

DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM DIFERENTES CONTEXTOS SOCIAIS

Coordenadoras:

Karla da Costa Seabra

(Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Faculdade de Educação)

Susana Engelhard Nogueira

(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RJ/ Cursos de Graduação em Saúde)

Este grupo de pesquisa é fruto de uma parceria entre a professora adjunta Karla da Costa Seabra do Departamento de Estudos da Infância da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a professora Susana Engelhard Nogueira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RJ. Ambas são psicólogas e doutoras em Psicologia Social e desenvolvem trabalhos em parceria há alguns anos. A formação deste grupo de pesquisa, porém, é recente e sua proposta é construir um espaço para o estudo das interfaces entre desenvolvimento infantil e contextos sociais. Pretende investigar diferentes aspectos do desenvolvimento da criança e sua relação com os contextos sociais nos quais frequentam. Com os resultados pretende-se também contribuir com a formação de diferentes profissionais envolvidos com o cuidado e/ou a educação da criança em contextos sociais diversos (família, creche, escola, abrigo, posto de saúde, entre outros) através de projetos de extensão que serão implementados. Nossos objetivos são: i) agregar pesquisadores de diferentes saberes sobre a temática (educadores, psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais,...); ii) compreender os diferentes aspectos do desenvolvimento infantil (emocional, cognitivo, motor, linguagem, entre outros); iii) investigar práticas socioculturais presentes nas atividades da criança nos ambientes sociais que frequentam; iv) investigar a interação de adultos e crianças nos diferentes contextos e conhecer suas práticas educativas; v) investigar o nível de conhecimento dos diferentes profissionais que lidam com crianças sobre desenvolvimento infantil; vi) verificar a produção de conhecimento dentro da área de pesquisa; vii) capacitar os profissionais que trabalham diretamente com as crianças nos contextos pesquisados de modo a compreender a criança em amplo aspecto de seu desenvolvimento. Nosso grupo inclui professores, alunos de graduação e profissionais das instituições parceiras. Os dois trabalhos aqui apresentados são representativos dos temas discutidos pelo nosso grupo. Karla Seabra (coordenadora do projeto) e Regina Lucia Santos apresentarão o “Conhecimento de berçaristas sobre o desenvolvimento dos bebês”. O presente trabalho integra a pesquisa “Formação de Educadores e práticas pedagógicas com bebês”, que tem como objetivo principal investigar o nível de conhecimento de educadores de bebês de 0 a 2 anos sobre o

desenvolvimento infantil e a relação entre esse conhecimento e a prática cotidiana no berçário. A pesquisa está em andamento e serão apresentados neste momento os dados do projeto piloto enfocando o conhecimento das educadoras sobre o desenvolvimento dos bebês. Susana Nogueira apresentará “Características do desenvolvimento da impulsividade e do autocontrole na infância”, abordando etapas iniciais da pesquisa “Desenvolvimento da impulsividade e do autocontrole: Impactos sobre processos de socialização e comportamentos adaptativos”. É meta desta proposta colaborar para a formação de conhecimento sobre a impulsividade e o autocontrole de crianças em idade pré-escolar e escolar da zona oeste do município do Rio de Janeiro, uma vez que visa identificar o perfil dos participantes e correlacioná-los com características sócio-demográficas das famílias participantes e de seus ambientes de cuidado.

CONHECIMENTO DE EDUCADORES DE BERÇÁRIO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS DE ZERO A DOIS ANOS

Karla da Costa Seabra (e-mail: seabrac@uol.com.br)

Regina Lucia de Jesus Santos (e-mail: reginaluciajs25@hotmail.com)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo:

Este estudo parte do pressuposto que independente da cultura em que a criança está inserida, ela passa por um processo de maturação biológica em seu desenvolvimento, apresentando características que são universais, mas que, em amplo aspecto, depende de um “outro social”. Ou seja, as interações sociais são essenciais para esse desenvolvimento. Pressupõe-se que a família é o primeiro ambiente de socialização do bebê e que o investimento parental é característica da nossa espécie, mas é sabido também que, em nossa sociedade ocidental urbana, é cada vez mais precoce a inserção de bebês em creches. Assim, tanto as práticas parentais como a dos educadores nas instituições são fundamentais para que a criança se desenvolva. Acreditamos que o pleno desenvolvimento dos bebês que frequentam creches vai depender também do educador que o cuida e educa concomitantemente. O presente trabalho é o projeto piloto da pesquisa “Formação de educadores e práticas pedagógicas com bebês” e tem como objetivo investigar o nível de conhecimento de educadores de crianças de 0 a 2 anos sobre o desenvolvimento infantil. Como objetivos mais específicos pretende-se investigar: o nível de conhecimento de educadores sobre desenvolvimento dos bebês e a forma como foram adquiridos; o nível de formação dos educadores; os teóricos e teorias de desenvolvimento dos quais se apropriam; a relação entre o conhecimento do desenvolvimento de bebês e a prática cotidiana de educadores. A pesquisa é realizada através de uma entrevista semi-estruturada, composta por 17 perguntas, gravadas e transcritas. As entrevistas são realizadas nas residências dos participantes ou em seus locais de trabalho. Além da entrevista os participantes assinam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Neste trabalho analisaremos as entrevistas realizadas com 14 educadores de creches particulares do município do Rio de Janeiro, no entanto o projeto tem intuito de realizá-la com 50 educadores, em creches públicas e particulares deste município. A partir dos dados coletados até o momento foi realizada uma análise de conteúdo das respostas. Os resultados iniciais apontam que mesmo com uma formação acadêmica considerada adequada, há uma defasagem no tocante ao domínio de conhecimentos precisos sobre o desenvolvimento global dessa faixa

etária. Entretanto, o estudo até o momento apresenta apenas uma pequena amostra, que será aprofundado no futuro para resultados mais precisos. Espera-se a partir dos resultados desta pesquisa que seja viabilizado um melhor planejamento das disciplinas de desenvolvimento infantil nos cursos de formação e aperfeiçoamento de educadores, contribuindo para a formação de um profissional mais próximo das necessidades do cotidiano, articulando os saberes e a teoria à prática profissional.

Palavras-chave: desenvolvimento de bebês; educadoras; creche

Introdução:

Várias pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento (Lyra; Seidl de Moura, 2000; Seidl de Moura; Ribas, 2004; Keller, 2007) têm sido realizadas com o intuito de investigar o lugar das práticas sociais na constituição do sujeito e afirmam que o processo de desenvolvimento dependerá dos recursos da criança que se formam nas e por essas interações. Este trabalho pretende dar continuidade a essas investigações e tem como pressupostos teóricos que o conceito de infância refere-se a um período de tempo na vida humana que é definido e delimitado pelos membros de uma determinada sociedade, e que a condição de ser criança está vinculada a fatores sociais e biológicos. Independente da cultura em que a criança está inserida, ela passa por um processo de maturação biológica em seu desenvolvimento, apresentando características que são universais, mas que, em amplo aspecto, depende de um “outro social”. Ou seja, as interações sociais são essenciais para esse desenvolvimento. Pressupõe-se que a família é o primeiro ambiente de socialização do bebê e que o investimento parental é característica da nossa espécie, mas é sabido também que, em nossa sociedade ocidental urbana, é cada vez mais precoce a inserção de bebês em creches. Assim, tanto as práticas parentais como a dos educadores nas instituições são fundamentais para que a criança se desenvolva.

O bebê humano, se comparado ao de outras espécies, é o que apresenta maior imaturidade neurológica ao nascer, sendo inviável a sua sobrevivência sem a ajuda de um adulto. Tal imaturidade só é superada no convívio com o mundo externo, inclusive, e talvez em função desta imaturidade, possui várias características que o auxiliam para interagir com os outros membros de sua espécie. De acordo com Seidl de Moura e Ribas (2004) os bebês apresentam uma predisposição para se relacionar com pessoas e responder seletivamente a eventos sociais desde o nascimento, apresentando um rol de características que facilitam as primeiras trocas sociais. Deste modo, os bebês apresentam diferentes competências que

favorecem uma aprendizagem pré-natal e perinatal nos diferentes domínios sensoriais, facilitando o estabelecimento de suas primeiras trocas sociais.

Vários autores (Lebovici, 1987; Cramer, 1993; Seidl de Moura; Ribas, 2004) têm apontado que o bebê, desde o seu nascimento, é um participante ativo nas interações e, apesar de suas limitações, contribui para a realização e o estabelecimento de atividades conjuntas com adultos. Segundo Oliveira (2002), o agir do bebê precisa ser mediado por parceiros que vão respondê-lo e estimulá-lo nesse processo. O bebê poderá desenvolver formas cada vez mais complexas de estar no mundo e simbolizá-lo, de estabelecer contatos sociais, e perceber suas próprias necessidades ao compartilhar uma atividade de exploração do ambiente ou de cuidados físicos. É preciso pontuar, no entanto, que a interação é uma ação partilhada, e que ela sofre influência das características individuais dos parceiros, ou seja, a contribuição do bebê dependerá do seu nível de desenvolvimento e, em contrapartida, influenciará as respostas de seu cuidador.

Para Seidl de Moura, Ribas, Seabra, Pessôa, Ribas Jr e Nogueira (2004), a interação entre o bebê e seu cuidador pode se dar de variadas maneiras: através do contato olho a olho, vocalizações, gestos, tom de voz, sorrisos, posturas, brincadeiras, expressões faciais, aproximação e afastamento corporal, e do choro. Tanto o bebê como o adulto parecem ser sensíveis ao responder os sinais um do outro e essa comunicação que pode ser estabelecida entre o cuidador e o bebê vai sofrendo alterações que estão intimamente relacionadas ao próprio desenvolvimento do bebê. Um elo afetivo vai se estabelecendo entre a criança e o(s) seu(s) mediador(es) com o mundo, sendo esses últimos considerados agentes de socialização.

Na cultura ocidental, o primeiro e mais importante agente socializador é a família, que irá introduzir a criança nesta cultura de acordo com seus valores e concepções. É, primeiramente, através da família que se aprende a perceber e estar no mundo, mas, atualmente na sociedade urbana ocidental, não podemos considerar que apenas a família nuclear cuida deste bebê, muitos bebês têm frequentado as creches desde o término da licença maternidade de suas mães.

Nesta direção é importante que o educador da creche tenha noções de que a criança na instituição de Educação Infantil influencia e é influenciada por esse ambiente físico e social, considerando que o desenvolvimento humano é um processo que ocorre através das interações com outras pessoas em ambientes organizados culturalmente (Harkness; Super,1994). É necessário favorecer o desenvolvimento de todas as capacidades, mas com respeito à diversidade e as diferenças entre as crianças. O desenvolvimento não pode ser considerado a

expansão automática das potencialidades da criança, mas sim um processo complexo resultado da interação entre adulto e criança. Assim, a creche é um contexto que pode oferecer condições ótimas de desenvolvimento a partir das vivências, experiências compartilhadas, frustrações e todas as situações que vivencia com a ajuda dos educadores e outras crianças (Bassedas; Huguet; Sole, 1999).

De acordo com Lima (2007), quando pensamos em desenvolvimento da criança, precisamos considerar alguns aspectos essenciais, dentre eles: o tempo, o espaço, a comunicação, a imaginação e a fantasia, a curiosidade, as práticas culturais e a experimentação. E, na creche, caberia ao educador a tarefa de tornar efetivas as possibilidades de desenvolvimento, proporcionando um contexto que dê prioridade aos processos interativos entre as crianças e outras pessoas, que permita a experimentação, que torne acessíveis todos os bens culturais e a exploração própria da idade. Ou seja, que possibilite uma qualidade de ação e interação de forma que a criança possa aproveitar as mediações para seu desenvolvimento. Também salienta que outro aspecto essencial é deixar a criança realizar as ações em seu próprio tempo, sem rupturas geradas por fatores externos de organização do espaço. A organização do espaço muitas vezes é realizada para tornar confortável a ação do adulto, mas atropela a criança, exigindo uma adaptação ao tempo do adulto, podendo levar a um comprometimento no processo de desenvolvimento infantil.

Neste sentido Bassedas, Huguel e Sole (1999) defendem que o planejamento, para propiciar o pleno desenvolvimento da criança, deve considerar os conhecimentos e valores culturais que as próprias crianças trazem, garantindo a possibilidade de ampliação dos conhecimentos, favorecendo a construção de cooperação, autonomia, criatividade, criticidade, responsabilidade, levando a formação de cidadania. O planejamento curricular deve considerar a realidade social e cultural das crianças, as características do desenvolvimento infantil e os conhecimentos sociais que estão disponíveis a criança. Deve estar pautado na realização de atividades significativas, com objetivos claros para o educador, mas que atendam aos interesses e necessidades infantis de forma lúdica. Em relação ao trabalho específico com os bebês, Ramos e Porto Alegre (2003) afirmam que deve ser encarado como ação efetiva de intervenção pedagógica impregnada de conhecimentos básicos que permitam ao educador estabelecer, junto às crianças, práticas que colaborem com seu pleno desenvolvimento.

Oliveira (2002) reconhece que as teorias psicológicas são muito úteis para explicar o desenvolvimento humano, mas que não dão conta sozinhas das questões pedagógicas. Outros

fatores como a própria experiência cotidiana e os valores sociais também auxiliam no delineamento das estratégias e atividades. Conclui que o educador deve conhecer as teorias, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade que realiza. Cabe ao adulto ampliar a experiência da criança, abrir caminhos a conhecimentos que não são constituídos espontaneamente no ser humano, incentivar a narrativa em todas suas formas, a expressão das ideias e dos sentimentos. Respeitar a criança e identificar suas inúmeras capacidades e oferecer a possibilidade de que elas sejam ampliadas, sedimentadas, desenvolvidas, na dimensão da individualidade e da participação cultural e social.

Kuhlmann Jr. (1999) também destaca que o desenvolvimento da criança acontece a partir da interação com a realidade cultural, social e natural. A proposta pedagógica deve permitir conhecimento de mundo respeitando as particularidades da criança, ou seja, deve favorecer experiências que facilitem a construção do conhecimento partindo de uma perspectiva que integre cuidado e educação, tendo a criança como ponto inicial da elaboração das propostas pedagógicas.

Construir uma ação pedagógica que contemple este processo dialético de formação humana envolvendo adultos e crianças é um dos grandes desafios que enfrentamos na Educação Infantil, desafio este que necessita que o educador conheça o desenvolvimento infantil em amplo aspecto a fim de possibilitar através do planejamento diário de atividades, juntamente com os outros aspectos citados, para que ele ocorra de forma plena.

E esse desafio é ainda maior ao se pensar nas crianças de zero até dois anos, já que o ritmo de desenvolvimento e as conquistas são muito aceleradas nesta fase. Para que este desenvolvimento ocorra satisfatoriamente, a criança necessita de estímulos adequados para: aprender a controlar seu corpo (passar dos reflexos aos movimentos motores mais complexos: andar, ter equilíbrio, saltar, subir escadas, realizar movimentos de pinça, etc); se comunicar (passar da comunicação gestual para a linguagem oral); se socializar; estabelecer vínculos afetivos com adultos e crianças; entre outros. Souza e Weiss (2008) discutem que o trabalho com os bebês deve estar associado a muita experimentação e não a produção, a prática pedagógica com crianças nesta idade tem características muito particulares e é preciso construir vivências significativas envolvendo a exploração de todos os sentidos.

Vitta e Emmel (2004) afirmam que existem estímulos adequados a cada idade, sendo indiscutível a sua importância para o desenvolvimento das diversas faculdades do sistema nervoso central do bebê. E complementam a discussão com a afirmação de que um dos fatores determinantes da qualidade do atendimento aos bebês em creche está diretamente ligado ao

conhecimento que os profissionais do berçário têm sobre o desenvolvimento infantil. Como discutido por Bassedas, Huguet e Sole (1999), em cada etapa do desenvolvimento é importante identificar as particularidades para que se possam saber os objetivos próprios que queremos alcançar. É evidente a diferença entre a necessidade de um bebê e de uma criança mais velha e a identificação dessas diferenças auxilia na reflexão de um currículo adequado a cada idade.

O educador precisa identificar o nível de desenvolvimento dos bebês, para intervir neste processo de maneira a, nem repetir o que o já faz ou já sabe, nem dar saltos muito grandes que o impossibilite de avançar em seu desenvolvimento. Portanto o conhecimento sobre desenvolvimento infantil é fundamental para um planejamento efetivo e de qualidade na Educação Infantil desde os primeiros dois anos de vida.

De acordo com Oliveira (2007), a análise da trajetória do perfil do profissional que atua na Educação Infantil mostra que, inicialmente, o necessário para desempenhar esta função era apenas um conhecimento informal com base em experiências pessoais no cuidado de crianças ou na criação de filhos. Hoje temos o desafio de construir competências que imprimam intencionalidade nas interações entre adultos e crianças e que favoreçam uma prática pedagógico pautada na indissociabilidade entre o ato de cuidar e o educar.

Hoje busca-se a construção dessa nova identidade profissional. Se por um lado o profissional deve se desvincular do caráter doméstico até então imposto à sua função, por outro necessita, como educador, ressignificar sua prática no que se refere a aspectos importantes para o desenvolvimento infantil relacionados à maternagem, como o significado do toque corporal e o seu próprio papel na constituição de vínculos afetivos com as crianças. (Oliveira, 2009) Observa-se a indicação de um perfil profissional associado à polivalência, aquele que dá conta de todas as ações pertinentes ao atendimento. O profissional deverá ser alguém que dê conta da articulação dos conteúdos e objetivos para desenvolvimento de projetos e que também saiba associar as ações de cuidado (satisfação das necessidades básicas) com a criança. Entre essas competências e habilidades profissionais estariam: a observação (das crianças e de si mesmo) e a possibilidade de descentração do próprio ponto de vista, esforçando-se em compreender a perspectiva da criança, o que envolve a possibilidade de questionar o pensamento da criança, procurando realmente entendê-lo, problematizá-lo, instigá-lo.

Deste modo, são ressaltadas nas pesquisas sobre formação para o exercício na Educação Infantil (Machado 2000; Silva; Rossetti-Ferreira, 2000; Rossetti-Ferreira, 2001) a

necessidade de incorporar conhecimentos teóricos e metodológicos exclusivamente direcionados à faixa etária. Enfatizam também a importância dos currículos dos cursos de formação dar preferência aos conhecimentos a respeito das especificidades infantis, principalmente sobre a importância da presença do binômio cuidar e educar, na atuação desse profissional. O locus privilegiado de formação, presente nas pesquisas, enfoca a necessidade de se formar um profissional com conhecimentos voltados para as finalidades da Educação Infantil, que leve em consideração sua responsabilidade em contribuir para o desenvolvimento pleno da criança. Kuhlmann Jr. (1999) acrescenta que há necessidade de se formar um educador com domínio de conhecimentos que facilitem e enriqueçam as experiências proporcionadas as crianças.

Em relação à formação de educadores para o berçário, Vitta e Emmel (2004) defendem que deve estar baseada em programas que estimulem a análise da inter-relação entre desenvolvimento e as atividades cotidianas, que valorizem a prática existente e a partir dela reconheçam as especificidades da educação de bebês. Enfatizam que essa é uma das tarefas mais importantes para educadores e pesquisadores na área de formação de professores. E é neste sentido que o trabalho aqui apresentado pretende colaborar.

O presente trabalho é o projeto piloto da pesquisa “Formação de educadores e práticas pedagógicas com bebês” e tem como objetivo investigar o nível de conhecimento de educadores de crianças de 0 a 2 anos sobre o desenvolvimento infantil. Como objetivos mais específicos pretende-se investigar: o nível de conhecimento de educadores sobre desenvolvimento dos bebês e a forma como foram adquiridos; o nível de formação dos educadores; os teóricos e teorias de desenvolvimento dos quais se apropriam; a relação entre o conhecimento do desenvolvimento de bebês e a prática cotidiana de educadores.

A hipótese que norteia esta pesquisa é que falta aos educadores conhecimento suficiente sobre o desenvolvimento da criança de zero a dois anos, o que conseqüentemente leva muitas vezes a uma prática cotidiana inadequada em relação aos estímulos oferecidos. Acredita-se que a partir dos resultados encontrados será viabilizado um melhor planejamento das disciplinas de desenvolvimento infantil nos cursos de formação e aperfeiçoamento de professores, contribuindo para a formação de um profissional mais próximo das necessidades do cotidiano, articulando os saberes e a teoria à prática profissional. Dessa forma, há possibilidades de contribuir com uma formação diferenciada e competente para o atendimento de bebês em creches.

Metodologia

A) Participantes: 14 educadoras de bebês de zero a dois anos de creches particulares do município do Rio de Janeiro. A idade das educadoras variou de 24 a 40 anos, tendo como média 31 anos. A maioria das educadoras (93%) tem formação em nível superior e 36% concluíram ou estão em fase de conclusão de uma pós-graduação. Apenas 7% tem apenas o curso normal. O tempo de experiência na Educação Infantil variou de 2 a 22 anos, tendo como média aproximadamente 10 anos. O tempo de experiência com bebês variou de 1 a 8 anos, tendo como média 4 anos. Metade das educadoras (50%) tem entre 3 e 5 anos de experiência de trabalho com bebês, seguidos de 36% com experiência de até 2 anos e apenas 14% possuem mais de 5 anos de experiência.

B) Instrumento:

1) Entrevistas semi-estruturadas: O roteiro de entrevista para educadores contém 17 perguntas com a finalidade de obter informações sobre o nível de conhecimento do desenvolvimento de bebês e a forma como foram adquiridos; os teóricos e teorias de desenvolvimento mais conhecidos e usados pelos educadores; a prática cotidiana dos educadores com os bebês;

2) Consentimento Livre e esclarecido: Instrumento que visa obter informações a respeito da natureza da pesquisa, do número de participantes, de como seria o envolvimento do participante, dos possíveis riscos e desconfortos, da confidencialidade, e do não recebimento de benefícios e pagamentos.

C) Coleta de dados: os dados foram coletados com os educadores nas residências dos participantes ou em seus locais de trabalho.

D) Análise dos dados: As entrevistas foram transcritas e os conteúdos das falas analisados qualitativamente por temas. Neste trabalho faremos uma análise parcial das entrevistas, enfocando nos temas relacionados ao que os educadores consideram importante para lidar com os bebês, o que estudaram sobre desenvolvimento, onde obtiveram o conhecimento, como organizam a sua rotina diária e as atividades que planejam.

Resultados e Discussão:

Em relação ao que acham necessário saber para lidar com crianças de 0 a 2 anos, o aspecto mais abordado (57 % dos participantes) foi o conhecimento sobre desenvolvimento infantil, *“é entender um pouco de criança, entender um pouco da faixa etária”* (entrevista 4),

sendo que 21% citaram aspectos específicos do desenvolvimento: “...conhecer as etapas do desenvolvimento motor, de linguagem” (entrevista 11). O segundo aspecto mais apontado está relacionado ao afeto, palavras como “paciência, carinho e acolher” estiveram presentes em 29% das entrevistas. O trabalho pedagógico (“Criar mecanismos para estimular o bebê”- entrevista 13) e necessidade de obter conhecimento (“tem que ler bastante sobre isso”- entrevista 8) também surgiram em 21% das entrevistas. Os aspectos de cuidado físico (“a gente tem que ter muito cuidado, na forma de pegar”- entrevista 5), e a rotina e a prática do dia-a-dia também foram citados, porém cada um desses aspectos apenas em uma das entrevistas.

Embora muitos aspectos para o lidar com bebês de 0 a 2 anos tenham sido apontados, é importante ressaltar que as educadoras não estavam com muita precisão em suas respostas, e algumas vezes tentavam agregar outros aspectos incoerentes a pergunta que havia sido feita. Ou seja, apesar de considerarem importante esse conhecimento, não o tem de forma precisa, o que pode levar a um trabalho de pouca qualidade com os bebês, como afirma Bassedas, Huguet e Sole (1999), em cada etapa do desenvolvimento é importante identificar as particularidades para que se possam saber os objetivos próprios que queremos alcançar. Nos chamou a atenção também o fato de que, apesar de hoje o assistencialismo não ser mais o foco da creche, uma vez que ela defende o cuidar e educar concomitantemente, duas educadoras citaram o cuidado físico como o mais importante para lidar com essa faixa etária. Como apontado por Oliveira (2009) o profissional deverá ser alguém que dê conta da articulação dos conteúdos e objetivos para desenvolvimento de projetos e que também saiba associar as ações de cuidado (satisfação das necessidades básicas) com a criança.

Já em relação ao que estudaram sobre o desenvolvimento de crianças de 0 a 2 anos, o aspecto que mais apareceu (50% participantes) foi, novamente, dimensões do desenvolvimento infantil (“da necessidade de cada faixa, do que a gente pode tá esperando deles” – entrevista 7), seguido pelo aspecto dos teóricos, citado por 35% dos participantes (“Piaget, Vygotski... Freud” – entrevista 4). Nos chamou a atenção o fato de uma das entrevistadas ter citado “os filósofos” como importantes nas teorias do desenvolvimento. Outro aspecto citado por 35% dos entrevistados foi o desenvolvimento psicomotor (“psicomotricidade... nessa idade a gente trabalha muito com o corpo” – entrevista 10). A necessidade de buscar o conhecimento em curso também surgiu nas respostas de 29% das entrevistadas (“Fiz cursos, fiz seminários, fui em palestras” – entrevista 7). Com a mesma porcentagem tivemos as educadoras que afirmaram não lembrar ou lembrar pouco dos conteúdos ou teóricos (“O que eu estudei, certo, assim, dizer, sinceramente, eu não lembro.

Foram muitos teóricos, né? Eu gostava muito... Esqueci o nome dele agora.” – entrevista 3). Foram citados, porém em baixa proporção, aspectos sobre a linguagem, rotina, o pedagógico, estimulação e brincadeiras.

Podemos perceber, portanto, respostas muito abrangentes e variadas, sugerindo uma apropriação superficial da maioria dos participantes nos estudos sobre as teorias e teóricos do desenvolvimento infantil, embora todas elas afirmem ter aprendido sobre o desenvolvimento de 0 a 2 anos nos cursos de formação (Curso Normal ou Pedagogia). Mais da metade dos entrevistados (57%) também apontaram ter obtido esse conhecimento em cursos livres: *“antes dessa faculdade, eu fiz um curso de berçarista” – entrevista 4).* Outro aspecto citado em 43% das entrevistas é a aprendizagem na prática cotidiana em sala de aula (*“Aprendi na faculdade a teoria, mas a prática mesmo foi no dia-a-dia, porque ninguém me ensinou como dar aula, cada um descobre o seu jeito de fazer acontecer na sua prática mesmo.”- entrevista 12).* Notamos que no tocante ao local de aprendizagem sobre o desenvolvimento infantil, as instituições de ensino regular (Faculdade, Ensino Médio Modalidade Normal, e Pós-graduação) foram bastante lembradas, entretanto se retomarmos a questão anterior, podemos concluir que o aprendizado formal não necessariamente às levou à apropriação completa do tema. Esses resultados corroboram Vitta e Emmel (2004), quando defendem que a formação deve estar baseada em programas que estimulem a análise da inter-relação entre desenvolvimento e as atividades cotidianas, que valorizem a prática existente e a partir dela reconheçam as especificidades da educação de bebês.

Em relação aos teóricos do desenvolvimento infantil , 86% das educadoras citaram ter estudado Jean Piaget , o segundo mais citado foi Vygotski (71% participantes), seguido por Wallon (35% dos participante).Importante destacar que apareceram autores como Madalena Freire, Emília Ferreiro e Paulo Freire, entretanto, estes não se caracterizam como teóricos do desenvolvimento infantil, pois suas contribuições estão mais voltadas para o campo da Educação. Outro fenômeno que apareceu (35% participantes) foi a não lembrança dos nomes dos teóricos ou não conseguir expressar mais de um, com a justificativa da não recordação (*“Agora eu não lembro de nenhum, mas eu tive uma grande vivência na faculdade. Foi falado bastante desse desenvolvimento.” – entrevista 6).* Estes trechos revelam que as professoras não possuem um conhecimento mais profundo sobre os teóricos do desenvolvimento infantil, afirmando ainda, que existem teóricos novos ou que sua formação não contemplava esta questão. (*“Tem vários agora novos que, na minha época, eu não estudei. (Risos) né ?” – entrevista 7).* Neste sentido é importante a afirmação de Vitta e Emmel (2004), onde enfatizam que um dos fatores determinantes da qualidade do atendimento aos bebês em

creche está diretamente ligado ao conhecimento que os profissionais do berçário têm sobre o desenvolvimento infantil. Então, se clamamos por um atendimento de qualidade nas creches, precisamos investir mais na formação dos educadores.

As fontes de pesquisa mais citadas pelos educadores foram a internet (50% dos participantes): *“tô sempre procurando na internet mesmo o que eu posso tá trabalhando com eles, a melhor maneira de trabalhar”* - entrevista 7); e as revistas de banca de jornal (50% dos participantes). Os livros e as orientações de outras profissionais foram encontrados em 35% das entrevistas. Os cursos foram citados por 14% dos participantes: *“A gente procura orientação aonde a gente trabalha...”* - entrevista 3). Apenas uma educadora citou a faculdade como lugar próprio para obtenção de conhecimento. (*“relembrar o que a gente estudou na faculdade.”* - entrevista 6). Observamos que a busca de conhecimento vem de fontes mais informais através de blogs na internet e revistas como a “Nova Escola”. O conhecimento acadêmico parece não ser muito valorizado por esse grupo de educadores. Oliveira (2002) reconhece que as teorias psicológicas são muito úteis para explicar o desenvolvimento humano, mas que não dão conta sozinhas das questões pedagógicas. Outros fatores como a própria experiência cotidiana e os valores sociais também auxiliam no delineamento das estratégias e atividades. Mas, o conhecimento acadêmico não deve ser negligenciado.

Em relação ao que gostariam ou sentem necessidade de saber para lidar com os bebês o ponto mais abordado é o desenvolvimento infantil em diferentes aspectos (35% dos participantes): *“entender mais é sobre esse corpo mesmo, a questão das mordidas...”* (entrevista 11). O segundo aspecto mais apontados foi a psicomotricidade (21%). Outros pontos que apareceram, mas com pouca frequência foram atividades pedagógicas, estimulação, cursos, saber mais sobre a educação especial, a necessidade de um conhecimento legitimado como uma pós-graduação em educação infantil e o suporte material e o auxílio de mais pessoas: *“a gente deixa de fazer uma proposta que poderia ser muito legal, ou muito rica, por conta de não ter material, ou de não ter pessoas suficientes naquele momento”* (entrevista 4). Interessante notar que em 14% das entrevistas as educadoras não afirmaram sentir necessidade de saber mais sobre nenhum aspecto específico, e afirmaram que a necessidade e o aprendizado surgem na prática cotidiana: *“Você vai descobrindo mesmo com eles.”* (entrevista 8).

Foram muitas as dificuldades relatadas pelos educadores, mas nenhuma foi apontada pela maioria. O aspecto mais citado foi a quantidade de crianças por turma, ainda assim apenas por 21% dos entrevistados. A falta de ficar um tempo maior com as crianças, a mistura de faixas etárias e agressividade infantil também foram citados, mas também com

baixa frequência, assim como o período de inserção da criança, as crianças com necessidades especiais, a dependência dos bebês, projetos inadequados e materiais insuficientes ou também inadequados.

Em relação ao que consideram mais importante no trabalho com os bebês, a afetividade foi o aspecto mais relatado (71%): *“O afeto, porque eu acho que ele acaba permeando todo o trabalho pedagógico. Acho que quando a criança se sente bem, no ambiente que ele está, quando ele tem vontade de estar naquele ambiente, ele acaba aprendendo com mais prazer, ele acaba fazendo as coisas com mais naturalidade”* (entrevista 10). Considerando todos os aspectos cotidianos importantes sem distinção temos 35% das educadoras: *“Eu acho que todas juntas é que fazem o contexto e que fazem a coisa funcionar. Não tem como ser uma única atividade”* (entrevista 8). Os aspectos pedagógicos foram citados por 21% das educadoras: *“é a hora da chamadinha. Que a gente faz a rodinha, canta a música da janelinha do tempo e, agora, eles tão começando a se identificar, através das fotos, na chamadinha”* (entrevista 1). A alimentação e o conseguir entender a comunicação da criança surgiram com menor frequência, assim como conhecer o desenvolvimento, dar limite e respeitar o ritmo da criança. Interessante notar que a maioria das educadoras não aponta nem os aspectos pedagógicos e nem os de cuidado como mais importantes, e sim a questão afetiva, que na realidade deve estar presente em todas as situações, como aponta Kuhlmann Jr. (1999) o educador deve favorecer experiências que facilitem a construção do conhecimento partindo de uma perspectiva que integre cuidado e educação, tendo a criança como ponto inicial da elaboração das propostas pedagógicas.

Sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas com os bebês surgiu uma diversidade de possibilidades, as que mais se destacaram nas entrevistas foram as atividades de psicomotricidade ampla (57%), como circuitos, pular, jogar bolas: *“circuito a gente vai tá trabalhando a psicomotricidade, então assim, é... pular, correr, é... caminhar em cima de determinado obstáculo”* (entrevista 10). As atividades de psicomotricidade fina, tais como pintar, colar, amassar, rasgar, entre outras, também ganharam destaque em 50% das entrevistas: *“A gente usa muita pintura, a gente usa muito a mãozinha, a gente explora bastante a parte motora...”* (entrevista 7). O trabalho com música foi citado também por 35% das educadoras, assim como a contação de histórias (29%): *“A gente traz muita história pra eles ... trabalha muito através de fantoches...”* (entrevista 7). O planejamento de atividades visando o desenvolvimento da linguagem oral surgiu em apenas 21% das entrevistas. Outras atividades citadas, mas em menor proporção foram: trabalhos com tecidos e texturas variadas;

atividades para estimular a linguagem gestual e reconhecimento da auto-imagem; estimulação do faz-de-conta; trabalho com sucatas; e construção de objetos.

Foi observado também que 28% das educadoras demonstraram preocupação em realizar atividades lúdicas e não abstratas: *“Tem que trabalhar sempre com o concreto... eles tem que pegar, tem que ver... eles ainda não tem esse pensamento abstrato”* (entrevista 11). Também foi relatado por 21% das educadoras a necessidade de deixar os bebês explorarem o material e realizar a atividade de forma livre: *“Quanto mais livres, eu acho mais interessante. Eu não gosto muito daquele trabalho na forma que é... Por exemplo, eu quero que todo mundo faça uma flor e a flor de todo mundo tem que ser igual, ou todo mundo vai pintar a flor de vermelho”* (entrevista 14). Também foi comentado, porém por poucas educadoras, a necessidade de se realizar atividades individuais e coletivas. Percebemos que as educadoras apresentam uma preocupação em oferecer atividades diversificadas, porém não podemos esquecer, como apontam Souza e Weiss (2008), que o trabalho com os bebês deve estar associado a muita experimentação e não a produção, é preciso construir vivências significativas envolvendo a exploração de todos os sentidos.

Quanto à organização do dia (rotina) com as crianças, a maioria (57%) citou o planejamento de atividades pedagógicas fazendo parte da rotina: *“O nosso planejamento funciona com rodinha das novidades, parque, atividades em sala, atividades dirigidas fora de sala, parquinho,...”* (entrevista 13). A preocupação com o tempo que planejam para a realização das atividades também surgiu com a mesma frequência: *“Não podem ser atividades longas... Como eles ainda são muito pequenos, o poder de concentração é pequeno também, então tem que ser atividades rápidas, interessantes, que tenham normalmente link, né, uma com a outra”* (entrevista 11). Estes aspectos estão de acordo com Lima (2007), quando afirma que precisamos considerar alguns aspectos essenciais no desenvolvimento da criança, dentre eles: o tempo, o espaço, a comunicação, a imaginação e a fantasia, a curiosidade, as práticas culturais e a experimentação.

Metade dos participantes também demonstrou preocupação quanto à flexibilidade na organização diária: *“Quando eles estão com muito sono, ou estão muito chorosos, que começa aquele chororô, um atrás do outro, não dá pra fazer a atividade. Não dá pra fazer a atividade, interrompe a atividade ali no meio e ela fica pra um outro momento, onde eles estejam mais a vontade pra poder receber aquilo”* (entrevista 1); e também do quanto essa rotina necessita ser dinâmica (36%). A mudança de ambiente também foi lembrada por 29%

das educadoras: “*Eles não podem ficar o tempo todo numa sala de aula... assim, eles têm que explorar os ambientes da escola*” (entrevista 9). As atividades relacionadas ao bem estar físico das crianças foram lembradas apenas por 21% das educadoras. O fato de a rotina ser muito corrida, assim como a questão da ludicidade e do interesse das crianças foi citado, mas com baixa frequência. Neste sentido Bassedas, Huguel e Sole (1999) afirmam que o educador deve realizar atividades significativas, com objetivos claros para o educador, mas que atendam aos interesses e necessidades infantis de forma lúdica.

Considerações Finais

Diante dos resultados apresentados podemos perceber que, mesmo com uma formação acadêmica considerada adequada, há uma defasagem no tocante ao domínio de conhecimentos precisos sobre o desenvolvimento dos bebês, podendo levar a uma prática cotidiana de baixa qualidade no atendimento. Os resultados parciais aqui encontrados somam e enfatizam as pesquisas na área de formação de educadores para a Educação Infantil (Machado 2000; Silva; Rossetti-Ferreira, 2000; Rossetti-Ferreira, 2001). Estes resultados evidenciam uma falha das instituições regulares de ensino neste aspecto. Considerando que o conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento dos bebês, em amplo aspecto, é mola propulsora para o aumento da qualidade do atendimento nas creches, é essencial um olhar mais atento ao currículo e as disciplinas de desenvolvimento nos cursos de formação de educadores.

Referências Bibliográficas:

- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- CRAMER, B. *A profissão Bebê*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- HARKNESS, S.; Super, C. M. Developmental niche: a theoretical framework for analyzing the household production of health. *Social Science Medicine*, n. 38, p. 219-226, 1994.
- KELLER, H. *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Lawrence, 2007
- KUHLMANN JR. , M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- LEBOVICI, S. *O Bebê, a Mãe e o Psicanalista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- LIMA, E.S. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola*. São Paulo: Editora Sobradinho, 2007
- LYRA, M. C. D. P. & SEIDL DE MOURA, M. L. (Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n.13, v.2: p.217-222, 2000.
- MACHADO, M.L.A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, p. 191-202, 2000.
- OLIVEIRA, Z.M. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: editora Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Z M. R. (org). *Educação infantil; muitos olhares*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, R. P. Tocar e trocar... o corpo, o afeto, a aprendizagem: uma experiência de formação continuada em um Centro de Educação Infantil. *Construção psicopedagógica*, vol.17, n.15, pp. 91-110, dez 2009.
- RAMOS, A. I. L.; ALEGRE, A. M. P. Cuidar e educar no berçário. A superação de um paradoxo na educação infantil. *Pátio Educação Infantil*, ano I, n. 1, p. 29-31, abr. - jul. 2003.
- ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Formação dos profissionais de educação infantil: reflexões sobre uma experiência. *Em aberto*, Brasília, v. 18, n.73, p.98-111, 2001.
- SEIDL DE MOURA, M. L.; RIBAS, A. F. P. Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. *Estudos de Psicologia*, 7, 207-216, 2002.
- SEID DE MOURA, M. L.; RIBAS, A. F. P. Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas. Em: M. L., Seidl de Moura (Org.). *O bebê do Século XXI e a psicologia em desenvolvimento*, (pp. 21-60). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- SILVA, A.P.S. ; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: 23ª *Reunião Anual da ANPED*, setembro de 2000, Caxambu. Disponível em <<http://www.anped.org.br/23/textos/0707t.PDF>>. Acesso em 24 de setembro de 2011.
- SOUZA, A.C.; WEISS, V. Aprendendo a ser professora de bebês. Em OSTETTO, L.E. (org). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. São Paulo: Editora Papirus, 2008.
- VASCONCELLOS, V. M. R. O desenvolvimento humano, psicologia e cultura. Em: SILVEIRA, P. (Org.). *Exercício de paternidade*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998 , p. 41-45).
- VITTA, F.C.F. ; EMMEL, M.L.G. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. *Paidéia*, n.14, v.2, p. 177 -189, 2004.

CARACTERÍSTICAS DO DESENVOLVIMENTO DA IMPULSIVIDADE E DO AUTOCONTROLE NA INFÂNCIA

Susana Engelhard Nogueira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Email: susana.nogueira@ifrj.edu.br

Resumo

Este estudo parte de uma abordagem observacional analítica do tipo transversal que visa conhecer algumas informações sobre aspectos do desenvolvimento infantil, em termos de impulsividade e autocontrole, e sua possível relação com comportamentos adaptativos e contextos de socialização em crianças de 2, 4, 6, 8 e 10 anos. Pelo menos 76 crianças são convidadas a participar. Para as idades de 2, 4 e 6 anos, um conjunto de quatro atividades específicas é realizado. Durante este momento, é realizada a filmagem destas atividades com objetivo de registrar o desempenho de cada criança. Tratam-se de: 1) montar quebra-cabeça; 2) aguardar cerca de 3 minutos para comer um doce preferido, havendo recompensa de mais uma unidade se a criança atingir a espera; 3) identificar detalhes em uma mesma figura comparando diferentes cartões; 4) ter acesso a uma caixa de brinquedos, podendo brincar durante 5 minutos. Para idades de 8 e 10 anos, além do questionário a ser respondido pelo responsável, é utilizada uma escala feminina e masculina para avaliação de autocontrole, a partir da qual cada criança deve responder se exibe o comportamento descrito em cada item, escolhendo uma opção dentre as alternativas: sempre, às vezes ou nunca. Os conteúdos referentes aos dados levantados através de cada entrevista são analisados em termos qualitativos e quantitativos. Do ponto de vista quantitativo, é realizado um levantamento das frequências e percentagens de ocorrência de cada categoria comportamental-alvo identificada durante as sessões de observação (registros em vídeo referentes à etapa de tarefas experimentais com participantes em idade pré-escolar), seguida de sua discussão integrada aos dados qualitativos. Diante dos dados analisados, busca-se discutir as possibilidades de relação entre autocontrole, impulsividade e ambientes de socialização destas crianças. Um estudo piloto já foi iniciado com 3 crianças nas idades de 2, 4 e 6 anos, residentes no RJ, e seus respectivos responsáveis, visando avaliação de procedimentos metodológicos. Levou-se em conta aspectos como: clareza de instruções, tempo de aplicação dos instrumentos e desempenho durante a execução das tarefas. A coleta de dados com formulários teve duração média de 22 minutos e a execução das tarefas, de 18 minutos. Não foram observadas

dificuldades de compreensão no uso destes instrumentos. Após análises preliminares, observou-se que todas as crianças conseguiram realizar as atividades. Entretanto, na tarefa do cartão apenas a criança de 2 anos apresentou dificuldades em função do desconhecimento de formas. Gerou-se um protocolo para procedimentos de visitas. Passaram a integrar este documento, orientações como: averiguar tipo de doce motivador para cada criança, se seu consumo é permitido pela família, brinquedos prediletos, além de orientação para que a criança não se alimente próximo ao horário da atividade. No âmbito da qualidade da imagem, optou-se pela orientação de que as tarefas sejam filmadas em ambiente iluminado, com posicionamento frontal da câmera em relação à criança, uso de mesa e não intervenção do pesquisador. Estes dados apontam que a metodologia utilizada tem sido de simples aplicação, tendo a maioria demonstrado compreensão, comprometimento e interesse pelas tarefas. Busca-se estabelecer critérios metodológicos padronizados com objetivo de serem utilizados na realização de filmagens durante a etapa mais ampla de coleta de dados.

Palavras-chave: criança; autocontrole; impulsividade; socialização

Introdução

Entende-se que o desenvolvimento de competências psicossociais pode ser visto como fator de proteção especialmente no desenvolvimento infantil, uma vez que envolve a capacidade de desenvolver comportamentos adaptativos mais favoráveis. Poletto e Koller (2008) destacam que tanto a família, quanto a instituição ou a escola podem constituir possíveis ambientes promotores de competências, dependendo da qualidade das relações e do nível de afetividade e reciprocidade experienciadas nos mesmos.

Neste sentido, parte-se do pressuposto que a ideia de promoção de saúde pode envolver o fortalecimento de processos que possibilitem a promoção de competências individuais e coletivas; além do reconhecimento de diferentes contextos interativos e de socialização como espaços de promotores e estimuladores destas competências (Cunha & Rodrigues, 2010).

Compreender constructos como impulsividade e autocontrole requer uma análise mais pormenorizada do uso que a literatura tem feito destes conceitos ao longo dos anos.

Cruz e Borges (1992) apontam que a impulsividade é uma característica comportamental marcante no período pré-escolar, sendo apenas gradativamente substituída por uma maior capacidade de reflexão e autocontrole.

Nos primeiros anos do desenvolvimento infantil, a criança pode apresentar a tendência de, ao se deparar com diferentes situações interpessoais, emocionais e de resolução de problemas, oferecer uma resposta ou comportamento de reação imediata. Este caráter extremamente reativo é o que caracteriza a sua impulsividade e somente aos poucos irá se tornar mediado pelo uso de competências e habilidades de planejamento, reflexão e raciocínio lógico, complexificando-se.

A interpretação do conceito de impulsividade pode variar conforme contribuições de diferentes perspectivas teóricas. Para a Psicanálise, torna-se tarefa do sujeito no decorrer de seus primeiros anos de vida, poder ser capaz de, gradativamente, controlar de forma mais elaborada os seus desejos e tendências instintivas, a partir da internalização de regras sociais compartilhadas no contexto onde vive. Por outro lado, a impulsividade também pode ser vista como um traço de temperamento e de personalidade, apresentando características estáveis e consistentes com o passar do tempo e das experiências, sendo sugerida a possibilidade de uma determinação genética. Já para a perspectiva psicológica da aprendizagem, o comportamento impulsivo seria aprendido e, por isso mesmo, passível de modificações segundo manipulação de estímulos ambientais (Cruz & Borges, 1992).

De modo geral, manifestações diversas da impulsividade em crianças têm sido enumeradas. São elas: agir sem pensar, incapacidade em adiar resposta, dificuldade em levar em conta experiências anteriores e utilizá-las para previsão de consequências futuras; falta de persistência na realização de tarefas, falta de planejamento das ações; dificuldade em controlar emoções; falta de concentração; falta de controle motor; falta de autocontrole etc. Neste sentido, o conceito de impulsividade parece mostrar-se associado a diferentes dimensões, como: comportamentais, sociais, emocionais, cognitivas, motoras, dentre outras.

Do ponto de vista do próprio comportamento da criança, apenas com o decorrer do tempo, este passará a ser tomado por ela como objeto de sua consciência, de modo que as consequências dos mesmos só passarão a ser consideradas gradativamente. Neste âmbito, importará tanto o desejo da criança de agradar ou de evitar ser punida pelos outros em face de suas ações, quanto a internalização de regras sociais, destacando-se a importância do papel da socialização como mecanismo de manutenção e controle dos comportamentos surgidos dentro destes contextos.

Ainda no início da vida, quando a criança começa a apresentar autonomia de locomoção em função da maturação de seu sistema locomotor em seus primeiros anos, ela experimenta uma nova forma de explorar o ambiente e de, a partir da consequência de suas ações, receber os primeiros *feedbacks* e interdições sociais acerca das mesmas. Neste

universo, começa a aprender o que pode e o que não pode fazer; o que pode e o que não pode pegar, e com isso, a tentar controlar sua impulsividade no âmbito motor. A consequência deste processo será visível a partir do momento em que a criança, ao mesmo tempo em que será capaz de andar e correr com maior estabilidade, e a manipular objetos com mais coordenação, também será capaz de realizar uma tarefa não mais de forma tão imediata, passando a levar o tempo necessário para que ela mesma consiga ver a atividade como integralmente concluída.

Neste universo, para além do controle motor, é preciso também considerar o controle emocional. Assim como a impulsividade, o autocontrole também é uma variável estudada a partir de diferentes perspectivas e por isso, tem sido investigada em vários contextos, como o organizacional, clínico e educacional. Neste último, tem sido verificado que o autocontrole está associado a bom desempenho acadêmico, enquanto o pobre autocontrole emocional tem sido diretamente relacionado ao uso de drogas por adolescentes (Wills *et al.*, 2006).

Batista e Tourinho (2012) argumentam que a literatura tem reportado estudos que compreendem o autocontrole como uma variável de natureza comportamental, enquanto outros a tomam como variável emocional. Na abordagem de autocontrole emocional, Wills, Walker, Mendoza e Ainette (2006) propõem que a regulação emocional implica em lidar com emoções negativas, tais como ansiedade, depressão, medo, raiva e tristeza. Já o autocontrole comportamental, envolveria um conjunto de habilidades específicas, como focar e mudar a atenção, monitoramento do próprio comportamento, relacionar comportamentos e suas consequências no decorrer do tempo, considerar alternativas antes de realizar ações, ou seja, habilidades de planejamento, resolução de problemas e autoreforçamento.

Sisto e Rueda (2008) discutem que vários podem ser os processos que conduzem ao desenvolvimento de autocontrole. Dentre eles, destacam-se a importância das experiências passadas em termos de sucesso ou fracasso, a internalização de regras sociais e a observação de modelos comportamentais. Ao longo do desenvolvimento infantil, o autocontrole se manifestaria quando a criança passa a ser capaz de compreender a perspectiva do outro, adaptando-se às exigências das pessoas que convivem com ela. Este autocontrole envolveria a capacidade da criança de controlar seu comportamento para agradar pessoas que lhe são significativas, a fim de obter a sua aprovação e evitar desconforto.

Pode-se entender ainda que o autocontrole do ponto de vista emocional envolve o gradativo desenvolvimento de tolerância face a situações frustrantes. Diante das mesmas em períodos iniciais do desenvolvimento, bebês e crianças pequenas tendem a utilizar mecanismos básicos e imediatos perante suas necessidades não satisfeitas (chorar, gritar, bater, fazer birra, jogar-se

no chão etc) ao passo que, quando maiores, conseguem aos poucos desenvolver a capacidade de aguardar com relativa paciência a satisfação de suas necessidades (capacidade de adiar prazer/satisfação). Isso porque concomitantemente parece haver internalização de regras (comportamentos desejáveis ou esperados, como não fazer birras) e o surgimento de processos mais elaborados de comunicação (menor uso do corpo para resolução de impasses e maior uso da linguagem verbal para comunicação, passando de ações concretas a abstratas). Tomando como referências estes dados levantados a partir de uma revisão preliminar da literatura, torna-se relevante aprofundar a discussão sobre como se dá o desenvolvimento do autocontrole e que impactos podem surgir neste processo.

Caracterização do estudo e metodologia

Visando trazer uma contribuição a este debate, o presente estudo parte de uma abordagem observacional analítica do tipo transversal que visa conhecer algumas informações sobre aspectos do desenvolvimento infantil, em termos de impulsividade e autocontrole, e sua possível relação com comportamentos adaptativos e contextos de socialização em crianças de 2, 4, 6, 8 e 10 anos.

Pelo menos 76 crianças são convidadas a participar. Para as idades de 2, 4 e 6 anos, um conjunto de quatro atividades específicas é realizado. Durante este momento, é realizada a filmagem destas atividades com objetivo de registrar o desempenho de cada criança. Tratam-se de: 1) montar quebra-cabeça; 2) aguardar cerca de 3 minutos para comer um doce preferido, havendo recompensa de mais uma unidade se a criança atingir a espera; 3) identificar detalhes em uma mesma figura comparando diferentes cartões; 4) ter acesso a uma caixa de brinquedos, podendo brincar durante 5 minutos.

Para idades de 8 e 10 anos, além do questionário a ser respondido pelo responsável, é utilizada uma escala feminina e masculina para avaliação de autocontrole, a partir da qual cada criança deve responder se exhibe o comportamento descrito em cada item, escolhendo uma opção dentre as alternativas: sempre, às vezes ou nunca.

Resultados e Discussão

Após a pesquisa ter sido submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do IFRJ, deu-se início às etapas de realização de um estudo piloto. Diferentes contatos foram feitos com famílias moradoras da zona oeste do RJ a fim de verificar suas disponibilidades de

participação. Os contatos foram inicialmente feitos por telefone e por visitas iniciais, sendo comunicados e esclarecidos os objetivos da pesquisa e procedimentos metodológicos.

O conjunto de procedimentos foi iniciado e avaliado. Entrevistas semi-estruturadas foram aplicadas aos responsáveis legais de cada criança que desejassem fazer parte da pesquisa. A entrevista semi-estruturada teve por objetivo realizar o levantamento de informações relacionadas ao contexto de vida de cada criança, dados sobre renda familiar, ambientes de socialização, tempo e frequência de permanência da criança nestes ambientes, características de comportamento das crianças nestes diferentes locais, traços do temperamento infantil e de seus cuidadores, dentre outros. Além disso, deu-se ênfase à realização de tarefas experimentais com crianças nas idades de 2, 4, e 6 anos (primeira etapa do projeto, etapa pré-escolar).

Levou-se em conta aspectos como: clareza de instruções, tempo de aplicação dos instrumentos e desempenho durante a execução das tarefas.

A análise pormenorizada da aplicação destes procedimentos mostrou que a coleta de dados com formulários teve duração média de 22 minutos e a execução das tarefas, de 18 minutos. Não foram observadas dificuldades de compreensão no uso destes instrumentos. Após análises preliminares, observou-se que todas as crianças conseguiram realizar as atividades. Entretanto, na tarefa do cartão apenas a criança de 2 anos apresentou dificuldades em função do desconhecimento de formas.

Em função destes dados, gerou-se um protocolo para procedimentos de visitas. Passaram a integrar este documento, orientações como: averiguar tipo de doce motivador para cada criança, se seu consumo é permitido pela família, brinquedos prediletos, além de orientação para que a criança não se alimente próximo ao horário da atividade. No âmbito da qualidade da imagem, optou-se pela orientação de que as tarefas sejam filmadas em ambiente iluminado, com posicionamento frontal da câmera em relação à criança, uso de mesa e não intervenção do pesquisador.

Estes dados contribuíram para apontar que a metodologia utilizada tem sido de simples aplicação, tendo a maioria demonstrado compreensão, comprometimento e interesse pelas tarefas.

Busca-se, com base no protocolo gerado, estabelecer critérios metodológicos padronizados com objetivo de serem utilizados na realização de filmagens durante a etapa mais ampla de coleta de dados.

Após a realização do estudo piloto, foi dado início ao processo de captação do grupo de participantes. Até o presente momento, participaram do estudo 13 responsáveis e suas

crianças entre 2 e 8 anos, sendo estas 7 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Os questionários foram aplicados e as tarefas experimentais foram realizadas e registradas em vídeo com o consentimento prévio dos participantes.

Com relação à análise preliminar de dados oriundos dos questionários, buscou-se, dentre outros objetivos, levantar aspectos específicos, como verificar se a presença do conflito em âmbito familiar afeta o controle emocional infantil e estimula comportamentos impulsivos. As respostas foram agrupadas em positivas (sim, às vezes; sempre) e negativas. Em um total de 13 crianças, 46,1% (n=6) já presenciaram algum episódio de conflito dentro de casa entre os responsáveis. Destes, 83,3% apresentaram alguma alteração, sendo 33,3% (n=2) comportamentos impulsivos, 33,3% (n=2) dificuldade no controle de suas emoções, 16,6% (n=1) ambas as dificuldades e apenas 16,6% (n=1) não apresentou estes tipos de prejuízos sociais. Dos outros 53,9%, 71,5% apresentaram dificuldades, sendo 57,1% comportamentos impulsivos e apenas 14,2% dificuldade no autocontrole emocional. 28,5% das crianças não apresentaram nenhuma dessas dificuldades. Ao comparar os resultados, percebe-se que o grupo que presencia conflitos apresentou 11,8% mais dificuldades do que o outro grupo. Além disso, apresentou 19,1% mais dificuldades especificamente no autocontrole emocional. Destaca-se também que o grupo apresentou somente 16,6% de crianças sem as dificuldades, enquanto o outro grupo apresentou 28,5%. Estes dados, apesar de parciais, contribuem para apontar que a presença de conflitos no ambiente familiar traz impactos para o comportamento infantil, sendo o controle emocional mais afetado, correspondendo aos resultados comumente encontrados na literatura. O autocontrole emocional é uma das ferramentas importantes para a criança, sobretudo em termos de sua socialização, adaptação e resiliência.

Considerando ainda que o autocontrole é uma habilidade que permite a criança controlar suas emoções, comportamento e se desenvolver em contexto social, ainda está em discussão o que pode influenciar o desenvolvimento desta capacidade. Buscou-se ainda, através de alguns itens do questionário, verificar se atitudes parentais podem ter algum impacto no desenvolvimento do autocontrole infantil, utilizando categorias utilizados em estudos anteriores, como os desenvolvidos por Bastos *et al*, 2003; Marin, Piccinini, Gonçalves e Tudge (2012) e por Alvarenga e Piccinini (2001).

A pergunta na qual o estudo se baseou foi: “Supondo que a criança se recuse a comer, entrar/sair do banho, dormir; insista a vestir apenas peças de roupas prediletas; faça birra ao receber um não; se recuse a ir a escola ou a creche; qual seria sua atitude?”, sendo respondida pelo responsável. As respostas foram agrupadas entre: práticas indutivas (negocia/explica,

comanda sem coerção), práticas coercitivas (punição, ameaça, coação física), e práticas sem interferência (ceder).

Para avaliação de autocontrole foi utilizada outra pergunta: “Como a criança reage ao ser negado algo a ela?”. As respostas foram classificadas em: com conformidade (aceita; não reclama), toleráveis (aceita após discutir) e sem conformidade (reclama; argumenta; chora). No total, 61,5% dos responsáveis (n= 8) descreveram atitudes coercitivas, enquanto 23,1% relataram práticas indutivas e 15,4% optaram pela não interferência.

O autocontrole foi considerado baixo diante de respostas sem conformidade à segunda pergunta, o que ocorreu em 75,0% (n=6) dos casos coercitivos. Os outros 25,0% (n=2) foram considerados toleráveis e não houve resposta com conformidade. Das 23,1% (n=3) crianças estimuladas com atitudes indutivas apenas 33,3% (n=1) apresentaram autocontrole baixo.

Considerações Finais

Apesar de parciais, estes resultados preliminares reforçam o que vem sendo discutido contemporaneamente na literatura, correspondendo ao fato de que práticas parentais podem gerar impactos sobre os comportamentos infantis, especificamente considerando-se o autocontrole, levando à necessidade de reflexões sobre práticas de socialização mais adaptativas.

No momento atual, a equipe tem dado continuidade à captação dos participantes da amostra com concomitante realização de encontros semanais para análise de dados oriundos dos registros em vídeo já realizados. O grupo está testando a metodologia de observação dos vídeos a partir da classificação dos comportamentos-alvo identificados, suas definições operacionais, bem como registros de sua ocorrência ou não ocorrência por intervalos de tempo. Do ponto de vista quantitativo, serão calculadas as porcentagens de ocorrência e não ocorrência destas unidades de análise por intervalos de tempo medidos em segundos, considerando que cada filmagem tem em média 15 minutos de duração total.

Espera-se, a partir dos resultados a serem analisados, poder contribuir com discussões acerca da temática em questão.

Referências Bibliográficas

ALVARENGA, P.; PICCININI, C. Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 449-460, 2001.

BASTOS, A. C. S., ZANNON, C. M. L. C.; Alcântara, M. A. R.). Cultura e desenvolvimento: Uma estratégia de análise a partir de um estudo longitudinal de famílias em Salvador, Bahia. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 13(2), 12-30, 2003.

BATISTA, J. R.; TOURINHO, E. Z. Interpretação analítico-comportamental do autocontrole emocional. *Interação Psicologia*, 16 (02), pp. 249-259, 2012.

CRUZ, O. M. S. R.; BORGES, M. I. P. A impulsividade infantil: Algumas reflexões sobre o conceito. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3(4), pp.57-65, 1992.

CUNHA, N.; RODRIGUES, M. C. O desenvolvimento de competências psicossociais como fator de proteção ao desenvolvimento infantil. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, 1, n.2, pp. 235-248, 2010.

MARIN, A. H.; PICCININI, C. A.; GONÇALVES, T. R.; TUDGE, J. R. H. Práticas educativas parentais, problemas de comportamento e competência social de crianças em idade pré-escolar. *Estudos de Psicologia*, 17 (1), pp. 05-13, 2012.

MARTINELLI, S.C.; SISTO, F.F. *Escalas Feminina e Masculina de Autocontrole*. São Paulo: Vetor, 2006.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, 25(3), pp.405-416, 2008.

SISTO, F. F.; RUEDA, F.J.M. Estudo sobre as relações entre autocontrole e traços de personalidade. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12 (2), pp.369-380, 2008.

WILLS, T. A.; WALKER, C.; MENDOZA, D. ; AINETTE, M.G. Behavioral and emotional self-control: Relations to substance use in samples of middle and high school students. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20, pp. 265-278, 2006.