

ADAPTAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR:
UMA QUESTÃO POLÊMICA

ADAPTAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR:
UMA QUESTÃO POLÊMICA

AURÉLIA DA SILVA BLANCO BLANCO

Monografia apresentada em
cumprimento ao requisito
parcial para conclusão do
Curso de Licenciatura Ple
na em Pedagogia.

RIO DE JANEIRO

UNI-RIO

1992

"Não eduque uma criança apenas para vencer na vida e sim para ser feliz. Assim ela aprenderá o valor das coisas e não o seu preço".

Autor desconhecido

DEDICO este primeiro trabalho monográfico aqueles que procuram buscar uma maior compreensão, para o problema de adaptação escolar, a fim de minorar o sofrimento da criança, do professor e dos pais. E, a todos que colaboraram para a realização deste trabalho.

Aurélia

AGRADEÇO

a Deus pela minha existência.

ã minha família, pelo seu zelo durante todos estes meus anos de vida

ã minha professora orientadora, por todo o seu interesse, sua dedicação e seu carinho e a todos os demais professores pelos conhecimentos e pelas experiências, que me fizeram acreditar em meu potencial.


aos meus queridos pequeninos alunos, que foram os grandes motivadores para a elaboração deste trabalho.

a João Guilherme pelo apoio emocional, que proporcionou durante este trabalho.

Aurélia

S U M Á R I O

RESUMO.....	9
APRESENTAÇÃO.....	10
1 - INTRODUÇÃO.....	11
2 - DIFICULDADES INCONSCIENTES DOS PAIS.....	13
3 - ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.....	23
3.1 - O Recém-Nascido e o Lactente.....	23
3.2 - A Primeira Infância: Vida Afe- tiva, Social e Intelectual.....	28
4 - O PROCESSO ADAPTATIVO.....	36
4.1 - O Conceito de Adaptação.....	36
4.2 - Adaptação x Inadaptação.....	44
4.3 - Impacto ao Novo Grupo Social.....	51
5 - FACILITADORES DA ADAPTAÇÃO DO PRÉ-ES COLAR.....	58
5.1 - A Criança e o Espaço Escolar.....	58



5.2 - Pais e sua Problemática.....	64
5.3 - Dinâmica da Instituição Escolar.....	70
6 - CONCLUSÃO.....	76
7 - SUGESTÕES.....	77
BIBLIOGRAFIA.....	78

RESUMO

O trabalho consta de uma pesquisa teórica e uma reflexão sobre a adaptação do pré-escolar e suas dificuldades. Apresenta conclusões e sugestões para instituição escolar, pais e professores de como lidarem de uma forma mais construtiva, com esta problemática, causadora de sofrimento, para todos os elementos envolvidos nesse processo.

A P R E S E N T A Ç Ã O

A importância desta pesquisa torna-se evidente, quando se atenta para as dificuldades do educador em estabelecer uma relação entre a teoria e a prática.

É uma oportunidade para os educadores de terem nas mãos um trabalho não muito conhecido. Não se encontra com facilidade estudos específicos sobre a adaptação da criança do pré-escolar à escola, pois a literatura especializada apresenta estudos de um ponto de vista geral. A faixa etária em que essas crianças se encontram é muito restrita, mas ao mesmo tempo demonstra problemas que muitas vezes os professores não conseguem trabalhá-los para uma melhor integração do aluno ao seu novo espaço.

Os problemas ligados à adaptação do pré-escolar são cruciais, pois irão marcar a relação que este irá manter com a instituição escolar, bem como a maneira de enfrentar adaptações futuras.

A reflexão que faremos neste estudo está ligada a necessidade de uma mudança de atuação dos professores frente ao problema que a cada ano surge no início do período letivo para as classes pré-escolares.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A adaptação da criança do pré-escolar à escola é uma fase extremamente difícil tanto para elas, como para pais e professores.

De acordo com Marturano (1979)

A entrada na escola constitui período crítico do desenvolvimento da criança, em virtude das mudanças que acarreta em sua rotina e no seu ambiente, numa fase de pleno crescimento físico e psicológico. (p. 115).

Aqueles que vivenciaram esta experiência é que podem expressar a conturbação que o período apresenta. Sendo toda a separação traumática, o quadro que se observa é de choro e sentimentos negativos em relação à professora, aumentado pela falta de recursos teóricos das mesmas e muitas vezes pela ansiedade dos familiares ou responsáveis.

Hoje em dia constata-se o aumento da frequência de alunos desajustados, considerados difíceis, ou problemas, desadaptados ou inadaptados, tendo a escola crescentes dificuldades de manejo com tais alunos e com as situações escolares problemáticas.

Ainda nesse mesmo enfoque sobre a separação citamos

Bowlby (1984) que afirma

Se a criança é retirada dos cuidados maternos nos primeiros anos de vida, quando está apegada de forma tão possessiva, sua reação inicial é de protesto e de esforço premente para recuperar a mãe perdida, frequentemente chorará. (p. 6).

No entanto observando crianças que não apresentam dificuldades de adaptação, surgem as perguntas norteadoras deste trabalho.

- Por que existe esta diferença?
- Quais os fatores que facilitam e determinam esta adaptação?

A escola apesar de todo o discurso democrático, continua não levando em consideração as diferenças individuais, as dificuldades da criança em lidar com o novo espaço, a problemática individual dos pais e professores e autoritariamente estabelece um período para a adaptação desta criança.

Para reforçar podemos citar Nôvaes (1976) que coloca

Os esforços para melhorar a adaptação escolar não poderão frutificar a menos que os educadores aprendam a observar e a registrar as condutas específicas, a relacionar as teorias das condutas com as práticas da aula, considerando sempre o aluno como uma personalidade total, com diferenças individuais. (p. 29).

De um modo geral a adaptação é imposta e não trabalhada com todos os participantes do processo. Deste modo quando o

professor não consegue levar a bom termo esta fase, ocorre uma grande frustração, sentida como incompetência.

Goulart (1982) afirma que à medida que o professor reduz a sua insegurança e ansiedade, os alunos apresentam melhores padrões de adaptação.

CAPÍTULO 2

DIFICULDADES INCONSCIENTES DOS PAIS

"Se os pais se desentendem ou o casamento é infeliz; está preparada a via para que os filhos mostrem intensa predisposição para um distúrbio no desenvolvimento e/ou para uma enfermidade neurótica".

Sigmund Freud

A criança, ainda antes de nascer, já se encontra situada no inconsciente de seus pais, que de acordo com o diálogo silencioso dos seus inconscientes, seus papéis diferenciam. O pai, a mãe, o casal apresentam influências que é necessário tentar compreendê-las para melhor com elas lidar.

O pai simboliza, segundo Mauco (1967) *"o interdito e a força disciplinante que permite, através do domínio dos desejos, a construção psíquica do ser humano"*. (p. 41): O pai é um dos elementos constitutivos da sensibilidade materna. A criança pode ser sentida pelo pai como afirmação de sua masculinidade. Será uma afirmação feliz, se a sua afetividade é madura o suficiente para lhe fazer assumir confiadamente o seu papel conjugal e sua função paterna ou uma afirmação preocupante e até angustiante se uma insegurança e dúvidas habitam o seu interior ou sentimentos complexos de culpabilidade e agressividade. Neste último caso, a criança que nascerá, irá

tornar-se objeto de sentimentos complexos e contraditórios. Logo, estes mesmos sentimentos perturbantes, vão naturalmente influenciar a mãe em sua atuação sobre sua própria sensibilidade e sobre as relações do casal.

Jung (1988) afirma que

A criança se encontra de tal modo ligada e unida à atitude psíquica dos pais, que não é de causar espanto se a maioria das perturbações nervosas verificadas na infância até mesmo na vida adulta devam sua origem a algo de perturbado na atmosfera psíquica dos pais. (p. 43).

A influência dos pais pode, em muitas das vezes, ser prejudicial à criança. O que importa não são as palavras boas e sábias, mas tão somente o agir e a vida real dos pais.

Se a mãe, por exemplo, anula o papel do pai e tenta substituí-lo, toda a relação familiar fica alterada, quer a mãe desvalorize o pai como incapaz e ocupe o seu lugar, quer o pai se ausente ou abdique da sua função - quer ainda a mãe, num aparente entendimento com o seu marido, não aceite plenamente a masculinidade de seu cônjuge.

Ainda segundo Mauco (1967), *a criança pode ser esperada como devendo cumular os sentimentos de inferioridade do pai que permaneceu afetivamente infantil. (p.43).* Pode ser sentida com culpa se o pai ansioso não se pode identificar plenamente com o seu próprio pai. Em outros casos semelhantes, a criança antes de nascer já está marcada por uma impressão possessiva ou agressiva que há de paralisar o seu desenvolvimento.

Os pais que são imaturos em seus papéis, tanto os agressivos, coléricos e violentos tanto os que são demasiadamente

suaves, ansiosos ou depressivos, colaboram para o abalo da estrutura psicológica da criança.

A criança ainda não tem o "eu" claramente diferenciado; tudo o que existe são acontecimentos ou ocorrências, que podem pertencer tanto a uma pessoa como a qualquer outra. A criança não tendo ainda consciência do seu "eu", pois enquanto embrião está ligada intimamente em seu metabolismo com a mãe, continua vivendo em função dos pais. Como temos exemplos de crianças que dizem que a mãe está sentindo dor na cabeça dela, ou seja, esta criança está tão ligada a sua mãe que se confunde com a mesma. Esta é a situação da criança na família. Ela se sente atingida na mesma medida e do mesmo modo que todo o grupo.

A paternidade pode voltar a pôr em causa o estatuto do indivíduo e da sua identidade na cadeia das gerações. É através do filho que o pai revive a sua própria infância, seus traumas, seus complexos, suas frustrações. Um pai imaturo traz problema para o filho, ocasionando perturbações que despertam no seu inconsciente angústias infantis, prejudicando seu filho. (Mauco, 1967, p. 44).

Freud (1943) não só instituiu no fato óbvio de que as raízes de nossa vida emocional mergulham na infância, como também procurou explorar de um modo sistemático a ligação entre acontecimentos dos primeiros anos de vida e a estrutura e funcionamento da personalidade adulta.

É importante e de grande utilidade para os pais saberem considerar os sintomas de seus filhos à luz dos seus próprios

problemas e conflitos.

Jung (1988) afirmou a *responsabilidade dos pais se estende até onde eles têm o poder de ordenar a própria vida de tal maneira que ela não represente nenhum dano para os filhos.* (p. 46). Na maioria das vezes, não se acentua muito, a importância que é para a criança a vida que os pais levam, pois o que atua sobre a criança são os fatos e não as palavras. Por isso, é necessário que os pais estejam sempre conscientes de que eles próprios, em alguns casos, constituem a fonte primária e principal para as neuroses de seus filhos.

Segundo Souza (1987).

A saúde mental da criança depende não só de um relacionamento positivo com sua mãe (...) mas também da continuidade deste relacionamento, onde a mãe assume o papel de provedora das necessidades básicas da criança e, lentamente, vai alicerçando a futura base estável de confiança e solidez indispensáveis para a formação de uma personalidade saudável. (p. 30).

E para que isso ocorra, é importante que a mãe e mesmo o pai tenham uma estrutura psíquica também saudável.

A ausência de um pai verdadeiramente válido e aceito pela família aparece frequentemente como uma das causas da delinquência juvenil (Mauco, 1967, p. 47). O amor paterno pode ser perturbado por múltiplos desvios, tais como autoritarismo, intolerância, a violência e a agressividade, a renúncia, a abdicação, que resultam em dificuldades em pleno desenvolvi

mento da criança.

Já foi muitas vezes sublinhado o papel decisivo da mãe e da sua sensibilidade no desenvolvimento afetivo e caracterial da criança.

Souza (1987) afirmou *o desenvolvimento da personalidade da criança depende dela estar em constante contato com sua mãe ou com sua figura substituta. (p. 35).*

A mãe é o início e quase a totalidade das experiências, quer no plano fisiológico como no afetivo, psíquico e intelectual (Mauco, 1967, p. 53). Pelo somatório das sensações, a mãe é o alimento essencial no desenvolvimento psico-afetivo. A mãe é que provoca e estimula o bebê permanentemente, causando-lhe reações. Ela também é sentida como a satisfação e a insatisfação pela criança.

A intensidade e a profundidade das comunicações afetivas que ligam o bebê à mãe se transformam numa relação de posse recíproca, uma relação de egoísmo mútuo.

De acordo com o que afirmou Souza (1987):

As ligações estabelecidas durante a infância têm grandes possibilidades de ser atenuadas ou até mesmo suplantadas ou substituídas por novas ligações, durante a adolescência ou mesmo durante a infância, sendo que as primeiras ligações tendem a persistir devido à dificuldade em abandoná-las. (p. 33).

Nesse clima de intensa ligação, qualquer perturbação afetiva da mãe pode causar perturbações de reação na criança e

que uma prova afetiva importante aguarde a criança quando vier a sentir a mãe como distinta dela. Os desejos e agressividade que estão inconscientes na mãe podem se transferir para a criança ao ponto de torná-la a desempenhar um papel apenas passivo. A mãe que é imatura e ama excessivamente, ou possessivamente, seu filho pode também lhe causar problemas, pois não consegue equilibrar seus sentimentos, procurando ainda que inconsciente submeter a criança aos seus sentimentos e pretendendo receber da criança provas de amor, de obediência e de submissão. Ama, a criança de tal forma que não consegue aceitá-la como personalidade original que difere dela.

A mãe projeta na criança suas insatisfações de infância, e tenta com os seus desejos ainda imaturos, amá-la de tal forma, para compensar a sua frustração afetiva, sufocando a criança.

É necessário que o comportamento de apego ou a ligação existente não seja nunca excessiva.

No curso de um desenvolvimento sadio, o comportamento de apego leva ao desenvolvimento de laços afetivos ou apegos, inicialmente entre a criança e o progenitor e, mais tarde, entre adultos. As formas de comportamento e os laços a que levam estão presentes e são ativos durante todo o ciclo vital (e não se limitam, de modo algum, à infância, como supõem outras teorias). (Bowlby, 1984, pg. 39).

O casal também influencia a criança não somente pelo

seu comportamento individual, mas pela natureza de suas relações conjugais.

Uma abordagem psicanalítica esclarece a origem das dificuldades parentais, e ao mesmo tempo, fornece uma base racional para ajudar os pais. Muitas das dificuldades com que os pais se defrontam, o que não chega a causar surpresa a ninguém, resultam da sua incapacidade para regular a própria ambivalência. Quando nos tornamos pais para uma criança, poderosas emoções são despertadas, emoções tão fortes quanto as que vinculam um bebê à mãe ou um amante a outro. Nas mães, em particular, existe o mesmo desejo de possessão completa, a mesma devoção e a mesma renúncia a outros interesses. Mas, lamentavelmente, a par de todos esses sentimentos deliciosos e ternos, ocorre também, com excessiva frequência, uma mistura de ressentimento, e até de ódio. A intrusão de hostilidade nos sentimentos de uma mãe ou de um pai pelo seu bebê parece tão estranha, tão chocante e, muitas vezes, tão horripilante, que muita gente tem dificuldade em acreditar. Entretanto, é uma realidade para um dos pais e para a criança (Bowlby, 1982).

Segundo o que afirmou Mauco (1967) "*se as inseguranças profundas implicam angústia e agressividade, instala-se então a desarmonia*". (p. 59). As reações de ansiedade inconscientes corroboram para os conflitos. A criança percebe perfeitamente quando a relação de seus pais é desarmônica, conflituosa. Ela sente as pessoas do pai e da mãe como ameaça recíproca.

É na relação do casal que a personalidade profunda do pai e da mãe se afirma e pesa sobre a criança.

A influência perturbante dos pais dissociados é muitas vezes agravada pelo fato de que os desejos inconscientes determinaram em parte a escolha do companheiro, por outras palavras, a formação do casal pode estar determinada por uma procura inconsciente de uma relação neurótica. Estas situações atingem uma força angustiante, particularmente grave quando o pai e a mãe procuram utilizar a criança para se agredirem mutuamente.

De acordo com Bowlby (1982) os pais, especialmente a mãe, são, pois, pessoas muito caluniadas, caluniadas sobre tudo pelos profissionais, tanto médicos como profissionais de outras áreas afins. No entanto, seria absurdo pretender que os pais não cometam erros. Alguns erros nascem da ignorância, mas talvez mais numerosos sejam os que são fruto dos problemas emocionais inconscientes que têm origem em nossa própria infância. (p.126).

Provavelmente não existe nada mais prejudicial para uma relação do que uma parte atribuir suas próprias falhas e defeitos à outra, convertendo-a em bode expiatório. Infelizmente, os bebês e as crianças pequenas são perfeitos bodes expiatórios, pois manifestam de forma nua e crua todos os pecados de que a carne é herdeira; são egoístas, ciumentos, sujos, interessados em sexo e propensos a explosões coléricas, à obstinação e à voracidade. Os pais carregam consigo um sentimento de culpa em relação a uma ou outra dessas fraquezas podem tornar-se extremamente intolerantes diante de suas manifestações num filho pequeno. Algumas das relações entre pais e filhos, que levam a graves problemas nas crianças resultam do fato de

os pais verem ciscos nos olhos de seus filhos para não verem toras nos seus.

Contudo, segundo Jung (1988) afirma que

Como em outros pontos da prática psicológica, se constata o fato de que numa família de vários filhos apenas um ou outro deles reage no sentido de uma identidade marcante em relação ao inconsciente dos pais, enquanto os demais nada manifestam. (p. 46).

Logo, são as características específicas de cada indivíduo que desempenham o papel decisivo. Tendo assim mais importância, para os psicólogos bem informados a totalidade da massa hereditária genealógica do que a casualidade psíquica momentânea, mas sabemos por tudo o que os diversos autores afirmaram que é também verdade que isso se mostra insuficiente em qualquer caso prático. Existe realmente uma influência psíquica entre pais e filhos, não longe de todas as leis da hereditariedade. A massa hereditária e influência psíquica dos pais, em cada caso, os dois fatores influenciam, sem que um deles anule o outro.

Ainda segundo Jung (1988) como conclusão afirma que:

O que constitui, porém, a individualidade distinta da dos pais, isso não será possível explicar pela relação de casualidade com os pais. É a ascendência genealógica que determina a individualidade da criança de maneira mais eficiente do que propriamente os pais imediatos (...). (p. 48).

As características da individualidade da criança são algo de novo em relação aos pais, não pode assim ser deduzida da "alma" deles. Ela é uma combinação de fatores coletivos, os quais na psique dos pais se encontram apenas potencialmente presentes, e em geral nem são observáveis. Não apenas o corpo da criança, mas também sua "alma", provém da série dos antepassados, no sentido de que ela pode ser distinguida individualmente da alma coletiva da humanidade. Herda-se mais de bisavós e avós do que de seus próprios pais.

A "alma" infantil, antes da etapa da consciência do "eu", de modo algum se acha vazia ou sem conteúdo. Apenas surge a linguagem, já existe também a consciência, a qual passa a exercer uma expressão interna sobre os fatores coletivos anteriores, por meio de seus conteúdos da atualidade e por suas recordações, como vestígios da psique de seus antepassados genealógicos, hereditários e da estrutura psicológica de seus pais.

CAPÍTULO 3

ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

"A criança é uma ave cujo por vir tendes vós: no sol - é uma águia arrojada, na sombra - um mocho feroz!"

Castro Alves

3.1 - O RECÉM-NASCIDO E O LACTENTE

O período que vai do nascimento até a aquisição da linguagem é marcado por extraordinário desenvolvimento mental. Muitas vezes mal se suspeitou da importância desse período, e isto porque ele não é acompanhado de palavras que permitam seguir, passo a passo, o progresso da inteligência e dos sentimentos, como mais tarde. Mas, na verdade, é decisivo para todo o curso da evolução psíquica: representa a conquista, através da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança. Segundo Piaget (1964) *"esta assimilação senso-motora do mundo exterior imediato realiza, em dezoito meses ou dois anos, toda uma revolução copérnica em miniatura"*. (p. 16). Enquanto que, no ponto de partida deste desenvolvimento, o recém-nascido traz tudo para si ou, mais precisamente, para o seu corpo, no final, isto é, quando começam a linguagem e o pensamento, ele se coloca, praticamente, como um elemento ou um corpo entre os outros, em um universo que construiu pouco a pouco, e que sente depois como exterior a

si próprio.

No recém-nascido, a vida mental se reduz ao exercício de aparelhos reflexos, isto é, às coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário, que correspondem a tendências instintivas, como a nutrição. Desde o início, os reflexos da sucção melhoram com o exercício: um recém-nascido mama melhor depois de uma ou duas semanas que nos primeiros dias. Em seguida, o lactente não se contenta de sugar quando mama, sugando também no vazio, seus dedos e qualquer objeto apresentado fortuitamente.

Mas estes diversos exercícios de acordo com o que afirmou Piaget (1964),

Vão rapidamente se tornar mais complexos por integração nos hábitos e percepções organizados, constituindo o ponto de partida de novas condutas, adquiridas com ajuda da experiência. (p. 17).

A sucção sistemática do polegar pertence já a este segundo estágio, assim como também os gestos de virar a cabeça na direção de um ruído, ou de seguir um objeto em movimento, etc. Entre três e seis meses o lactente começa a pegar o que vê e esta capacidade de apreensão, depois de manipulação, aumenta seu poder de formar hábitos novos.

O terceiro estágio, seguindo a linha de pensamento de Piaget, é o da inteligência prática. A inteligência aparece, com efeito, bem antes da linguagem, isto é, bem antes do pensamento interior que supõe o emprego de signos verbais. Mas é uma inteligência totalmente prática, que se refere à manipulação dos objetos e que só utiliza, em lugar de palavras e con

ceitos, percepções e movimentos.

A finalidade deste desenvolvimento intelectual é transformar a representação das coisas, a ponto de inverter completamente a posição inicial do sujeito em relação a elas. No ponto de partida da evolução mental, não existe, certamente, nenhuma diferenciação entre o eu e o mundo exterior. A consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência senso-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como elemento entre os outros, e ao qual se opõe a vida interior, localizada neste corpo.

Durante os primeiros meses, o lactente não percebe objetos propriamente ditos. Reconhece em particular as pessoas e sabe que, gritando, fará retornar sua mãe, logo que ela desaparece. Mas isto, segundo Piaget (1964) "*não prova que ele lhe atribui um corpo existente no espaço, quando não a vê mais*". (p. 20).

A evolução da afetividade durante os primeiros anos dá lugar a um quadro que, no conjunto, corresponde, exatamente àquele estabelecido através do estudo das funções motoras e cognitivas. Existe com efeito, um paralelo constante entre a vida afetiva e intelectual. Afetividade e inteligência são indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana.

Sendo assim, é claro que ao primeiro estágio de técnicas reflexas corresponderão os impulsos instintivos elementares, ligados à alimentação, assim como estas espécies de re-

A intensidade do drama vivido pela criança, posta entre o temor de ver desaparecer, seja o objeto de seu amor absoluto e insatisfeito, seja o rival amado, ansiosa por ver-se a si mesma reduzida ao nada pela perda dos apoios afetivos, jamais se exprime com mais violência que nos terrores noturnos e nos pesadelos surgidos como por acaso nessa época. São tanto mais terrificantes quanto, em razão de seu dualismo, a criança ainda os situa no exterior de si mesma e lhes confere certa realidade material.

As transformações da ação provenientes do início da socialização não têm importância apenas para a inteligência e para o pensamento, mas repercutem também profundamente na vida afetiva. Desde o período pré-verbal, existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento da afetividade e o das funções intelectuais, já que estes são dois aspectos indissociáveis de cada ação. Segundo Piaget (1964) *"Em toda conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o aspecto cognitivo"*. (p. 37). Sempre e em todo lugar, nas condutas relacionadas tanto a objetos como a pessoas, os dois elementos intervêm, porque se implicam um ao outro.

No nível de desenvolvimento, as três novidades afetivas essenciais são o desenvolvimento dos sentimentos interindividuais (afeições, simpatias e antipatias) ligados à socialização das ações, a aparição de sentimentos morais intuitivos, provenientes das relações entre adultos e crianças, e as regularizações de interesses e valores, ligados às do pensamento

intuitivo em geral.

O interesse é o prolongamento das necessidades; é a relação entre um objeto e uma necessidade, pois um objeto torna-se interessante na medida em que corresponde a uma necessidade. O interesse, segundo Piaget (1964) "*começa com a vida psíquica, propriamente dita, e desempenha, em particular, papel essencial no desenvolvimento da inteligência senso-motora*". (p. 38).

Aos interesses ou valores relativos às próprias atividades, estão ligados de perto os sentimentos de autovalorização: os famosos "sentimentos de inferioridade" ou "superioridade". Todos os sucessos e fracassos das atividades se registram em uma espécie de escala permanente de valores.

Desde que se torna possível a comunicação entre a criança e o seu ambiente, um jogo sutil de simpatias e antipatias vai-se desenvolver, completando e diferenciando indefinidamente os sentimentos elementares já observados no decorrer do estágio precedente. O amor da criança por seus pais, os laços de sangue estão longe de poder explicá-lo se não considerar esta íntima ligação existente que faz com que todos os valores das crianças sejam moldados à imagem de seu pai e de sua mãe. A primeira moral da criança é a da obediência e o primeiro critério do bem é durante muito tempo, para os pequenos, a vontade dos pais. A moral da primeira infância fica, com efeito essencialmente heterônoma, isto é, dependente de uma vontade exterior, que é a dos seres respeitados ou dos pais.

Em suma, interesses, autovalorizações, valores interindividuais espontâneos e valores intuitivos parecem ser as principais cristalizações da vida afetiva própria a este nível do desenvolvimento.

CAPÍTULO 4

O PROCESSO ADAPTATIVO

"Do conflito entre as exigências internas e externas surgem problemas de adaptação".

Novaes

4.1 - CONCEITO DE ADAPTAÇÃO

O termo adaptação recebe significados diversos por diferentes autores. De acordo com as suas áreas de enfoque, muda o aspecto e, mesmo os que se encontram na mesma área, apresentam diferentes conceitos. Contudo, percebe-se a importância de serem expostos aqui todos os conceitos para se chegar ao desejado significado de adaptação escolar.

Segundo Novaes (1976), que realizou consulta a diferentes dicionários, adaptação, partindo do foco biológico, aplica-se às mudanças morfológicas e fisiológicas dos seres nas suas relações com o meio. Nas ciências sociais e humanas, adquire sentido, além de individual, sócio-cultural, relacionando-se à conservação e perpetuação da espécie humana.

Ainda de acordo com a autora, os conceitos de adaptação encontrados nos dicionários de Psicologia destacam as modificações comportamentais do indivíduo para responder aos estímulos ambientais e se ajustar ao meio.

Percebe-se através destas definições que, apesar das áreas de enfoque serem diferentes, estas são redundantes e caem sempre no mesmo ponto comum.

Segundo Novaes (1976)

A adaptação está relacionada às modificações necessárias para responder às circunstâncias, sugerindo vinculação do indivíduo com o meio, e, como tal; implica em processo dinâmico referente a tais condições. (p. 17).

Neste enfoque pode-se acrescentar ainda a opinião de Goulart (1982), quando afirma que *adaptação consiste nos processos pelos quais dominamos as exigências que nos são impostas. (p. 124).*

Observa-se que o indivíduo em nossa sociedade necessita, para sobreviver na mesma, dominar as exigências que nos são impostas e, sempre há sobre si, as expectativas de como irá adaptar-se nas diversas formas de relação.

O processo pressupõe uma relação de reciprocidade do meu "eu" com o meu "próprio mundo" e com o mundo que me cerca.

Segundo Novaes (1976):

O conceito psicológico de adaptação distingue os tipos de comportamento dos do conceito comum que diferencia as ações pelas quais os indivíduos os aceitam o ambiente em que vivem e têm relação adequadas, que lhe permitem escapar ao meio, reagir a ele e passar a modificá-lo de outra maneira. (p. 20).

Todas essas afirmações visam termos que são impregnados de valores não explicitados em seus critérios para formulação. Mas um conceito que se apresenta implícito a todas as afirmações é que a adaptação vem a ser a capacidade de estar bem consigo mesmo, com os outros e com o meio.

A adaptação escolar é na maioria das vezes, só considerada em relação aos alunos, não se levando em conta a sua repercussão nos comportamentos dos professores e no clima psicológico da escola, sem se cogitar sequer em considerar os aspectos e condicionamentos referentes à interação social: o caso da repercussão nos professores, ou até mesmo o despreparo destes, é dificilmente citado pelos autores. Observa-se somente, ainda que implícito, que o professor é o elemento que levará o aluno (de pré-escolar) a se adaptar, como afirmou Goulart (1982).

Para que o professor possa avaliar os problemas da classe como grupo e ajudar os alunos a atingirem um ajustamento adequado, tanto social como pessoalmente, é imprescindível que ele possua um bom conhecimento sobre o ajustamento humano. (p. 129).

Nota-se ainda que, com esta afirmação, o professor tem sobre si a responsabilidade desta adaptação. Quando na verdade, como Novaes (1976) afirma, *todos os indivíduos envolvidos no processo educativo estão comprometidos no processo adaptativo.* (p. 9).

Partindo do estudo das dificuldades de adaptação foram formulados os conceitos apresentados a seguir. Segundo Goulart (1982):

Alunos inadaptados são aqueles que não conseguem alcançar os objetivos que se propõem alcançar e por esse motivo se sentem insatisfeitos consigo mesmos com o meio social, em que convivem ou com ambos. (p. 129).

Novaes (1976) complementa quando afirma que:

A inadaptação diz respeito a impossibilidade do indivíduo de estabelecer relação com o meio sem nenhum indício visível de sentido adaptativo relacionado à situação em que vive, seja familiar, escolar, social ou profissional. (p. 20).

De tal forma, as reações e comportamentos, mesmo interpretados como desadaptados e inadequados, respondem a um processo adaptativo e de integração do indivíduo com o meio no qual está inserido. *O ajustamento é resultado da interação de inúmeros fatores que podem ser distribuídos em dois grandes grupos: os fatores hereditários e os ambientais.* (Goulart, 1982, p. 129).

De acordo com o interesse em descrever de modo objetivo a conduta adaptativa no meio escolar, constatou-se que a educação contemporânea é influenciada por diversas teorias psicológicas, entre as quais: as de origem psicanalítica, que trazem subsídios para a educação em profundidade, levando em conta a riqueza das relações e do vínculo afetivo-emocional, bem como das motivações inconscientes, e as pautadas na epistemologia ge-

nética de Piaget e o desenvolvimento cognitivo de Bruner, que procuram centrar o processo educativo no desenvolvimento direcional do aluno, coordenando as etapas evolutivas e visando à ação integrada no sentido de propiciar condições formadoras para o indivíduo.

Em todas as formas de adaptação há processos de assimilação e acomodação que se equilibram não sendo o ser humano capaz de puramente assimilar ou acomodar seja na ação, no pensamento ou na imaginação. Toda experiência humana é, de certa forma, fantasia e organização, sendo a predominância da combinação adaptativa determinada pelo momento e situação (Piaget, 1951).

A própria inteligência começa não só com o conhecimento do Eu ou dos objetivos em si, mas das suas interações, uma vez que, orientando-se simultaneamente para os dois pólos, essa interação é que organiza o mundo, organizando-se a si mesma.

Em consequência da interação com o meio e, em particular, da interação avaliativa com os outros, forma-se a estrutura de si mesmo, que constitui um padrão conceitual de percepções organizado, fluido, mas coerente, acerca das características e relações do "eu" e do "Meu", junto com os valores aderidos a esses conceitos. A maioria das vezes, as formas de se comportar adotadas pelo organismo são aquelas que resultam coerentes com o conceito de si mesmo (Novaes, 1976). Isso necessariamente está relacionado com o problema da adaptação, uma vez que o desajustamento psicológico existe quando o indivíduo afasta ou nega a consciência de suas experiências desde as sensoriais e viscerais significantes. Essas, em consequência, não

são simbolizadas e organizadas na forma da estrutura de si mesmo. Quando se dá tal situação surge a tensão psicológica básica ou potencial. Todavia qualquer experiência incoerente pode ser percebida como ameaça.

A Interação pressupõe processo recíproco de "feedback" do organismo com o meio ambiente através do qual o organismo dirige, define e torna a dirigir o seu próprio comportamento de acordo com um padrão de referência aprendido.

Cada experiência interativa serve para diferenciar ainda mais o organismo do meio ambiente, através da mudança relacionada às transformações do próprio organismo ou às alterações dos meios ambientes nos quais se processa a interação.

Segundo Novaes (1976) *"há uma linha sequencial entre Interação - Experiência - Processos centrais de controle"*. (p. 37). Cada experiência advinda da interação proporciona ao indivíduo outra experiência ou informação experimental, por meio da qual os processos centrais de controle são desenvolvidos.

Assim, um comportamento inteligente é conceituado como uma ação adaptativa controlada por um processo central que responde de acordo com os significados aprendidos, ligados a símbolos ou objetos do meio ambiente.

A experiência consiste na relação de familiaridade do organismo com três ambientes em reciprocidade interativa, a saber: herança biológica, o próprio Eu e a herança cultural.

Os processos centrais de controle resultam da organização e integração do "feedback" informativo visando a estruturação do ambiente. Partindo do princípio da continuidade e des-

continuidade, a sequência invariável, que começa com a interação e culmina no comportamento inteligente opera de acordo com os princípios de "feedback".

Basicamente, educação pressupõe introdução controlada da descontinuidade no meio ambiente interacional dos alunos. Teríamos, portanto, aspectos invariáveis: interação, experiências e processos centrais de controle, operando através dos princípios de continuidade - descontinuidade, isto é, em forma de "feedback", partindo da hipótese de que o organismo procura ativamente estimulação ou descontinuidade e não encontraria, portanto, satisfação em estado de inércia.

Através da análise do desenvolvimento intelectual da criança verificamos como todos esses aspectos estão implícitos e como é importante o papel da educação e da escola. Se não vejamos o desenvolvimento mental da criança caracteriza-se por uma independência progressiva da resposta em relação à natureza imediata do estímulo. É possível prever o comportamento da criança conhecendo os estímulos que nele agem imediatamente antes e durante a resposta; baseia-se, por outro lado, em sistema de armazenamento e em absorver fatos que advêm do meio, pressupõe capacidade crescente de simbolização, possibilitando a transição de um comportamento simplesmente ordenada para um comportamento lógico. Portanto, é necessária uma interação sistemática e contingente entre professor e aluno, sendo utilizada a linguagem como meio de comunicação e de ordenação do próprio meio ambiente. (Novaes, 1976).

O desenvolvimento mental dependerá do grau de domínio

flexos afetivos que são as emoções primárias.

Ao segundo estágio (percepções e hábitos), assim como ao começo da inteligência senso-motora, corresponde uma série de sentimentos elementares ou afetos perceptivos ligados às modalidades da atividade própria, o agradável e o desagradável, o prazer e a dor, etc., assim como os primeiros sentimentos de sucesso e fracasso. Na medida em que estes estados afetivos dependem da própria ação, este nível da afetividade testemunha uma espécie de egocentrismo geral, e dá a ilusão, se atribuirmos falsamente ao bebê uma consciência de seu eu, de uma espécie de amor a si próprio e de uma atividade desse eu.

Segundo Mauco (1967) "*as duas reações são indispensáveis à maturação*". (p. 117). Da mesma maneira que, no início foi preciso suportar a separação do nascimento, a ruptura do cordão umbilical e a asfixia do nascimento, o desprazer e o prazer levam a suportar as necessárias reações que o desenvolvimento ulterior exige. Logo após, surge outro fator que estimula a formação do "Eu": é a ansiedade contida no desejo da criança que, dependente da resposta dos outros e da sua virtual proibição, interioriza essa recusa como um "Super-Eu" muito precoce.

Os sentimentos elementares de alegria e tristeza, de sucessos e fracassos, etc., serão experimentados em função da objetivação das coisas e das pessoas, originando-se daí os sentimentos interindividuais. A "escolha (afetiva) do objeto" refere-se, primeiramente, à pessoa da mãe, depois (em negativa como positivo) à pessoa do pai e dos próximos.

Segundo Mauco (1967):

A ação materna no plano psíquico é mais complexa. Na criança que nasce não existe pensamento. Está num estado indiferenciado, sem representação, nem percepção, nem vontade. É unicamente através das interações posteriores entre o meio e a criança que emergem as formas de conduta. (p. 69).

O recém-nascido, depois dos sofrimentos do parto, só reage por reflexos condicionados às sensações de prazer ou desprazer. Oscila entre a tensão e a supressão da tensão. A criança só reage ao estímulo exterior sobre a pressão de uma necessidade interior.

Tudo leva a pensar que o nascimento provoca no recém-nascido um grande número de sensações penosas. Logo, quanto mais difícil for o parto, para a mãe e para a criança, tanto mais pode o recém-nascido vir a apresentar reações de insegurança. É por isso que se verifica uma maior proporção de crianças perturbadas entre as que nasceram por fórcepes, por cesariana ou cujo nascimento foi particularmente trabalhoso. (Mauco, 1967, p. 68).

A criança, uma vez capaz de reconhecer e de manifestar ativamente as suas reações, tendo desse modo um embrião de atividade psíquica, vai desenvolver rapidamente o seu "Eu".

3.2 -- A PRIMEIRA INFÂNCIA: VIDA AFETIVA, SOCIAL E INTELECTUAL

Todo o primeiro ano foi dominado pela relação dita oral, em que a mesma é absorção ou rejeição. O desejo da mãe, e do seu contato sensual, segundo Mauco (1967) "*exprimiam-se por intermédio dos fantasmas da absorção e da devoração.*" (p. 77).

Com o aparecimento da linguagem, as condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual. No segundo ano, a relação vai incidir sobretudo na atividade motora. É a idade em que a criança completa o seu desenvolvimento neuro-muscular.

Além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar, como no curso do período precedente, a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstruir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal. (Piaget, 1964).

A possibilidade de utilizar as forças musculares permite-lhe atuar sobre o meio e imitar o adulto não apenas nas palavras, mas também nos gestos. A troca e a comunicação entre os indivíduos são a consequência mais evidente do aparecimento da linguagem. Sem dúvida, estas relações interindividuais existem desde a segunda metade do primeiro ano, graças à imitação, cujos progressos estão em íntima ligação com o desenvolvimento senso-motor.

Com a linguagem, a criança descobre as riquezas insus-

peitas de um mundo de realidades superiores a ela; seus pais e os adultos que a cercam lhe aparecem já como seres grandes e fortes, como fontes de atividades imprevistas e misteriosas. As intercomunicações desempenham papel decisivo para os progressos da ação; na medida em que levam a formular a própria ação e narração das ações passadas, estas intercomunicações transformam as condutas materiais em pensamento.

A criança, segundo também Piaget (1964) "*não fala somente às outras, fala-se a si própria, sem cessar, em monólogos variados que acompanham seus jogos e sua atividade*". (p. 26). Comparados ao que será mais tarde, a linguagem interior continua no adulto ou no adolescente, estes solilóquios são diferentes, pelo fato de que são pronunciados em voz alta e pela característica de auxiliares de ação imediata.

O exame da linguagem espontânea entre crianças, como o do comportamento dos pequenos nos jogos coletivos, mostra que as primeiras condutas sociais permanecem ainda a meio caminho da verdadeira socialização.

Assiste-se durante a primeira infância a uma transformação de inteligência que, de apenas senso-motora que é no início se prolonga como pensamento sob a influência da linguagem e da socialização.

Na aprendizagem do domínio neuro-muscular, são principalmente os músculos dos esfíncteres que se tornam objeto de imposições educativas. (Mauco, 1967).

Também aqui uma função e as necessidades psicológicas

serão investidas de energia libidinal. A função motriz, exatamente como a função alimentar vai tornar-se um modo de expressão de sensibilidade relacional.

A enuresi, as tendências para o sadismo ou para o masoquismo, a sodomia - ativa ou passiva -, podem também explicar-se em grande parte pelas perturbações da sensibilidade neste período da infância.

No pensamento da criança há uma coisa que surpreende: ela está o tempo todo afirmando e nunca demonstra. Segundo Piaget (1964):

Esta carência de provas decorre das características sociais da conduta nesta idade, isto é, do egocentrismo concebido como indiferenciação entre o ponto de vista próprio e dos outros. (p. 29).

Na verdade, quando se está frente aos outros é que se procuram provas, pois a confiança em si próprio existe antes que se tenha interiorizado tal conduta sob forma de discussão interior, a que se chama reflexão.

Segundo Osterrieth (1984) *A língua impõe, de certo modo, suas exigências sociais e culturais ao pensamento, e contribui, por isso mesmo, para estruturá-lo. (p. 115).*

A estreita ligação com a mãe foi progressivamente afrouxando. As imagens do pai, dos irmãos e das irmãs surgiram, reduzindo a relação dual com a mãe. O ciúme teve de ser suportado

do - com as angústias e a agressividade que dele derivam. Ciúme benéfico que preparou a criança, se o suportou, para a renúncia à onipotência do seu desejo de mãe.

Através da linguagem essa criança, ao longo dos anos, vai saindo da passividade e da dependência. Vai se tornando mais ativa na expressão de suas necessidades, seus desejos e vontades.

No decurso da primeira infância, a criança vai conhecendo outras situações de relação em que é levada a assimilar outros desprazeres e renúncias aos seus próprios desejos. Mauco (1967) afirma "*o real vai-se-lhe impor cada vez mais com a multiplicação dos imperativos sociais*". (p. 82). A criança é obrigada a suportar a compartilhar com os demais a diminuição da ligação com sua mãe. Acima de tudo, tem de abordar as inseguranças afetivas que irão desenvolver-se com a afirmação objetiva da sua natureza masculina ou feminina, e isto de modo particular na situação com o pai e a mãe. E é neste ponto que aparece a relação edipiana.

O descobrimento, pela criança, de seus órgãos genitais lhe apresenta, ademais, a inevitável questão de haver diferenças anatômicas entre os sexos e de ela pertencer a um ou outro dos sexos. Essa questão envolve outra, tão fundamental para a criança, a da função de cada sexo em nossa sociedade, e de sua atividade específica. Trata-se de saber porque há essa diferença e de se situar em um dos lados (pai ou mãe).

As perguntas, a curiosidade da criança em relação ao assunto se não for respondida, a simples pergunta receberá pela

própria criança uma explicação, complicada, falsa, e muitas vezes, terrível, que a preocupará infinitamente mais que a verdade recebida dos lábios maternos. Há, muitas boas razões para se pensar que nunca se ofereceu o desenvolvimento afetivo da criança ensinando-lhe que há assuntos que melhor será não tratar com os pais, nem seu desenvolvimento intelectual ensinando-lhe, desde cedo, que o desejo de saber é pecado.

A percepção das diferenças anatômicas propõe à criança muito mais problemas do que cuidamos; e, antes do mais, dá golpe sério em seu egocentrismo e em sua crença implícita em que toda gente é igual a ela. (Osterrieth, 1984, p. 95).

Eis uma dessas realidades com as quais a criança se defronta no momento: há, em sua roda imediata, entre as pessoas que lhe são familiares e das quais não se dissociou até agora senão parcialmente, seres que tem a conformação que ela tem. O menino faz o descobrimento, em que se decepciona; de que a mãe, com a qual se identificou de tal maneira que se confundiu, durante tanto tempo, é fisicamente muito diferente dele, que há, entre ambos, uma como descontinuidade, que o valoriza, em certa medida, e o estimula a uma viril afirmação de si a um tempo agressiva e inquisitiva, tanto mais quanto sente, ao mesmo tempo, a superioridade que a maturidade confere a sua mãe. Por outro lado, ele se descobre como pertencente ao "mesmo partido do pai", mas essa própria semelhança não pode senão sublinhar, para ele, sua pequenez e sua insignificância. Na menina as conseqüências são, evidentemente diferentes.

das técnicas incorporadas na cultura, que são comunicadas em diálogo contingente com agentes de cultura, sistemas simbólicos da cultura, pois há na linguagem multiplicidade de formas disponíveis para moldar a utilização simbólica.

Toda criança nasce em determinada cultura e é por ela formada, sendo necessário levar em conta as diversas formas sistemáticas que uma cultura possui para essa relação ser produtiva e eficaz.

Um dos problemas nucleares do processo educativo consiste justamente em fornecer recursos e promover o diálogo para traduzir a experiência em sistemas mais eficazes de ordenação. Daí a necessidade de serem utilizados também os padrões de imaturidade no processo educativo, vinculando às teorias do desenvolvimento as teorias do conhecimento e do ensino.

A adaptação cultural dá-se através das substituições tecnológicas, donde a necessidade de estimular na criança a oportunidade para reestruturar os seus conhecimentos através da representação ativa ou simbólica.

Os alunos na escola devem aprender a exprimir suas próprias idéias, sem perder tempo, procurando adivinhar o que o professor quer que eles expressem, pois que, habitualmente, estão acostumados a esperar dos adultos solicitações arbitrarias sem maior sentido. O resultado é que não conseguem traduzir as tarefas em problemas de adaptação escolar advindos das falsas expectativas dos alunos e professores em relação a si mesmos.

O diálogo do educador e da criança é duplo. Exprime-se

em dois planos, inconsciente e consciente, que mutuamente se ignoram. É portanto, na realidade, um diálogo a quatro vozes. A energia psíquica dos desejos que ficaram inconscientes no adulto e na criança determina mais profundamente a natureza da sua relação do que o pode fazer o diálogo verbalizado.

4.2 - ADAPTAÇÃO X INADAPTAÇÃO

A análise detalhada do processo da adaptação ressalta a complexidade em se estabelecer critérios de avaliação, das dificuldades adaptativas, porquanto se torna praticamente impossível medir quantitativamente tal propriedade ou capacidade e, menos ainda, qualificá-la pois, na maioria das situações, são formulados juízos de valor baseados no que seria desejável ou indesejável, bom ou mau para as pessoas ou para as sociedades.

Tal problema evidencia-se em todas as atividades individuais e sociais, surgindo o interesse em estudar as modalidades adaptativas dos comportamentos que poderão melhor esclarecer os denominados problemas de "inadaptação ou desadaptação".

Lazarus (1969) destaca os seguintes critérios básicos para avaliar as dificuldades de adaptação do indivíduo: *"Estados de ansiedade e de tensão psíquica permanentes; distorção perceptiva e ineficiência cognitiva, sintomatologia psicossomática típica e desvio de conduta social"*. (p. 30).

Aparentemente, tais critérios podem parecer satisfatórios, são, porém, de difícil aplicação devido a problemas do relativismo cultural que fazem com que as normas sociais, pe-

las quais os padrões adaptativos são avaliados variem de cultura para cultura.

Outro tipo de padrão que podemos considerar é o intraindividual no qual a estimativa do nível ideal da eficiência e adequação dos padrões é feita a partir de um cálculo da conduta habitual mais frequente ou normal podendo uma mesma pessoa passar por períodos de inadequação adaptativa para vencer crises de adaptação.

Muita divergência persiste entre psicólogos no que seria considerada uma personalidade ajustada e adaptada. Seria uma personalidade acomodada, sem tensões, cumprindo suas funções e papéis adequadamente conformada com as normas sociais?

É comum segundo Novaes (1976

Encontrarmos uma avaliação dos padrões adaptativos reduzida ao fato de estar ou não o indivíduo acomodado passivamente às normas e padrões vigentes, numa dimensão linear prevista de comportamentos pressupostos. (p. 31).

É preciso lembrar que há estilos pessoais adaptativos, devido às características diversas de personalidade, tipos de consistência comportamental, forças organizadoras diferenciadas, modos diferentes de pensar e perceber, bem como movimentos expressivos peculiares.

As dificuldades que a criança encontra para desenvolver, organizar e afirmar sua pessoa no seio do mundo que a rodeia são, (como sabemos), o resultado atual de um emaranhamento de causas, sendo essas causas, segundo Destrooper & Vaÿer (1986) de duas ordens e dificuldades fundamentais:

- os problemas somáticos relacionados com a herança biogenética, os acidentes neurológicos, os acidentes sensoriais, etc.;
- as dificuldades relacionadas com o mundo dos outros: distúrbios da comunicação com a mãe, choques afetivos, carências ... que são reações à impossibilidade ou à dificuldade de se comunicar;
- as dificuldades ligadas ao meio insuficiência de estimulação: pobreza do meio ambiente imediato, da linguagem, etc., que limitam as comunicações possíveis.

Essas também são na maioria das vezes, causas da inadaptação da criança à escola.

Essas dificuldades originais que incomodam a criança na satisfação de seus desejos e na apreensão do mundo provocam reações tônicas de defesa ou fecham a criança em atitudes enzimadas, em comportamentos estereotipados que tendem a bloquear progressivamente qualquer comunicação e qualquer possibilidade de ação coerente e eficaz. Essas dificuldades da criança são algumas vezes incompreendidas pelo adulto e se traduzem igualmente por tensões, e estas tensões são vividas em retorno pela criança.

Esta não aceitação das dificuldades da criança é ainda aumentada pelos erros educativos e pelos julgamentos de valor feitos sobre a criança e sobre sua ação.

Este emaranhamento de causas fundamentais e secundárias levam a criança ao fracasso: fracassos no conhecimento, fracassos no relacionamento com o outro, etc. São esses fracassos na

comunicação, que se traduzem na multiplicidade de sintomas descritos pela neuropsiquiatria infantil.

Essas reações da criança ao seu fracasso, que se traduzem nos estados muito conhecidos de agitação, instabilidade, descoordenação, constituem então um novo fator que vem perturbar o Eu da criança e o exercício do Eu diante do mundo. Portanto, essas reações constituem um "feedback" que alimenta a inadaptação.

A inadaptação pode ser definida como uma esclerose do diálogo criança-mundo, provocada pelo fracasso da criança na sua comunicação com o mundo e pela não aceitação deste fracasso pelo adulto.

De acordo com o que afirmou Destrooper & Vayer (1986) toda a ação educativa ou reeducativa

mesmo normalizada, há uma implicação de todo o ser, mas toda relação formal tende, necessariamente, a ser concebida como uma aprendizagem, e é diante desta aprendizagem que a criança encontra dificuldades. (p. 108).

Pode-se pensar que toda atitude que tem como finalidade a melhora de um certo comportamento, em um ou em outro determinado campo da relação, ainda que limitado, terá repercussões sobre os outros. Isso é verdadeiro, mas com a condição de que a mesma seja aceita pela criança, e atinja a sua personalidade profunda, a fim de facilitar as relações formais e as aprendizagens futuras.

Pode-se, portanto, fazer a pergunta: O que é que não está adaptado, a criança ou o conjunto dos sistemas de normas nos quais o adulto quer integrá-la?

A criança, inadaptada a nossos sistemas não é uma soma de sintomas, tampouco um aluno, um sujeito, uma pessoa de desejo.

A partir do momento em que isso é respeitado, ou seja, que a criança é uma pessoa de desejo, todos os pontos da ação educativa, todo o relacionamento adulto-criança, adulto-grupo, assim como todas as reações da criança assumem um outro significado.

O adulto é quem fixa as normas da adaptação e facilita o acesso da criança a tais normas. O problema está no fato de que o adulto julga sempre apenas um lado da relação - a criança - sendo que ele próprio é quem está responsável pela criação e manutenção de um ambiente que facilite a criança para a tomada de informação e o desejo de assimilá-la.

Da mesma maneira a que a criança é vítima de sua própria história, o adulto é vítima dele; é vítima de toda sua educação, de todos os sistemas de normas e de valores, de todas as estruturas ecológicas e sócio-políticas, através das quais ele desenvolveu e afirmou seu próprio Eu.

Por em evidências esses problemas dos adultos é relativamente fácil: O adulto demonstra a mesma angústia que a criança colocada perante um mundo com o qual não consegue se relacionar, quando é posto em situações onde eles próprios se vejam confrontados consigo mesmos, com os outros, ou simplesmente, com os objetos que utilizam em sua prática habitual.

Existem relações, inevitavelmente, entre as dificuldades da criança consigo mesma e as dificuldades que os adultos também têm consigo próprios.

A formação profissional, da forma como geralmente é concebida, de nada adianta; pelo contrário, contribui para fixar os modos de relação e de comunicação. Estudamos muitas coisas, mas de um modo escolar e por meio de disciplinas fortemente diferenciadas. As interações realizam-se apenas no modo verbal; e a ação, quando existe, é sempre pensada em função de sistemas normalizados. Em nenhum ponto se fala em descoberta de si, em organização ou estruturação da pessoa em uma ação vivida e assumida em um modo autônomo. Estuda-se tudo, vive-se nada.

A disponibilidade do adulto é o requisito básico para a disponibilidade da criança.

O erro pode ser definido como um acidente na comunicação; seu nível de probabilidade é baixo e indefinido.

O fracasso é um julgamento de valor a respeito do erro ou da soma de erros que intervêm neste ou naquele tipo de comunicação feita pela pessoa da criança, em função de certas normas. Isto nos leva a sublinhar mais uma vez como é absurda a noção de fracasso escolar imputado à criança, uma vez que tais aprendizagens escolares são motivações dos adultos.

A culpa é a atribuição do fracasso a um pólo de interação - no caso, a criança - e de que se faz uma característica da pessoa em questão.

O papel do adulto, em uma interação adulto-criança realmente educativa, é descobrir o significado ou a razão dos fenômenos de não-comunicação que resultam em dificuldades de adaptação. O adulto deve ter em mente, que tais fenômenos são acidentes normais e que nas relações de força baseadas na estrutu

ra social, não podem ser apreendidos. Essas relações de força é que resultaram nas sempre presente noções de recuperação, correção e outras.

O fracasso é traumatizante porque inclui um julgamento de valor, e portanto uma relação de força; o erro, ao contrário, é de importância vital, pois é o critério a partir do qual podem ser reajustadas simultaneamente as modalidades e o tom do diálogo.

Na medida em que o adulto se sente responsável pela criança enquanto pessoa - isto é, responsável por sua evolução, pela reorganização de sua personalidade - ele torna-se capaz de engajar-se na relação com a criança e de superar seus próprios desejos, para fazer nascer, facilitar e catalizar a realização dos desejos da criança.

O mundo onde o adulto exerce sua relação de ajuda deve apresentar as mesmas qualidades que o mundo da criança. Evidentemente, segundo afirmou Destrooper & Vayer (1986) "*a auto-regulação e autodireção da conduta só podem ser concebidas em uma estrutura interacional - e portanto social - que facilite essa autonomia da ação*". (p. 222).

As atuais estruturas da instituição pouco favorecem a autonomia do adulto e a comunicação entre os adultos. É preciso para que se tenha isso, conceber a instituição de um outro modo, onde as relações de força sejam abolidas.

Às vezes parece um processo paradoxal essa capacidade do adulto de assumir efetivamente um questionamento permanente de sua pessoa e das modalidades preferenciais do diálogo, a fim

de oferecer à criança novas possibilidades de diálogo e, portanto, de comunicação.

Dentro da situação educativa essas possibilidades do adulto levam-no a relativizar sua pessoa e seu poder sobre o mundo, para favorecer a emergência de um poder novo: o da criança.

Quando o diálogo com a criança está instaurado, quando esta se tornou capaz de tomar conta de si, é importante ampliar o diálogo. É preciso então fazer tudo para que os pais participem dele, convidando-os a associarem-se à vida do grupo e sobretudo dando-lhes meios para repensarem seu próprio papel e sua própria ação. Finalmente, é preciso ampliar o diálogo até a vida: a vida da escola e da instituição, mas também a vida da sociedade.

4.3 - IMPACTO AO NOVO GRUPO SOCIAL

Inevitavelmente nós vivemos em grupo. Sem querer ou por querer, sem saber ou sabendo, nossas atividades são realizadas, em sua maioria, em situação de grupo. O grupo faz parte de nossa vida de tal modo que às vezes não percebemos o quanto dependemos dele e o quanto vivemos nele. (Moscovici, 1965, p. 5).

Desde o nascimento, já pertencemos a grupos. A família nos recebe e atua sobre o nosso desenvolvimento, principalmente nos primeiros anos de vida. Mesmo as crianças que são abandonadas pela família são criadas por outros grupos que funcionam como substitutos de família: orfanatos, casas de caridade, famílias de criação, etc. São poucos os casos de crianças que

sobreviveram sem um convívio social.

A personalidade humana se desenvolve de acordo com um potencial de características que o indivíduo ao nascer já traz e que formam sua herança biopsicológica, a qual limita a sua educabilidade. A partir do nascimento, dependendo do ambiente em que vive e dos grupos humanos dos quais faz parte, essas características em potencial vão surgindo e desenvolvendo-se de acordo com as influências a que o indivíduo está sendo submetido.

A estrutura dos grupos são importantes para a compreensão dos atos que ocorrem nos mesmos, mas a maior ênfase deve ser dada na dinâmica de vida de cada grupo.

A criança do pré-escolar quando ingressa para o seu novo grupo social: a Escola, na maioria das vezes se encontra em uma situação problema que é o impacto ao seu novo meio social. Ela que até então, só conviveu com um grupo fechado de indivíduos que conhece desde o seu nascimento terá que conviver agora com outras crianças e a professora, que para ela é completamente desconhecida.

Essa situação problema é de muita tensão, sentida cada vez que um de seus afetos não encontra correspondência imediata ou manifesta. É necessário haver uma troca da criança com o meio, ou seja, é preciso que a mesma se sinta livre na exploração do ambiente e cada vez que se manifesta a necessidade de uma troca, segundo o que afirmou Vidal (1973), "*cria-se uma tensão*". (p. 23). Do mesmo modo que os afetos de natureza biológica, as estruturas motrizes, as estruturas mentais, podem ser colocadas sob tensão e se tornar afetos. A vontade de es-

crever, de expor com clareza uma teoria difícil, de consultar uma obra, a vontade de passear, são afetos.

De maneira geral, a extinção do afeto é uma passagem do impulso, da vontade, da intenção, sentido de maneira global, para o meio de extinção que, uma vez descoberto, identificado, incita a realizar uma série de atos diferenciados.

A criança que apresenta problemas de adaptação, certamente se sente abalada na sua estrutura afetiva, pois os seus laços afetivos com a figura materna são para a mesma, bruscamente rompidos ao entrar na escola. Sua reação é de rejeição a figura da professora, como se esta fosse a autora da separação de sua mãe, que até então, era vista como parte de si própria. Algumas crianças transferem, como se vê nas creches, sua afetividade as pessoas que cuidam delas, chamando-as até mesmo de mãe.

A escola é para a criança um novo grupo, um novo ambiente, o qual difere muito do seu ambiente familiar e este impacto lhe causa medo. O medo é uma emoção desagradável que ocorre em reação a uma fonte de perigo - real ou imaginária - reconhecida conscientemente. As crianças com dificuldades de se adaptar à escola apresentam sintomas que passam de psicológicos, ou seja, de sua afetividade, para a sua estrutura biológica e fisiológica, tais como: os vômitos, pulsação e respiração rápidas, aumento da pressão sanguínea e da tensão muscular, isto é, somatizam. Esses sintomas acrescentados pela ansiedade materna, em alguns casos, levam a criança a adoecer e a sua desestruturação física. Alguns médicos pediatras até aconselham a retirada da criança da escola para que esta se recompo-

nha e só retorne quando alcançar uma certa idade, onde a separação da figura materna é mais facilmente aceita.

Algumas crianças tomam verdadeira fobia em relação à escola, ou seja, continuam sentindo medo após um breve período de adaptação e que transtornam a atuação desta criança. Em certas crianças a fobia se transforma numa preocupação constante e compulsiva de evitar o objeto ou o evento temido. A mãe dessas crianças afirmam que quando o horário de ir para a escola se aproxima, a criança começa a choramingar, a sentir falta de ar, batimento cardíaco acelerado, não conseguem comer e quando lhe é apresentado o uniforme (objeto que mais lembra a escola) entram em desespero, implorando a mãe para que não a leve à escola. Nesse momento a mãe fica também nervosa, completando assim, o quadro da fobia.

Do nascimento aos três anos de idade é latente a ansiedade da separação e o medo de perder a mãe. A maioria das pessoas considera o medo ruim uma vez que faz com que o indivíduo não se sinta bem. Todos se recordam da sensação de frio no estômago, da falta de ar e do arrepio na espinha ao ver aquele monstro erguendo-se do charco e caminhando em sua direção naquele filme de terror ou lembram-se então da última vez que entrou numa casa escura.

Entretanto, quando passamos do "o que" para "o porquê" do medo descobrimos, segundo ainda Schachter & Mc Cauley (1990) "*que ele constitui uma emoção prática e útil*". (p. 22). O medo sempre advertiu tanto os animais como os homens do perigo. Desde os tempos de nossos ancestrais, ele funciona como um sistema adaptativo de sinais que nos alerta dos riscos com que de-

frontamos, preparando-nos para lutar ou fugir de uma situação perigosa. Sem necessariamente encorajar a covardia, o medo ajudou os seres humanos a sobreviver.

Por duas razões - o amadurecimento e a sobrevivência - o medo pode ser considerado uma emoção saudável e normal quando ocorre, por exemplo, em que uma criança depara com uma situação nova ou pouco conhecida (o primeiro dia de aula, uma noite em companhia de uma babá diferente). Esses medos são comuns, costumam passar rapidamente e pode-se mesmo esperar que se manifestem à medida que a criança amadurece e defronta com o mundo. A criança pequena que grita dizendo que o aspirador de pó ou o cortador de grama vai pegá-la porque "não gosta dela" ou porque é "barulhento", "bravo" ou "malvado" precisa compreender a diferença entre os objetos animados e inanimados. E seus pais precisam saber que esses medos são comuns, sendo que algumas apresentam e outras não, e não prejudicam a qualidade de seus cuidados como genitores. Da mesma forma, uma criança de 5 anos de idade teme fantasmas e outras criaturas imaginárias, enquanto uma de onze teme pela própria segurança e pela daquelas a quem ama. (Schachter & Mc Cauley, 1990, p.23).

Os pais deveriam lembrar-se de que as crianças não são meros adultos em miniatura e possuidores dos mesmos temores em doses menores; é bastante conveniente esquecer a aparência que o mundo tem do ponto de vista de uma criança frágil, do João do conto de fadas, sozinho num mundo de gigantes e enormes pés de feijão. A medida que a mente e as habilidades de uma criança amadurecem fazendo-a caminhar rumo à independência, o conteúdo de seus medos pode mudar de mês para mês.

O medo por ser um sentimento comum atinge a muitas pessoas, mas a questão que se coloca, entretanto, é que muitos desses medos costumam se originar na infância e, não sendo reconhecidos nem tratados, acabam se transformando em fobias mais sérias posteriormente.

Pode-se afirmar que, é normal que a criança chore apresentando medo com o impacto ao novo grupo social, a partir do momento em que esse medo não se transforme em uma fobia, acrescentada por ansiedade e nervosismo do responsável. É necessário que a criança sinta segurança em sua relação com a mãe (ou responsável) para superar seu medo quanto à escola.

A entrada da criança no Pré-escolar coincide com a fase do medo e da ansiedade da separação da mãe, portanto isso deve ser muito bem trabalhado tanto pela mãe como pela escola. Os sentimentos podem variar da angústia até a raiva e a depressão experimentada por uma criança que se sente abandonada durante uma separação prolongada, como a daquela que vai para a escola. Sua forma usual varia de uma reação leve a uma grave por parte da criança após os pais (ou um deles) terem-na deixado aos cuidados de outra pessoa ou quando voltam para casa. Sem uma boa intervenção, haverá cenas dolorosas, e esse tipo de medo poderá se manifestar todas as vezes que houver situações pa- recidas ou até nos momentos de sono.

Em cada idade, o estágio de desenvolvimento da criança determina a natureza do medo da separação. Antes dos oito meses, por exemplo, o bebê acredita que se a mãe desaparecer, ja mais retornará. À medida que o bebê amadurece e a imagem da mãe se torna mais permanente, esse medo diminui. Entretanto

ao começar a andar, a criança percebe que pode se distanciar da mãe, criando assim um tipo diferente de medo da separação baseada agora na responsabilidade pessoal.

Segundo o que afirma, Schauchter & Mc Cauley, (1990):

Embora tema principalmente afastar-se da mãe (ou do pai) por ser a pessoa que cuida dela, a reação demonstrada por ela pode variar de uma distância provocada pela raiva a um agarramento súbito e inimaginável. (p. 36).

O que é mais difícil para os pais é experimentar a vulnerabilidade da criança, uma vez que sofrem com sua própria culpa e sensação de perda por abandoná-la.

Todas as crianças sofrem de alguma maneira uma forma de ansiedade da separação, mas as mais novas, e principalmente aquelas que nunca passaram por uma experiência de ausência, podem sofrer mais ainda.

CAPÍTULO 5

FACILITADORES DA ADAPTAÇÃO

"Os momentos infelizes acumulam-se, no caso da criança, porque ela não percebe a saída do túnel negro. As quinze semanas de um período parecem quinze anos".

Graham Green

5.1 - A CRIANÇA E O ESPAÇO ESCOLAR

A socialização da criança encontra na escola, evidentemente, seu terreno de eleição na escola maternal.

A finalidade da escola maternal é assegurar a educação das crianças de idade infra-escolar. "As atividades dessa escola devem todas concorrer para o desenvolvimento físico, para a educação dos sentidos, para despertar as curiosidades intelectuais e para a formação de hábitos morais". (Osterrieth, 1984, p. 113).

O tema adaptação escolar polariza a atenção não só de educadores, pais, diretores, orientadores e alunos, em geral, como é preocupação constante dos psicólogos escolares que procuram melhorar as relações no ambiente escolar, ocupando-se da descrição e estudo dos fenômenos escolares e em utilizar técnicas e instrumentos psicológicos; partindo do princípio de que o processo da adaptação escolar pressupõe relação recíproca em

tre o indivíduo e a escola na qual está inserido.

Tal processo é válido para todos os elementos e núcleos da comunidade escolar, sejam esses constituídos por alunos, professores, coordenadores ou diretores. Ansiedades e conflitos estão sempre presentes nas relações escolares, podendo ser acentuadas nas situações de mudança.

O clima ou atmosfera psicológica da escola tem muita influência nos comportamentos e na mobilização da ansiedade tanto de alunos como de professores. O clima institucional de uma escola, segundo Novaes (1976) *"reflete um conjunto de subculturas; é uma combinação de fatores organizadores e das características da personalidade dos seus componentes"*. (p. 56).

Um dos aspectos que pode facilitar a adaptação da criança de pré-escolar é a organização, o clima do novo espaço - a escola.

O ambiente físico é de fundamental importância para uma melhor adaptação, o qual deve trazer semelhanças ao seu primeiro espaço - sua casa.

O homem apresenta um aparelhamento sensorial, que são receptores na construção de muitos diferentes mundos perceptuais que todos os organismos habitam. Para compreender melhor o homem e sua adaptação espacial é necessário sabermos algo da natureza desses sistemas receptores.

A quantidade de informação recolhida pelos olhos, em comparação com os ouvidos, ainda não foi segundo Hall (1977) precisamente calculada. Em indivíduos normalmente alertas, é provável que os olhos sejam até mil vezes mais efetivos do que os

ouvidos, no recolhimento de informações.

Não só existe uma grande diferença na quantidade e no tipo de informações que os dois sistemas receptores podem processar, mas também na extensão de espaço passível de ser efetivamente identificado por esses dois sistemas. O espaço visual tem uma natureza inteiramente diferente do espaço auditivo. A informação visual tende a ser menos ambígua e mais evidente do que a informação auditiva.

A sala de aula deve ter todas as condições necessárias para que o espaço visual e auditivo não estejam de encontro com o espaço que a criança já está acostumada. Por exemplo, uma sala de aula rodeada de muito barulho (como trânsito, outras salas sem parede que diminuam o barulho, etc.) pode dificultar na adaptação, pois as crianças ficam mais agitadas. Uma sala onde o espaço visual não seja bem bolado, bem equipado, não conseguirá despertar a atenção das crianças. A criança sente a necessidade de fazer experimentações neste espaço em que está inserida, por isso é preciso que este espaço lhe ofereça objetos diversos e que sejam semelhantes ao de sua casa, tais como os brinquedos. O som também deve ter semelhanças, como os discos infantis conhecidos por elas.

A criança sente dificuldade também quanto ao espaço amplo da escola: as salas grandes, os parques e enquanto em suas casas os ambientes são divididos e na maioria das vezes não apresentam área externa para a maior exploração de suas possibilidades corporais. A criança precisa ter liberdade de movimentação o que dificilmente terá em um recinto onde fique confinada o tempo inteiro.

Quando a criança chega à escola, fica ansiosa para conhecer todo o espaço que a rodeia, mas ao mesmo tempo sente medo pela diferença que há entre o espaço limitado que tem em casa e o livre que tem na escola. Ainda que a escola não apresente um espaço muito grande, pelo menos a sala de aula e o parque diferem ao da sua casa. A criança tem logo a necessidade de limitar o seu espaço nas brincadeiras e quando está no parque temos um exemplo nítido dessa preocupação, que é ao sentar abre as pernas na medida que dentro daquele espaço só ela brinca (fase do egocentrismo). Todos os indivíduos têm a necessidade de limitar o seu próprio espaço.

As informações recebidas dos receptores à distância (os olhos, ouvidos e nariz) desempenham papel tão importante em nossa vida diária que poucos de nós chegam sequer a pensar na pele como um importante órgão dos sentidos. Entretanto, sem a capacidade de perceber o calor e o frio, os organismos, incluindo o homem, logo pereceriam. As pessoas iriam congelar-se no inverno e aquecer-se demais no verão. Algumas das mais sutis qualidades sensoriais (e de comunicação) da pele são comumente deixadas de lado. Trata-se de qualidades que também se relacionam com a percepção humana do espaço. (Hall, 1977, p. 60).

O tato e as experiências espaciais visuais se encontram tão intimamente ligadas que não podem ser separados. A relação do homem com seu meio ambiente depende de seu aparelhamento sensorial e mais da maneira como este é condicionado para reagir. O senso do espaço no homem relaciona-se profundamente com seu senso do eu, que se encontra, por sua vez, em íntima tran-

sação com o meio ambiente. O homem tem seus aspectos visuais, cinestésicos, tácteis e térmicos, cujo desenvolvimento pode ser inibido ou encorajado pelo meio ambiente.

Os olhos são, em geral, considerados como o meio principal para o homem recolher informações. Por mais importante que seja sua função como "captadores de informações" entretanto, não se deve esquecer sua utilidade na transmissão da mesma. Por exemplo, uma criança pode através do tamanho das pupilas indicar interesse ou desagrado diante das situações. A criança aprende enquanto vê, e aquilo que vê influencia seu aprendizado. Isto contribui para uma maior adaptabilidade da criança e a capacita a explorar a experiência passada.

Ao se movimentar no espaço, o homem depende das mensagens recebidas do seu corpo, para estabilizar seu mundo visual. Sem esse "feedback" corporal, muitas pessoas perderiam contato com a realidade e teriam alucinações. (Hall, 1977, p. 68).

O espaço territorial deve apresentar características para que o indivíduo possa "ficar à vontade" e ser ele mesmo. O homem não pode ter uma personalidade para se adequar este ou aquele ambiente.

O espaço territorial da escola deve ser organizado de forma que a criança tenha liberdade para exteriorizar suas energias. O espaço livre, sem muitos móveis faz com que a criança explore o seu próprio corpo em relação as demais. A sala de aula deve ser rica em termos visuais, pois a criança sentirá mais facilidade de aprender enquanto vê, além de gostarem de salas que apresentam um conteúdo visual bem colorido, com bastantes objetos que possam ser tocados e explorados, como os

brinquedos. A criança antes de mais nada é levada pela necessidade de sentir através do tato os objetos que pertencem ao seu meio ambiente.

O novo espaço é um dos facilitadores da adaptação escolar, a partir do momento em que este é elaborado de forma a atender as necessidades perceptivas dessa criança. É certo que nem todas as crianças apresentam as mesmas necessidades, mas as características são gerais, como de um bom espaço, boa ventilação, boa luminosidade, boa quantidade de brinquedos, livros de histórias, etc.

O professor deve tentar descobrir que tipo de som, música que mais agrada essas crianças para que elas sintam um ambiente mais familiar. É necessário que a sala também apresente um espaço, comumente, chamado de "casinha de boneca" para a espontânea dramatização da criança, que com isso a mesma desenvolve o seu vocabulário, sua expressão verbal, sua imaginação, seu pensamento e acima de tudo sua fantasia infantil. É através dessas brincadeiras que eles irão se tornando amigos e a vontade de estarem juntos aumenta.

Durante a adaptação, tudo é novo para eles e é por isso, que a professora deve ajudá-los na exploração do ambiente físico da sala e da área externa. É importante brincar com objetos conhecidos como bola, carrinho, boneca, contar histórias, montar joquinhos, cantar músicas que já sejam da vivência deles. Essas atividades fazem com que eles observem a familiaridade da escola com a sua casa.

O novo espaço será mais facilmente aceito pela criança, se essas características fizerem parte do ambiente e permitirem que a criança seja ela mesma.

5.2 - PAIS E SUA PROBLEMÁTICA

A relação da criança com os pais passa dependente também pelo trabalho escolar. Os centros psicopedagógicos que recebem os alunos inadaptados confirmam geralmente a importância das reações dos pais na perturbação do aluno.

Os desejos inconscientes dos pais que utilizam as pressões educativas como pressão própria, encontram nas exigências do trabalho escolar um meio de ação. Tal como os pais puderam utilizar inconscientemente os domínios da alimentação, do asseio, do domínio muscular, da saúde física, para influenciar a criança, assim também o comportamento escolar pode-se tornar objeto de uma verdadeira chantagem afetiva. Desentendimento dos pais, exigências excessivas ou profundo desinteresse, chantagens afetivas, ansiedade e intervencionismos sufocantes, incentivo à disputas fraternas, sentimento de inferioridade, conflitos sobre o trabalho escolar em casa, etc., são outros tantos fatores que podem perturbar o aluno.

É particularmente necessário compreender o que a criança representa no inconsciente dos pais e o que o aluno exprime para aquém das suas dificuldades.

Segundo Mauco (1967) *"um fator que contribui muitas vezes para incitar os pais ao investimento afetivo do trabalho escolar dos seus filhos é a projeção, nele, dos seus próprios desejos e ambições"*. (p. 104). A criança encarada como um prolongamento do adulto deve realizar os seus próprios projetos. Os pais esquecem assim a própria criança e as suas possibilidades.

des. A criança torna-se um instrumento do desejo adulto. Se não corresponde a esse desejo, é objeto de ansiedade e de agressividade. Abafada dessa maneira a criança na sua personalidade, e sentindo-se captada pelos pais e culpada por não lhes corresponder, reage por meio de perturbações de comportamento.

Alguns pais que tiveram dificuldades escolares vêm por vezes despertar as suas próprias inseguranças que projetam nos filhos. Contribuem deste modo inconscientemente para perturbá-los.

Mas não são apenas as dificuldades inconscientes dos pais em relação ao filho à escola, que dificultam e quando são superados podem facilitar a adaptação escolar. Os problemas desencadeados pela separação e o sentimento de apego também podem dificultar muito a adaptação escolar, se não for reconhecido ou bem trabalhado com pais e filhos.

A criança só lentamente adquire consciência da mãe, e só depois de adquirir mobilidade passa a buscar a companhia dela. Embora o comportamento de apego seja exibido pelas crianças, em relação, a outros adultos familiares, para com a mãe é quase sempre exibido mais cedo, mais fortemente e de um modo muito mais sistemático. O pai é outra figura que mais frequentemente elicia o comportamento de apego. A seguir, em frequência, vem os irmãos mais velhos, principalmente em crianças na idade pré-escolar. Quando a criança se sente ameaçada em separar-se da mãe, o comportamento de apego é mais intenso. Por isso, justifica-se o comportamento de muitas crianças em recusar-se a serem tiradas do colo da mãe, durante o período de a-

daptação escolar.

"Aos doze meses a criança torna-se apta ao notar o comportamento da mãe, a prever a partida iminente dela e começa a protestar antes que ela saia". (Bowlby, 1984, p. 216). O comportamento de apego é exibido pela maioria das crianças de modo vigoroso e regular até perto do final do terceiro ano. Ocorre então uma mudança. Isto é bem ilustrado pela experiência comum de professoras de escolas maternais. Antes das crianças completarem dois anos e nove meses, a maior parte delas, quando frequentam uma escola maternal, mostra-se consternada quando suas mães vão embora. Embora o choro possa durar apenas alguns minutos, elas costumam, não obstante, permanecer caladas, inativas e exigindo constantemente a atenção da professora - em acentuado contraste com o modo como se conduzem, no mesmo contexto, se a mãe permanecer com elas. Entretanto, depois das crianças completarem seu terceiro aniversário, elas são muito mais capazes de aceitar a ausência temporária da mãe e de se dedicar a brincadeiras com as outras crianças. Em muitas crianças, a mudança parece ocorrer quase abruptamente, sugerindo que algum limiar de maturação foi transposto nessa idade.

Ao ingressarem no Maternal, a criança ainda está em fase de intenso apego a figura materna, por isso torna-se normal, se algumas crianças chorarem durante os primeiros dias de escola, mas a partir do momento que isso se prolonga, deve-se observar que algum sentimento está sendo transmitido inconscientemente, por parte dos pais, para essa criança. Por que muitas crianças, dessa mesma fase, entram bem no primeiro dia de aula?

Essa é uma demonstração, que um dos facilitadores dessa boa adaptação serão os pais.

A criança percebe, claramente, o motivo pelo qual os pais a colocaram na escola. Por exemplo, os pais que precisam trabalhar ou as mães que estão prestes a terem outro filho, dificultam a adaptação do filho, porque passam um sentimento de culpa, de insegurança, que é nitidamente captado pela criança. Já as crianças que vão para a escola, com irmãos mais velhos têm facilitado a sua adaptação e até mesmo aquelas que os pais transmitem segurança e os levam para a escola com o propósito de lhes proporcionar um melhor desenvolvimento.

De acordo com o tempo, a maioria das crianças torna-se cada vez mais apta, num lugar estranho, a sentir-se segura com figuras subordinadas de apego, por exemplo, uma pessoa da família ou uma professora na escola. Mesmo assim, esse sentimento de segurança é condicional. Em primeiro lugar, as figuras subordinadas devem ser pessoas com quem a criança está familiarizada, de preferência aquelas que a criança acabou conhecendo enquanto estava na companhia da mãe. Em segundo lugar, a criança deve ser saudável e não estar assustada. Em terceiro lugar, deve saber onde está a mãe e confiar em que pode reatar o contato com ela a curto prazo. Na ausência de tais condições é provável que se torne ou se mantenha muito "manhosa", choramingando o tempo todo pela mãe, ou que manifeste outros distúrbios de comportamento. A criança não pode ser enganada, se a mãe for ou não permanecer na escola durante o período de adaptação tem que ser dito para a mesma, pois se ela resolver ver a mãe e a professora a leva e não a encontra, a criança fica-

rã profundamente sentida.

O comportamento de apego continua sendo um traço dominante durante toda a vida indo se atenuando ao longo dos anos escolares. Embora, de acordo com o crescimento, manifeste o comportamento de apego menos urgente, ele constitui ainda uma parte importante do comportamento (Bowlby, 1984).

Nenhuma forma de comportamento é acompanhada por sentimento mais forte do que o de apego. As figuras para as quais ele é dirigido são amadas, e a chegada delas é sempre saudada com muita alegria. Enquanto uma criança está na presença incontestada de uma figura principal de apego, ou tem ao seu alcance, sente-se segura e tranquila. Uma ameaça de perda gera ansiedade, e uma perda real, tristeza profunda; ambas as situações podem, além disso, despertar cólera. Já que a criança precisa sentir segurança, os pais devem estar também preparados para esta separação, sem passar para ela uma sensação de perda e o professor deve tentar conquistar essa criança, fazendo com que se torne familiar e amado pela mesma. É preciso que haja intenso prazer na companhia do outro e expressões de afeição entre o professor e a criança. Se essa interação resulta em persistente conflito é provável que a criança manifeste, ocasionalmente, ansiedade ou infelicidade intensas, sobretudo ante a rejeição do aluno ao professor.

Segundo Steiner & Gebser (1962) "*o coração da criança bate mais forte quando, estremeando de angústia e tremendo de curiosidade vai pela primeira vez à escola e deve se separar de sua mãe*". (p. 40). Exigir da criança uma performance que

vai além de suas forças vai trazer influências decisivas para a vida dela. Se fracassa ela terá vergonha do fracasso, poderá mesmo guardar um sentimento de fraqueza. Se vencendo um primeiro obstáculo é que se supõe os outros serão vencidos.

Os pais devem estar sempre atentos às atitudes de seus filhos, pois muitas delas são com o propósito de chamar continuamente a atenção de seus pais. No período de adaptação do pré-escolar nota-se algumas situações desse tipo, como: crianças que sabem que a mãe vai para casa cuidar de seu irmãozinho ou para casa, simplesmente, quando poderia ficar com ela. Nesses casos, essas crianças se recusam a permanecer na escola e podem também agredir seus amigos, como aquelas que mordem e tem o prazer de dizer aos pais que morderam, bateram e choraram na escola. Isso tudo, como forma de se vingarem da atitude de seus pais em colocá-los na escola.

Até a maneira como a mãe se retira ao deixar a criança com a professora é percebida pela criança. As mães que, geralmente, vacilam ao ir embora com insegurança transmitem isso a criança. Antes de tudo é preciso que os pais confiem na professora para que a criança sinta essa confiança também e o mais importante é acreditar que o que eles estão fazendo seja o melhor para seu filho.

Não adianta os pais tentarem passar para seus filhos um sentimento que não possuem. É necessário praticar no que se crer e crer no que se pratica.

Pais e professores precisam saber que ao primeiro momento da chegada da criança ao seu novo ambiente-escola, as reações são diversas. Uma das mais comuns é a que a criança clama

pelos seus pais, mas no momento a atitude tanto da mãe como do pai, pode ser um facilitador ou não da adaptação de seu filho à escola.

5.3 - DINÂMICA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A adaptação dos indivíduos nos grupos escolares dependerá, também, dos dinamismos determinantes da qualidade e dos tipos de relacionamento que podem se estabelecer numa comunidade escolar, levando-se sempre em conta o "feedback" estabelecido, porquanto a ação do grupo e dos elementos irá atuar na conduta do professor, o qual, por sua vez, irá desencadear outras modificações nos comportamentos dos alunos e assim sucessivamente.

Segundo Novaes (1976) geralmente:

Os problemas relacionados à adaptação escolar apresentam dois aspectos: o individual que engloba as características pessoais e o ambiental que considera os fatores externos do meio familiar, escolar ou social. (p. 46).

Ao serem apontados problemas de adaptação, frequentemente são destacados comportamentos não adequados e que não correspondem às expectativas do grupo, centrando-se a atuação de diagnóstico, orientação e encaminhamento no próprio aluno.

É preciso considerar que há sempre implícito o aspecto da reciprocidade nos comportamentos adaptativos. A própria palavra "reciprus" significa o "que vai e vem", "alternativo",

sendo a reciprocidade referente ao processo de duas coisas agindo uma sobre a outra. Assim, os estudos sobre o processo de adaptação consideram implícita a noção da reciprocidade.

Seria oportuno vincular o processo da adaptação escolar do aluno aos dinamismos psicológicos do próprio grupo implícitos na dinâmica escolar, uma vez que há diferentes níveis de relacionamento e de modalidades adaptativas.

São frequentes os atritos, conflitos e tensões decorrentes da mobilização da ansiedade na escola e do tipo de vínculo, entre aluno e professor. Muitas tentativas de relacionamento dos alunos são feitas com base nas imagens internalizadas dos pais, podendo projetar essas imagens no professor e estabelecer a relação, na medida em que identifica essas imagens projetadas.

Um dos aspectos a considerar na prevenção de dificuldades adaptativas da criança na escola seria diferenciar o que a criança fantasia e a própria realidade escolar. Isso seria, igualmente, válido para o próprio professor que não tem, por vezes, condições para estabelecer diferenciações nas suas relações com os alunos, relações todas baseadas em padrões infantis, mas nas quais se identificam do mesmo modo aluno e professor.

Situações em classe mobilizam muito a ansiedade e insegurança do professor, sentindo-se ele manejado pelos alunos ou desrespeitado na sua autoridade. Professores há que repetem com as coordenadoras e diretoras os mesmos comportamentos de dependência dos seus alunos para com elas em sala de aula, não querendo crescer, nem se assumir como adultos. Naturalmente, as

condições de personalidade do professor determinará suas possibilidades de melhor controlar tais situações, devendo-se reforçar o aspecto de que, independente das suas características pessoais, o educador como consequência do seu trabalho lida diretamente com conflitos de crescimento, tanto em si mesmo como nos alunos.

Da mesma forma que os alunos, os professores podem também apresentar dificuldades adaptativas, não só por estarem limitados pessoalmente, mas porque se encontram envolvidos na dinâmica do relacionamento com os alunos.

Hoje em dia, observam-se mais conflitos porque as mudanças impostas refletem a insegurança do próprio ambiente escolar em organizar essas mudanças e reformular as modalidades adaptativas de todos os elementos da comunidade escolar.

É comum, à medida que há redução da insegurança e da ansiedade do professor, diminuírem as reações correspondentes dos alunos ou outras modalidades adaptativas classificadas de desadaptadas, como se fosse possível a situação de vivência de grupo ser artificial sem troca de estimulação, ou se parâmetros de avaliação pudessem vir do meio externo enquadrando tanto professor como aluno.

Alunos agressivos, agitados e irreverentes podem traduzir simplesmente o conflito das relações escolares e atitudes de defesa em relação a medos e inseguranças mobilizadas pelo próprio contexto escolar.

A ansiedade de um aluno pode advir de exigências excessivas do ambiente, como de sentimento de solidão ou de bloqueio

de comunicação que desencadearão dificuldades de relacionamento e de aprendizagem, muitas vezes rotuladas simplesmente de problemas de adaptação escolar.

O aluno ao ingressar na escola já teve experiências relacionadas a diversas situações. Reagirá de acordo com condicionamentos anteriores, de acordo com o espaço que lhe é oferecido (ambiente físico), de acordo com os aspectos psicológicos de seus pais e de acordo com a dinâmica da escola e seus elementos. Pode não conseguir ter uma boa adaptação por estar comprometido por ansiedade e tensões psíquicas. Tal fato ocorre porque a problemática emocional, ligada à situação conflitiva, absorve a disponibilidade perceptiva e reacional do indivíduo à estimulação externa, dificultando sua integração no ambiente, perturbando o seu relacionamento com companheiros de classe e professores.

Geralmente, segundo Novaes (1976):

Escolares com problemas emocionais adotam atitudes agressivas, de constrição, regressão, isolamento, hostilidade, indiferença, indisciplina, exibicionismo e de dissimulação que dificultarão seu ajustamento aos colegas, professores, desencadeando tensões ambientais no grupo. (p. 52).

Alunos carentes de afeto materno, por exemplo, apresentam constante ambivalência de atitudes: de um lado, têm necessidade de contatos afetivos e de dependência e, de outro, de

agredir e de hostilizar os demais, devido ao medo interno de serem novamente frustrados. Tais atitudes poderão gerar problemas de adaptação não só individual, como também grupal, e dificuldades para professores e colegas que, igualmente, terão problemas de adaptação reativa a tais alunos.

A dinâmica das relações na escola está diretamente vinculada à do comportamento social que depende do tipo de grupo no qual os indivíduos estão inseridos como das personalidades desses indivíduos. Vivendo em situação de grupo, os alunos trazem a sua dimensão pessoal; daí surgirem choques, tensões e conflitos inerentes à dimensão social, que devem ser analisados para poderem ser devidamente contornados e superados.

Além da adaptação escolar do aluno é fundamental considerar o problema do educador que, por condições de imaturidade, de insatisfação pessoal ou profissional ou falta de motivação, condiciona atitudes de resistência, de negativismo em relação à escola e aos alunos, desencadeando dificuldades gerais de adaptação.

Um dos pontos centrais desse processo reside no fato de que é sempre mais exigido do aluno que se adapte às condições impostas pela escola e pelos professores; poucas vezes indagamos honestamente se a própria escola e os professores estão se adaptando aos alunos, às suas necessidades, interesses e características pessoais.

Dificuldades dos alunos, quanto à forma de comportamento, índices de rendimento, podem ser interpretadas como um sinal de falta de adequação dos estímulos escolares às necessida

des e exigências das crianças ao mundo atual. A escola, muitas vezes, pré-estabelece tipos de respostas padronizadas que, nem sempre, atendem às necessidades evolutivas dos alunos, fazendo-se necessária uma reformulação das estruturas de relações, que levem a formas de comportamento adaptativo mais significativas, tanto por parte dos alunos como dos próprios professores.

A escola não apresenta uma dinâmica de trabalho com os pais e professores, pelo contrário só cobra dos professores um bom desempenho no processo de adaptação. Os pais não são esclarecidos quanto as dificuldades que podem ocorrer durante o período de adaptação. Logo, muitos pais demonstram muita angústia e ansiedade nos primeiros dias de aula, colaborando assim para completar um quadro de muito choro e insatisfação.

Todos os elementos envolvidos no processo educativo e no ambiente escolar devem ser devidamente preparados, sem clima de coerção e tensão. Professores, ajudantes, serventes e secretários precisam ser envolvidos com os mesmos objetivos e de maneira que o clima psicológico da escola possa transparecer aos seus alunos segurança e acima de tudo dedicação, carinho e muito amor em todos os atos.

6 - CONCLUSÕES

- O sentido de ligação a outra pessoa é um requisito básico para o crescimento individual.
- A criança deve ser considerada um indivíduo com recursos próprios para o seu desenvolvimento.
- O aluno só cresce quando o educador se propõe também a crescer, pois só ensina aquele que está aberto para aprender e só educa verdadeiramente aquele que demonstra um profundo respeito pelo outro e pela própria vida.
- O ambiente onde a criança se desenvolve deve proporcionar a esta, uma atmosfera de confiança, amor, atividade ordenada, paciência, compreensão e humor.
- A criança mesmo antes do seu nascimento está presente na vida inconsciente de seus pais.
- O processo adaptativo apresenta grande complexidade, pois envolve um interrelacionamento com um novo espaço, um novo grupo social, a problemática dos pais e a dinâmica da instituição escolar.
- As dificuldades inconscientes do professor dificultam a adaptação da criança à escola.

7 - SUGESTÕES

- Reuniões antecedentes ao início do período letivo a fim de discutir os diferentes aspectos que envolvem a adaptação escolar.
- Estudo prévio da comunidade escolar sobre os problemas de adaptação.
- Introdução nos currículos de formação de professores de pré-escolar e nas escolas normais do tópico: Adaptação escolar, suas dificuldades e fatores de facilitação.
- Atividades para os responsáveis durante o período de adaptação escolar para minimizar a ansiedade.

Ao terminar este trabalho temos a intenção de reverter o pensamento: "estuda-se tudo, vive-se nada".

BIBLIOGRAFIA

- BOWLBY, John. Apego. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1984.
- —————. Separação. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1984.
- —————. Formação e rompimento dos laços afetivos. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1982.
- DESTROOPER, J. & VAYER, P. Dinâmica da ação educativa. São Paulo: Manoli, 1986.
- FREUD, S. & BURLINGHAM, D. War and children. New York: International Universities Press, 1943.
- GOULART, Iris. Fundamentos psicológicos da educação. Minas Gerais: Lê, 1982.
- HALL, E. A dimensão oculta. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- JUNG, G. O desenvolvimento da personalidade. Petrópolis: Vozes, 1988.

- LAZARUS, Richard. Personalidade e adaptação. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
- MARTURANO, Edna. Adaptação e comportamento social na pré-escola. Arq. Bras. Psic., R.J., 31, 4, 101 - 124, out/dez 1979.
- MAUCO, G. Psicanálise e educação. Lisboa: Moraes, 1967.
- MOSCOVICI, F. Laboratório de sensibilidade. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1965.
- NOVAES, Maria H. Adaptação escolar. Petrópolis: Vozes, 1976.
- OSTERRIGTH. Atualidades pedagógicas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.
- PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964.
- —————. Play dreams and imitation in childhood. New York: Norton, 1951.
- SCHACHTER, R. & Mc CANLEY, C. Meu filho tem medo. São Paulo: Saraiva, 1990.

- SOUZA, Lilian. Escola continente para o desenvolvimento da criança. Dois Pontos, R.J., 5, 29 - 53, out/1987.

- STEINER, H. & GEBSER, J. L'angoisse. Paris: Alpha S. A., 1962.

- VIDAL, F. Problem solving. São Paulo: Bestseller, 1973.