educação a super protecção pode originar pessoas inseguras e dependentes com uma auto-estima baixa e que toleram mal a frustração, são «escravos» dos seus impulsos e vivem à procura de satisfações imediatas, são incapazes de levar as actividades que impliquem esforço até ao fim e adiam gratificações.

Prado e Amaya (2004) dizem que as crianças que têm uma atenção excessiva frequentemente não conseguem ser independentes e 'aborrecem-se quando brincam sozinhas (...) A criança requer tempo livre para que aprenda a responsabilizar-se pelas suas próprias activi-

dades e 'é necessário que a criança se aborreça para que gere outras ideias'»

Também Pleux (2002) chama a atenção para a importância de se integrar a frustração, e não a dor, no quotidiano da criança, para a habituar pouco a pouco a aceitar o princípio da realidade, uma vez que a criança pequena, de acordo com a teoria de Freud, ela por natureza vive no princípio do prazer. Uma das funções da educação é ir aumentando a sua capacidade de diferir as gratificações, tolerar frustrações, controlar os impulsos e relacionar-se com os outros. Para isso, seria importante que desde cedo a criança fosse confrontada com a frustração. Por exemplo, «desde os três meses, no momento em que deixam de mamar quando querem e devem começar a fazê-lo a horas fixas e em quantidades fixas. É uma forma inteligente e justa que o ensina a esperar quando tem fome» (Urra, 2007, p. 42).

Nós acreditamos que educar não é frustrar a criança, mas pela nossa experiência temos a convicção que a frustração, como a sanção, faz parte integrante da educação. Todos nós, pais e educadores, temos a experiência de conhecermos crianças que têm determinados comportamentos para poderem ser sempre o centro das atenções. São crianças que apresentam dificuldades em obedecer, que desafiam os adultos, que não aceitam a frustração.

Regras e Rotinas:

É consensual que a criança para se desenvolver tem necessidade de regras e rotinas, tanto em família como na escola. Para não haver muitas dissonâncias cognitivas é desejável que haja um bom entendimento entre os adultos que convivem com a criança no sentido de lhe dar segurança e bem-estar como nos recorda Urra (2007) ao salientar que a criança ao identificar-se com os seus pais, se espera que interiorize os valores e regras que estes lhe transmitem.

Um factor importante no desenvolvimento da criança é a socialização que implica disciplina. O «desenvolvimento de uma personalidade saudável e com relações sociais satisfatórias pode ser descrita em termos de um equilíbrio entre a necessidade da criança fazer exigências a outros e a sua habilidade para reconhecer as exigências que os outros lhe fazem (Herbert, 2002, cit. Urra, 2007), que começa durante o primeiro ano de vida, um ano que é fundamental mas não irreversível para o desenvolvimento da criança. A disciplina converte-se num aspecto muito real no segundo ano de vida da criança, embora as bases das boas práticas disciplinares devessem ter sido estabelecidas muito antes mediante o cuidado responsável e carinhoso e o estabelecimento gradual de rotinas».

Em educação, todos nós temos a experiência de conhecermos crianças que, apesar de aparentemente fazerem tudo o que lhes apetece, não se mostram felizes. Antes pelo contrário, são crianças pouco socializadas com problemas de integração e com baixa auto-estima, pois uma criança só pode crescer na auto-estima se sentir que é amada e protegida por alguém que é significativa para ela. As crianças, que são educadas com um estilo permissivo, podem interpretar essa permissividade como indiferença; sentem que nada do que fazem é suficientemente importante para que os pais se preocupem (Urra, 2007)

É desejável que os pais e profissionais da educação se preocupem em educar as crianças nos seus deveres e direitos, na tolerância, pondo de lado o lema 'deixar fazer' mas marcando regras, exercendo controlo e, ocasionalmente, dizendo 'não'. (Sá, 2000).

Os Pais e educadores devem estar de acordo quanto ao modo como podem estabelecer regras e rotinas, como por exemplo, sempre que possível, tentar dizer sim; fazer advertências razoáveis antes das transições de actividades; dar alternativas adequadas; estabelecer poucas regras e ir introduzindo-as à medida das necessidades;

ser claro e directo; e, manter-se firme. As crianças que são educadas com limites, que são confrontadas com a frustração e que interiorizaram regras e rotinas, normalmente são crianças que demonstram possuir uma grande empatia pelos outros, são competentes naquilo que fazem, participam activamente no grupo de pares, mostram afecto e raramente são hostis. Exercem controlo sobre os seus impulsos, sabem dialogar e negociar. Vários autores e nomeadamente Urra (2007) salienta que os três primeiros anos de uma criança são fundamentais para a aprendizagem e experiências que está a adquirir e que formarão a sua personalidade. Sendo assim, é desejável propor normas básicas de disciplina desde a primeira idade para ir adquirindo costumes que, com o tempo, se convertem em hábitos. Urra (2007), propõe uma série de normas simples de disciplina. Nós vamos adaptá-las passando-as para uma visão positiva: Obedecer aos pais; sempre que necessário dialogar; dizer sempre a verdade mesmo que custe; cultivar uma forma serena e tranquila de se dirigir aos outros; falar baixo mesmo quando está zangado; respeitar os mais velhos quando estão ocupados; cuidar dos objectos de casa e da escola; respeitar as coisas dos outros; respeitar os horários das refeições, do estudo, do jogo e do deitar. Quando há conflitos entre as crianças, o educador deve utilizar **procedimentos de mediação**, sem tomar partido ou resolver por elas, mas auxiliando-as a descreverem os seus pontos de vista e sentimentos, favorecendo a coordenação dos mesmos. Os conflitos podem ser aproveitados como oportunidades de aprendizagem, portanto, os mesmos não pertencem ao educador, não cabendo a ele resolvê-los, mas sim mediar (aquele que auxilia na busca de resoluções satisfatórias para todos) e, oferecer oportunidades para a realização de propostas de actividades sistematizadas que trabalhem os sentimentos e os conflitos interpessoais. O educador deve ser descritivo, objectivo e directo em momentos de crise, quando se quer colocar uma limitação firme ou nas situações em

que é preciso mostrar autoridade, visto que a força não se transmite por longas explicações, nem discussões («vi o que aconteceu. Não se puxa o cabelo das pessoas.»). Os pequenos conflitos diários não devem ser motivos para se perder tempo com discussões estereis e reacções exageradas. É preferível evitar desgastes desnecessários, não os encarando como tragédias e nem tão pouco desencadear discursos, lições de moral, ou grandes reflexões. Quando se quer evidenciar uma mensagem a fala do adulto será levada mais a sério se for objectiva e firme. Procurar manter-se calmo e controlar suas reacções. Não sofrer com o problema e sim, administrá-lo. É ainda conveniente que se demonstre **respeito mútuo** – «não fale assim comigo, pois eu também não falo dessa forma consigo», «as pessoas devem ser tratadas com respeito» – em vez de «a menina não pode falar assim comigo porque sou sua educadora».

É a participação e a troca de vivências, os conhecimentos, saberes e habilidades, somados à afectividade, atitudes e práticas dos educadores, que facilitam e promovem o bem estar, o desenvolvimento, a protecção e a participação das crianças, contribuindo para um mundo melhor.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, M. (2000). *(Des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- BARTOLOMÉ, M. (2007). *Desenvolvimento cerebral pré-natal. Fases maturativas pós-natais*, in SANTOS, P. (org.). *Temas candentes em Psicologia do desenvolvimento*, Ed. CLIMEPSI, Lisboa.
- FORMOSINHO, J. & ARAÚJO, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação*. Análise Psicológica.
- FERNANDEZ-FRÍAS, C. (2007). *Genética, biologia do desenvolvimento e psicologia do desenvolvimento* in SANTOS, P. (org.). *Temas candentes em Psicologia do desenvolvimento*, Ed. CLIMEPSI, Lisboa.
- GOMES, A. (2006). *A importância da resiliência na (re)construção das famílias com filhos portadores de deficiência: O papel dos profissionais da educação/reabilitação*, in Saber (e) Educar, 11, Ed. ESEPF, Porto.
- GOMES-PEDRO, J. (2005). *Para um sentido de coerência na criança*, Publicações Europa América, Lda, Mira Sintra – Mem Martins.
- GOMES-PEDRO, J. & NUGENT, J., & YOUNG, J. & BRAZELTON, T. (2005). *A criança e a família no século XXI*, Ed. Dinalivro, Lisboa.

- KATZ, L. (2007). *Perspectivas actuais sobre a aprendizagem na infância*, in Saber (e) Educar, 11, Ed. ESEPF. Porto.
- MEINS, E. (2007). *Para além da vinculação: A orientação para a mente como determinante do desenvolvimento socioemocional e sociocognitivo*, in SANTOS, P. (org.), *Temas candentes em Psicologia do desenvolvimento*, Ed. CLIMEPSI, Lisboa.
- MENDONÇA, M. (2005). *Ensinar e aprender por projectos*, Ed.ASA, Sta. Iria de Azoia.
- PLEUX, D. (2002). *Da Criança-Rei à Criança Tirana*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- PRADO, E. & AMAYA, J. (2004). *Padres obedientes, hijos tiranos. Una generación más preocupada por la amistad que por su papel como padres*. México: Trillas
- SÁ E. (2000). *Crianças para sempre*. Lisboa: Fim de Século.
- SANTOS, P. (org.). (2007). *Temas candentes em Psicologia do desenvolvimento*, Ed. CLIMEPSI, Lisboa.
- SOUSA, J. (2006). *As famílias como projectos de vida: O desenvolvimento de competências resilientes na conjugalidade e na parentalidade*, in Saber (e) Educar, 11, Ed. ESEPF. Porto.
- URRA, J. (2007). *O Pequeno Ditador – Da criança mimada ao adolescente agressivo* (2.ª edição). Lisboa: A esfera dos livros
- WINNICOTT, D.W. (1989). *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes,
- Visão* (revista) n.º 457. 6 de Dezembro, 2001