

A NECESSIDADE DE EXPERIÊNCIAS ADEQUADAS AO DESENVOLVIMENTO

À medida que as crianças crescem, elas dominam diferentes estágios do desenvolvimento. Cada um desses estágios fornece alicerces para inteligência, moralidade, saúde emocional e habilidades acadêmicas. Por exemplo, durante um estágio as crianças aprendem a relacionar-se com os outros com compaixão e empatia, durante um outro a ler indícios sociais e, em um outro, a pensar imaginativa e logicamente.

Em cada estágio, certas experiências são necessárias. Aprender a relacionar-se com os outros com compaixão requer cuidadores que forneçam interações empáticas, sustentadoras. Aprender a ler indícios sociais requer que elas tomem parte em jogos interativos e negociações e que se tornem parceiras em brincadeiras de faz-de-conta, discussões orientadas à opinião e aos debates, para estimular o pensamento criativo.

À medida que a criança negocia um novo estágio do desenvolvimento, ela continua a requerer os tipos de interações associadas com os estágios anteriores. Visto que novos tipos de interações são acrescentados aos antigos, quando a criança chega à idade escolar, há uma variedade de experiências fundamentais necessárias para sustentar seu desenvolvimento. Muitos pais sentem intuitivamente quais são essas experiências fundamentais. Eles também sentem quais seu filho dominou e quais requerem mais ênfase ou prática. Algumas crianças, por exemplo, requerem mais prática para aprender a relacionar-se com afeto e confiança. Elas podem estar mais reservadas e absortas no primeiro ano e apenas gradualmente se tornam mais íntimas e relacionadas no segundo ano de vida. Outras crianças requerem um pouco mais de tempo para aprender brincadeiras imaginativas.

As crianças dominam essas tarefas do desenvolvimento em ritmos muito diferentes. Apressar a criança em qualquer estágio pode, na verdade, torná-la mais lenta. O custo é grande. Uma base instável se forma então, assim como apressar os alicerces de uma casa pode deixá-la vulnerável ao primeiro furacão.

A maioria dos programas de primeira infância, bem como as recomendações da Associação Nacional para a Educação da Criança (ver lista de Organizações no Apêndice) enfatizam práticas adequadas ao desenvolvimento. O desafio de tornar

esse objetivo uma realidade, entretanto, é conceber a melhor forma de caracterizar as capacidades de desenvolvimento de cada criança. Essa é uma questão importante, porque se pudermos adaptar experiências às necessidades de desenvolvimento mais prementes da criança, freqüentemente poderemos ajudá-la a superar dificuldades, bem como promover crescimento e desenvolvimento saudáveis. Visto que as habilidades motoras, cognitivas, de linguagem, emocionais e sociais podem progredir a uma velocidade diferente, devemos também observar o nível que as crianças atingiram em cada uma dessas áreas. Se há um atraso em certas habilidades, podemos então entender quanto isso está custando para a criança.

O desenvolvimento infantil foi descrito de várias formas. Um de nós (SIG) resumiu seis estágios primários, ou seis capacidades evolutivas funcionais, mais três estágios adicionais que caracterizam os anos escolares.¹ Nessas capacidades básicas, a criança reúne todas as suas diferentes habilidades. Essas funções mostram a forma como suas capacidades mentais funcionam juntas, como uma equipe. Habilidades cognitivas, motoras, de linguagem, emocionais e sociais atuam juntas para ajudar a criança a aprender a lidar com seu mundo.

Esses estágios podem ser descritos como segue.

SEGURANÇA E CAPACIDADE DE VER, ESCUTAR E ESTAR TRANQUÍLO

Uma das primeiras capacidades de que todas as crianças, e certamente as crianças em idade escolar, necessitam é estarem tranqüilas e reguladas e, ao mesmo tempo, interessadas e envolvidas em seu ambiente. Isso significa estarem interessadas e atentas a pessoas, coisas, imagens, sons, cheiros, movimentos e assim por diante.

Não é fácil para as crianças aprender como ficar tranqüilas e reguladas e ao mesmo tempo atentas a um mundo excitante. Normalmente, as crianças começam aprendendo aquela tarefa nos primeiros meses de vida. Aos três ou quatro meses, os bebês deveriam estar se focalizando no que tocam, vêem e ouvem sem perder o controle. Alguns bebês sorriem e balbuciam naturalmente, assimilam as imagens e os sons, dormem regularmente e comem facilmente. Outros bebês – e há muitos – têm mais dificuldade. Se uma criança não tem essa capacidade em nenhuma idade, então precisamos trabalhar com ela. Não se pode saltar esse marco interno vital.

RELACIONAMENTO: A CAPACIDADE DE SENTIR-SE AMADO E PRÓXIMO DOS OUTROS

A segurança interior, que torna possível a uma criança prestar atenção, também dá à criança a capacidade de ser amorosa, confiante e íntima tanto com adultos como com seus iguais. Normalmente, vimos essa capacidade atingir um primeiro *pico* entre os quatro e seis meses.² O bebê estuda os rostos de seus pais, arrulhando e devolvendo seus sorrisos com um brilho especial próprio, enquanto os dois se cortejam e aprendem sobre o amor juntos. Vemos isso em uma criança de sete anos, trabalhando independentemente em sua carteira, que saúda sua professora

enquanto ela se aproxima dele com um sorriso radiante e lhe mostra orgulhosamente seu trabalho. Vemos isso em uma criança de 12 anos, que caminha na direção de um grupo de amigos durante o recreio e começa a gracejar e conversar com eles, casualmente jogando seu braço em volta dos ombros de um deles, socando-lhe as costelas de brincadeira.

As crianças que não são capazes de relacionar-se com as pessoas dessa maneira afetuosa, confiante – crianças que são distantes, retraídas e desconfiadas, ou que supõem que serão humilhadas – tornam-se isoladas e incapazes até de ouvir o que alguém está dizendo. Elas podem decidir que é melhor ser um solitário, ou tratar as pessoas como coisas, magoando os outros porque não esperam obter o que querem. Elas também podem decidir que devem contar apenas com seus próprios pensamentos ou experiências. Desconfiadas dos outros, elas efetivamente marcham em seu próprio ritmo. Perdidas em suas próprias sensações, sentimentos e pensamentos, elas podem tornar-se – até certo ponto – alienadas da realidade externa e do mundo de lógica e objetividade. Essas crianças têm um desafio fundamental a enfrentar antes de poderem passar para o próximo nível de desenvolvimento. A razão é que nos primeiros anos de vida, a maior parte da aprendizagem – *insights*, intuições e princípios – vem do que aprendemos nos relacionamentos. Todos os conceitos intelectuais, abstratos, que as crianças dominarão em idades posteriores, baseiam-se nos conceitos que elas aprendem em seus primeiros relacionamentos.

COMUNICAÇÃO RECÍPROCA INTENCIONAL SEM PALAVRAS

A terceira capacidade básica é construída sobre as duas primeiras (você deve ser capaz de focalizar-se nas pessoas e relacionar-se, antes de poder comunicar-se com elas). A partir dos primeiros anos de vida, as crianças aprendem a usar e ler sinais que são expressados não através de palavras, mas através de comportamento, expressões faciais, postura corporal e assim por diante. A capacidade das crianças de comunicar-se desdobra-se em uma seqüência de estágios começando entre os 6 e 18 meses de idade aproximadamente. Em princípio, as crianças se comunicam apenas não-verbalmente, mas podem conduzir um diálogo rico com sorrisos, caretas, apontando os dedos, contorcendo-se, balbuciando e chorando. Aos 18 meses, as crianças são muito boas leitoras de indícios não-verbais (“referenciação”).

Crianças que podem usar e entender comunicação não-verbal compreendem os fundamentos da interação humana e se comunicam muito melhor do que crianças que não podem. Elas tendem a ser mais cooperativas e atentas na escola. Elas são capazes de captar indícios tácitos e compreender situações que poderiam confundir outras crianças. Crianças que têm dificuldades com comunicação não-verbal provavelmente têm dificuldades na escola e com os amigos, porque ainda estão tentando aprender a ler indícios não-verbais e a compreender o que as outras pessoas realmente querem dizer, em vez de sentir-se suficientemente confortáveis para focalizar-se em suas lições escolares. O ponto importante a lembrar aqui é que a capacidade de ler e responder a indícios não-verbais, que uma criança aprende

de muito cedo na vida, desempenha um papel permanente na capacidade de uma criança socializar-se e aprender durante os anos escolares.

RESOLVENDO PROBLEMAS E FORMANDO UM SENSO DE SELF

Durante esse estágio, as crianças estão aprendendo como o mundo funciona. Elas são capazes agora de reconhecer padrões e usá-los na solução de problemas. Um reconhecimento de quais ações causam uma resposta desejada nos pais leva a uma série completa de interações. Agora bem-sucedidas em conseguir o que querem – um suco, um brinquedo ou um abraço – as crianças de 14-18 meses começam a desenvolver um senso de *self*. Uma quantidade de capacidades cognitivas e a florescente curiosidade sobre a qual as investigações científicas são construídas nascem dessas primeiras experiências emocionais de resolver problemas junto com uma outra pessoa.

IDÉIAS EMOCIONAIS

Em seguida, as crianças começam a aprender a formar figuras ou imagens mentais – a formar idéias sobre seus desejos, suas necessidades e suas emoções. Uma criança que diz: “Eu quero aquele lápis”, em vez de simplesmente agarrá-lo, está usando símbolos. Vemos essa capacidade quando crianças dizem: “Me dê aquilo”, ou “Eu sou feliz”, ou “Estou triste.” Elas começam a substituir uma ação (espernear ou chorar) por um pensamento ou uma idéia (“Estou com fome!”). Elas não apenas experimentam a emoção, mas também são capazes de experimentar a idéia da emoção, que elas podem então colocar em palavras ou na brincadeira de *faz-de-conta*. Elas estão usando uma idéia, expressada em palavras, para comunicar alguma coisa sobre o que querem, o que sentem, ou o que vão fazer.

Essa capacidade abre todo um novo mundo de desafios: as crianças podem começar a exercitar suas mentes, corpos e emoções como pessoa. É crucial para as crianças terem dominado esse tipo de comunicação quando chegam à idade escolar, a fim de poderem entender as palavras ditas a elas e usar palavras e idéias para expressar-se.

Muitas crianças (e adultos) continuam a ter dificuldades com essa capacidade. Elas equiparam sentimentos ou pensamentos com ação. Crianças que não podem identificar suas intenções e sentimentos e que têm uma abordagem à vida apenas de ação são mais propensas a usar agressão como forma de lidar com todas as situações desafiadoras.

As crianças aprendem naturalmente esses rótulos emocionais em suas famílias, através da experiência cotidiana de associar palavras com o que está acontecendo em suas interações e em seus corpos. As crianças aprendem ouvindo os outros usarem palavras para expressar suas emoções em certos contextos e, quando elas experimentam a mesma emoção, ou têm a mesma experiência, utilizam aquelas palavras. Se seus esforços são recebidos com empatia e são amplificados, a ligação daquela palavra ou conceito com o sentimento está consolidada.

PENSAMENTO EMOCIONAL

A próxima capacidade envolve ir além de simplesmente rotular um sentimento – as crianças adquirem a capacidade de pensar com essas imagens. Entre as idades de dois anos e meio e três anos e meio, as crianças levam aquelas idéias emocionais que elevaram do nível de comportamento para o nível de idéias e fazem associações entre diferentes categorias de idéias e sentimentos: “Eu estou zangada hoje porque você não veio brincar comigo”, ou “Eu estou feliz porque a mamãe foi legal”. Se você pensar sobre isso, a associação incorpora um ponto de vista bastante sofisticado – significa associar dois sentimentos através do tempo e reconhecer que um está causando o outro. A capacidade de construir pontes entre idéias em um nível emocional sustenta todo o pensamento lógico futuro. O pensamento lógico e de causa e efeito mais abstrato estabelece esse pensamento de causa e efeito fundamental. De fato, o pensamento emocional é a base para todo pensamento futuro.

Nesse estágio, as crianças também ligam todas aquelas idéias que dizem respeito a “eu” e todas aquelas idéias que dizem respeito a “não-eu”. Dessa forma, elas começam a fazer a diferença entre fantasia (coisas que estão dentro de mim) e realidade (coisas que estão fora de mim). Elas também são capazes de usar essa diferenciação eu-não-eu para controlar seus impulsos e considerar e planejar para o futuro: “Se eu fizer alguma coisa ruim para alguém, posso magoar a outra pessoa e eu posso ser punido”. A fim de serem bem-sucedidas na escola, as crianças precisam ser capazes de entender que as ações têm conseqüências – ou seja, imaginar como suas ações hoje afetarão os outros mais tarde – porque quase tudo na escola é voltado para o futuro. Fazer o dever de casa todas as noites não faz muito sentido para as crianças, a menos que elas compreendam que os resultados serão maior conhecimento, boas notas, elogios dos professores e pais e uma sensação boa dentro delas. Elas precisam ser capazes de tolerar frustração, perseverar em uma tarefa e antecipar realizações.

PENSAMENTO TRIANGULAR, A IDADE DA FANTASIA E ONIPOTÊNCIA

No primeiro estágio dos anos escolares, as crianças desenvolvem ainda mais suas capacidades de relacionar-se, comunicar-se, imaginar e pensar. Nesse estágio, que tende a ir dos quatro anos e meio aos sete anos de idade, todas as coisas ainda são possíveis. Selma Fraiberg descreveu, pela primeira vez, o senso de grandeza e magia dessa época.³ As crianças têm curiosidade sobre a vida, uma expressividade confiante (“Eu sou o melhor!”) e um profundo senso de admiração em relação ao mundo.

Esse estágio é comumente chamado de estágio edípico: os meninos propõem-se, têm fantasias românticas em relação a suas mães e as meninas, em relação a seus pais, e as crianças desenvolvem fortes rivalidades com o pai do sexo oposto que coexistem com sentimentos de amor. Essa fase acompanha um novo tipo de relacionamento: o relacionamento triangular. A mãe e o pai não são mais substituídos um pelo outro facilmente, como eram quando a criança era mais jovem, quando as necessidades básicas eram segurança e confiança.

Ter três pessoas em um sistema dá à criança maior flexibilidade emocional. A criança não precisa encarar o relacionamento com cada pai como uma situação de tudo ou nada. Um triângulo é um sistema eficiente de contas e saldos emocionais, permitindo que as crianças elaborem sentimentos complicados sem explosões passageiras. Todos os tipos de rivalidades e intrigas são resolvidos.

Ao mesmo tempo, esses anos em que “o mundo é minha concha” podem ser uma época de grande temor. O senso de grandeza e a rica vida de fantasia das crianças constituem uma faca de dois gumes. Elas ficam facilmente apavoradas por seu próprio poder. Podem ter medo de bruxas embaixo de suas camas e fantasmas e bandidos que vão entrar e seqüestrá-las. Elas querem se enfiar na cama da mamãe e do papai para serem protegidas.

Se tudo foi bem, as crianças saem desse estágio com certas capacidades: a compreensão da realidade começa a ficar mais firme, embora elas ainda tenham uma vida de fantasia ativa e um certo grau de onipotência grandiosa. Elas são capazes de compreender relacionamentos mais complicados e, dessa forma, se tornam mais emocionalmente estáveis. Elas começam a desenvolver a capacidade para emoções mais “adultas”, como culpa ou empatia (embora a empatia seja facilmente perdida quando elas sentem ciúme ou são competitivas). Podem experimentar uma gama mais ampla de emoções e dramas emocionais – girando em torno de dependência, rivalidade, raiva e amor, por exemplo. Todas essas capacidades preparam as crianças para se afastarem de suas famílias e entrarem no mundo mais real.

A IDADE DE AMIGOS E POLÍTICA

À medida que as crianças atravessam seu sétimo e oitavo anos de vida, seus horizontes se ampliam. O mundo delas se resume a outras crianças. Elas começam a deixar o estágio de desenvolvimento orientado à família e a entrar no mundo multifacetado de seus iguais, ingressando na política do pátio de recreio.

As crianças agora definem-se mais por como elas se ajustam a seus colegas de classe. Suas auto-imagens começam a ser definidas, em parte, pela “hierarquia social” que prevalece no pátio de recreio. Em tudo, de capacidade atlética à popularidade, à aparência, à inteligência e às roupas, as crianças se comparam umas com as outras.

As crianças obtêm grandes benefícios de definir-se como membros do grupo. Por exemplo, elas ganham uma enorme capacidade para pensamento complexo. Para negociar as complexidades de múltiplos relacionamentos dentro de um grupo, elas têm de aprender a raciocinar a um nível muito sofisticado. Elas aprendem que “Nora poderia querer brincar com Emily, não porque ela me odeie ou porque eu seja ‘perua’, mas porque Emily é sua melhor amiga hoje, e eu sou sua segunda melhor amiga hoje, e Joey é seu terceiro melhor amigo. Mas isso poderia mudar, especialmente se eu convidar Nora para ir à minha casa algumas vezes e deixá-la brincar com os brinquedos novos que ganhei no meu aniversário”.

Essa capacidade de diagnosticar dinâmicas de grupo ajuda as crianças a desenvolverem habilidades sociais e cognitivas que serão muito valiosas na escola – e mais tarde, no mundo real. Elas aprendem que a maior parte da vida opera em tons de cinza, não em extremos de tudo ou nada. Formar opinião sobre esses sutis tons de cinza requer o entendimento de que sentimentos e relacionamentos podem existir em termos relativos. Uma criança começa a aprender que “Eu posso ficar um pouquinho furiosa um dia, mais furiosa no dia seguinte e muito furiosa em um outro dia ainda”.

Nessa idade, a competição pode ser muito intensa. Os jogos são levados muito a sério (“Você trapaceou, e eu sei disso!”). As crianças podem ser intolerantes com alguém (que não elas) que mude as regras e podem levar uma perda para o lado pessoal. Nesse estágio da vida, humilhação, perda de respeito e desaprovação podem ser os piores medos de uma criança.

UM SENSO INTERIOR DE SELF

Por volta dos 10-12 anos, as crianças começam a desenvolver um senso mais consistente de quem elas são. Elas são gradualmente mais capazes de desenvolver um quadro interior de si mesmas, baseado em seus objetivos e valores emergentes e em quem elas sentem que são como pessoas, e não em como as outras pessoas as tratam dia-a-dia. Entretanto, elas podem sentir-se presas entre seus desejos infantis por proximidade e dependência e o desejo de crescer e ser adolescente e adulto. As vezes elas são desafiadoras – “Quem precisa de você?” ou “Eu sei melhor do que você!”. Outras vezes, elas sentem medo de sua independência – “Eu não quero ir à escola. Eu só quero ficar em casa!”.

Elas podem agora agarrar-se a duas realidades ao mesmo tempo: a realidade de seu grupo igual e a realidade interior emergente de valores e atitudes (p.ex., “Um dia eu quero ser professora”).

Esses estágios não concluem o mapa da viagem, naturalmente. Eles nos conduzem apenas através dos anos de ensino fundamental. Durante a adolescência, as crianças continuam o processo de aprender a negociar mundos interiores e exteriores até mais complexos. Mas uma vez que elas tenham dominado tais capacidades básicas, elas têm a base para negociar, com a ajuda de família, professores e amigos, muitos dos desafios e dramas específicos que a vida apresenta.

Tendemos a nos focalizar em muitas habilidades isoladas nas áreas motora, de linguagem, ou acadêmica. Visto que essas capacidades básicas, entretanto, contêm os alicerces das capacidades mais integradas para inteligência e saúde emocional, acreditamos que elas deveriam ser usadas por pais, pediatras e educadores para acompanhar e entender o crescimento de uma criança. Elas podem ser usadas junto com o modelo *Touchpoints*. Para aplicação prática, podem ser apresentadas na forma de uma curva de crescimento. (Ver Apêndice.)

Prestar atenção aos níveis de desenvolvimento e às experiências requeridas para cada nível tem muito mais do que um simples valor acadêmico. Isso ajuda a

entender onde as crianças estão, ou que tipo de experiências elas requerem. Diz-nos como equilibrar a vida de uma criança e que tipos de experiências tornar disponíveis para ela, para um crescimento e desenvolvimento saudáveis. (Ver orientações do *Touchpoints* e Curva de Crescimento no Apêndice.)

Por exemplo, temos crianças pré-escolares fazendo brincadeiras imaginativas ou sentadas na frente do computador aprendendo habilidades pré-acadêmicas? Pode-se argumentar que a brincadeira imaginativa é saudável para o desenvolvimento emocional, mas que brincar com o computador e aprender a soletrar e a ler será melhor para o desenvolvimento acadêmico e intelectual. O entendimento das experiências de que as crianças necessitam para dominar os diferentes níveis de desenvolvimento, entretanto, nos dizem que esse argumento é simplesmente falso. O brinquedo imaginativo, juntamente com longas discussões, debates e conversas orientadas à opinião (em que perguntamos às crianças o que elas pensam e as desafiamos com perguntas de "por quê"), é muito mais importante do que programas educacionais baseados em computador, que trabalham mais as habilidades de memória de repetição ou os tipos muito estruturados de capacidades acadêmicas. Isso não quer dizer que 20 ou 30 minutos de jogos de computador de orientação acadêmica não possam ser úteis, mas que a maior parte do dia deveria ser gasta em interações de aprendizagem dinâmicas.

Ajudar uma criança a atravessar tais estágios e incentivar essas capacidades centrais requer uma grande quantidade de tempo e energia de um adulto, muito tempo deitado no chão interagindo com a criança. Isso não pode ser feito em 15 minutos por dia ou por um pai cansado que simplesmente deseja colocar os pés para cima e assistir ao noticiário da noite. Isso requer um pai que possa verdadeiramente apreciar seu bebê ou pré-escolar e suas capacidades emergentes.

Similarmente, quando a criança passa da idade pré-escolar para a idade escolar, precisamos envolver-nos em novos tipos de interações abrangendo níveis mais elevados de criação, e associação lógica, e reflexão sobre idéias. Há tanta coisa em jogo (i.e., sentir-se amado e seguro; desenvolver a capacidade para pensamento reflexivo, comparativo, complexo; aplicar essas capacidades a relacionamentos com o grupo e ao trabalho acadêmico). Um padrão de TV e dever de casa simplesmente não funcionará porque, embora a criança possa ir temporariamente bem na escola, ela não estará dominando essas habilidades fundamentais. Cada dia precisa ser equilibrado. Deveria haver horários para brincadeiras um-para-um, pelo menos, três a quatro vezes por semana. Também é preciso ser estabelecido um tempo em que os pais acompanhem os interesses da criança, e eles brinquem juntos. Quando a criança começa a fazer dever de casa, abre-se uma nova oportunidade para participação e discussão parental. Mesmo as negociações sobre afazeres domésticos e sobre fazer o dever de casa juntos podem envolver interações alegres.

Manter esse nível de participação e envolvimento requer disponibilidade parental durante a maior parte das horas vespertinas, para dever de casa, refeições e brinquedo, bem como para discussões que evoquem as habilidades reflexivas emergentes de uma criança (comparar amigos, entender materiais e livros que estão sendo lidos). Em resumo, os anos escolares requerem um equilíbrio entre amigos,

tempo com a família, atividades e trabalho escolar. Quando uma criança está gastando quantidades imoderadas de tempo, por exemplo, no dever de casa apenas para não ficar para trás, isso pode não ser o melhor para ela. Negociações com a escola podem ser necessárias. Se a criança precisa ir a uma taxa ligeiramente mais lenta, a fim de manter um equilíbrio em sua vida e dominar habilidades fundamentais de pensamento e relacionamento, então o progresso acadêmico pode ter de ocorrer um pouco mais lentamente, com talvez parte do verão sendo gasta em algum trabalho acadêmico.

Esse equilíbrio da experiência cotidiana inclui coisas básicas, como limitar o tempo de computador e TV, que não apenas não fornece interação humana, mas pode sobrecarregar o sistema nervoso de uma criança. O tempo com amigos é uma experiência do desenvolvimento muito importante para pré-escolares e crianças do ensino fundamental, bem como para adolescentes. O brinquedo com os amigos ajuda uma criança a aprender sobre relacionamentos e envolve habilidades reflexivas avançadas para negociar as complexidades que surgem nos relacionamentos com iguais. As experiências adequadas ao desenvolvimento também envolvem atividades familiares. Estas podem ser jogos nos quais as crianças formam equipes com a mamãe e o papai, ou discussões familiares construtivas sobre regras, ou começar uma horta de vegetais, ou planejar uma viagem.

Os irmãos têm mais probabilidade de brincar juntos quando se sentem sustentados, seguros e valorizados por seus pais, de modo que não precisam competir pelas necessidades da vida. Então eles podem competir pela própria alegria da competição, ou seja, para mostrar domínio, em vez de competir para serem amados ou valorizados. Esse tipo divertido de competição cria um senso de assertividade que será utilizado no trabalho escolar, nos esportes ou em uma carreira.

Como dissemos, todas as experiências que discutimos requerem tempo parental significativo. Um de nós (TBB) tem descrito freqüentemente a importância da hora em que os pais retornam do trabalho.⁴ Os pais precisam reservar alguma energia para a volta para casa. Eles precisam estar preparados para tudo quando retornam. As crianças guardam suas queixas e sentimentos de tristeza até se sentirem seguras, enquanto os pais podem reunir as crianças e sentarem-se em uma grande cadeira de balanço, "Como foi o dia de vocês?" "Ugh." "O meu também foi. Eu senti saudades de vocês o dia todo". Antes de começar o jantar ou qualquer outra tarefa, pais e filhos precisam de um tempo de relaxamento e ociosidade para contar sobre o dia e para ficarem juntos. Então, quando todos estão unidos novamente, pais e filhos podem trabalhar juntos na cozinha. As crianças ficam agradecidas por se sentirem parte da solução.

Para crianças em idade escolar, aproximadamente das 18 horas em diante, ambos os pais precisam estar totalmente disponíveis. Na maioria das famílias, haverá um fluxo constante entre dever de casa, brincadeiras, jantar e até um pouco de tempo de TV e computador. Os pais podem vigiar o equilíbrio geral e assegurar-se de que ele é saudável.

Esse fluxo deveria ocorrer em um ritmo que satisfaça as necessidades dos membros da família. As crianças geralmente orquestrarão esse ritmo se os pais

estiverem disponíveis (se a mamãe não estiver escondida atrás de suas buscas na internet ou o papai não estiver muito ocupado com telefonemas). Estar disponível (e as crianças percebem a disponibilidade parental) leva as crianças a vir e procurar seus pais para brincar, pedir conselho ou ajuda com o dever de casa.

Entretanto, em famílias em que um ou ambos os pais chegam em casa pelas 19h, 19h30min, 20h, ou mais tarde (em vez de iniciar o tempo familiar às 18h), cria-se uma atmosfera de pressa e estresse. Se a mãe chega em casa cedo e então fica sozinha com as crianças, como acontece em algumas famílias (em outras, é o pai que chega em casa primeiro), aquele pai se sente estressado e sobrecarregado pelas necessidades das crianças, que estão invariavelmente disputando entre si e sentindo-se aborrecidas. Quando ambos os pais chegam em casa pontualmente juntos, cria-se uma atmosfera muito diferente. Os dois podem formar uma equipe maravilhosa.

Muitos pais acham que esse tipo de esquema é irrealístico. Alguns acham que não têm condições de colocar comida na mesa ou um teto sobre as cabeças de seus filhos se estiverem em casa às 18h ou 18h30min. Em alguns casos isso é verdade; em outros é uma questão de prioridades. A noite, ou o fim de semana, pode ser usada de modo que os pais possam trabalhar o mesmo número de horas sem abrir mão do tempo vital das 18h às 21h30min, requerido para a vida familiar.

Para crianças pré-escolares e em idade escolar, um pai ou um cuidador muito estável (uma avó, tia ou babá morando em casa, por exemplo) deveria estar disponível para as crianças no final da tarde. Ficar na escola todo o dia e então em programas escolares prolongados até as 18h não é adequado ao desenvolvimento para a maioria das crianças dessa idade. Um programa pós-escola de duas horas das 14h às 16h ou das 15h às 17h, em que as crianças podem brincar com colegas e ficar envolvidas em clubes organizados ou outras atividades, pode funcionar para crianças em idade escolar. O Havaí tem um programa (Cinco-0) no qual o Estado subsidia todos os programas pós-escola. No final da tarde, entretanto, as crianças necessitam de um tempo com seus pais na vida familiar relaxada.

DISCUSSÃO

SIG: Quais são as experiências cotidianas, típicas na vida da criança? Estamos substituindo experiências reais por experiências virtuais ou ocupando demais as crianças com esportes, em vez de simplesmente sair para o quintal e jogar bola juntos?

TBB: Isso é especialmente verdadeiro para as crianças mais saudáveis. Cada hora pode ser programada. Tem de haver uma grande parte da vida da criança em que o adulto não esteja tentando torná-la um melhor aluno. Ela precisa relacionar-se com outras crianças.

SIG: Quando eu era criança, nós íamos para a pracinha do outro lado da rua, escolhíamos os lados e criávamos nossos próprios jogos. Agora você tem treinadores dizendo às crianças o que fazer e tudo é programado. É uma família muito diferente a que sai para o quintal e cria seus próprios jogos e suas próprias regras. Para crianças menores, isso é muito mais criativo e mais divertido do

que esportes de equipe. Precisamos levantar questões sobre o que as crianças perdem por não simplesmente ficarem por aí umas com as outras, e molharem os pés no riacho, e criarem seus próprios jogos. Muitas vezes, a TV substitui as brincadeiras de polícia e ladrão no pátio de casa.

TBB: Precisamos ver como uma criança realmente passa o dia.

SIG: Digamos que elas fiquem na escola até 14h30min ou 15h. Quando chegam em casa, fazem um lanche e os pais insistem em que elas comecem o dever de casa. Elas não saem para brincar, não saem e não constroem uma casa na árvore. Às 16h30min ou 17h, podem ter treino de futebol ou aula de balé, freqüentemente longe de casa, então jantam, terminam o dever de casa e vão dormir. Assim é o dia delas. Se houver um tempo de sobra, geralmente é para ver TV. Há muito pouco tempo para simplesmente sair com um amigo e dar a volta no quarteirão. O que achamos disso? Dada a natureza do sistema nervoso...

TBB: Há um preço a ser pago. Uma criança perde a espontaneidade por não ter uma chance de experimentar suas idéias em brincadeiras. Tanta coisa se aprende da comparação com os amigos, da testagem de limites, de descobrir como compartilhar.

SIG: Com as famílias que eu atendo, muitas vezes digo: "Quando Johnny e Susie chegam em casa da escola, eles precisam sair e brincar por pelo menos uma hora". Eu insisto para que as crianças tenham quatro ou mais dias de brinquedo por semana. Susie chega da escola e encontra algumas crianças na vizinhança, ou traz uma amiga para casa, ou vai para a casa de uma amiga para brincar por uma ou duas horas. Começa o dever de casa às 17h. Se houver treino de futebol, deixe a criança brincar com outra antes do treino por meia hora ou 45 minutos, apenas para saírem juntas por aí. A maioria das crianças não tem uma chance de aprender sobre relacionamento com amigos, como você disse. Dar-se bem com outras crianças é uma habilidade que tem seus próprios processos. A fim de serem capazes de lidar com competição e rejeição, que fazem parte do relacionamento de iguais, as crianças precisam de muitas horas juntas. Sem uma chance de experimentar humilhação e provocação, uma pessoa fica em desvantagem nos relacionamentos adultos. Se você não aproveitar os momentos, não vai adquirir tais habilidades.

TBB: As crianças precisam de uma grande variedade de experiências. Elas precisam de tempo com os amigos, com computadores, com a família e horas de liberdade para fazerem o que querem fazer. Mas eu penso que temos de programar divertimento em suas vidas, uma vez que essa parece ser nossa forma de vida.

Ficarem juntos

SIG: Crianças e pais necessitam de tempo não-estruturado juntos, também, particularmente naqueles anos de formação quando os pais poderiam estar ou trabalhando ou ocupados ajudando as crianças com o dever de casa. Mas elas precisam desse tempo não-estruturado nos anos de adolescência e mesmo após essa fase. As famílias precisam de "tempo para estarem juntas", não fazendo dever de casa ou atividades organizadas.

TBB: Precisamos reservar uma hora aqui e ali quando a criança não tem de fazer nada. Eu também recomendo encontros com cada pai. Apenas um tempo para ficarem juntos, um com o outro. Toda criança precisa disso. Ellen Galinsky, do Instituto Família e Trabalho, entrevistou crianças de pais que trabalhavam. Todas elas concordavam que era necessário que seus pais trabalhassem. Do que elas mais sentiam falta (se estivesse disponível) era de um "tempo juntos" com um pai ocupado. Não uma "hora especial," apenas "ficar" juntos.⁵

SIG: Sim, todas as crianças nos anos de escola de ensino fundamental precisam de um tempo para ligar para um amigo e bater papo e também de ficar com a mãe ou o papai simplesmente "de papo pro ar." Estes são momentos que você recorda como um tempo feliz, porque vocês estão em contato um com o outro.

TBB: Recomendo que os pais que trabalham cheguem em casa e não façam nada além de sentar com as crianças e dizer: "Como foi o dia?". Pouco depois, as crianças já estão "com coceira" e prontas para sair pela casa, e vocês podem levá-las para a cozinha e deixar que ajudem enquanto aprontam o jantar. As crianças que ajudam em uma família ocupada, sentem que estão contribuindo e que são necessárias.

Limites na TV e nos jogos de computador

SIG: Isso nos leva de volta ao tópico anterior de proteção e segurança: há necessidade de proteger as crianças do uso excessivo de TV e jogos de computador. O tempo juntos nunca acontece porque a TV está ligada. Quando as pessoas se preocupam com a TV, o foco é o conteúdo, que é um problema, mas o maior dano é a passividade. O maior perigo em termos de TV é a falta de interação bidirecional. As crianças perdem o dar e receber que mobiliza o sistema nervoso central em caminhos integrados e leva ao crescimento. Quando essa privação é combinada com violência na TV, você tem então um duplo impacto. Você tem pessoas em um estado quase hipnótico, sendo bombardeadas por imagens negativas. Quando as crianças saem para brincar de mocinho e bandido, tudo bem porque elas estão elaborando e pensando sobre justiça e injustiça. Elas estão trabalhando os temas da vida, que é muito diferente de ficar passivo e absorver as imagens da TV.

TBB: Estudamos o que acontece a crianças de três anos quando elas se sentam na frente da TV e verificamos o quanto elas ficam exaustas emocionalmente e autonomamente. Após 30 minutos de TV, elas se retiram simplesmente derrotadas. Fizemos alguns testes de taxa cardíaca e respiração e demonstramos o efeito sobre o córtex. A criança foi a princípio estimulada, então habituada. Quando você interrompia o processo de habituação, a criança "explodia" e entrava em um modo de descarga de atividade motora e autônoma. A habituação é uma forma de o cérebro proteger a criança de ficar sobrecarregada.

Lembra-se das caixas de Skinner?⁶ Os pais me diziam que, quando seus filhos estavam nelas, eles dormiam como uma pedra e que, quando saíam, estavam subindo pelas paredes. Na época, eu vi que era um efeito do sistema homeostá-

tico. Vimos a mesma coisa com crianças na frente da TV, testando sua taxa cardíaca e respiração. Elas entravam nesse estado hipnótico e seus EEGs [eletroencefalogramas] se horizontalizavam. Quando saíam da frente da TV, tudo ficava muito louco. Para mim, era um exemplo do custo dessas situações artificiais.

SIG: Se você não os observasse após a TV, mas apenas medisse seu funcionamento fisiológico enquanto eles estivessem assistindo a ela, poderia ter pensado que elas estavam em um estado de repouso, de vai-e-vem. Não parecia ser um estado não-estimulado.

TBB: Sempre pensei nisso como um processo ativo, protetor. O batimento cardíaco desacelerava e ficava regular. Não havia variabilidade. A respiração desacelerava e ficava regular, também, sem variabilidade, a despeito da sucessão rápida de coisas vindas da TV. Então os EEGs começavam a se parecer com o sono.

SIG: A falta de variabilidade era um sinal de estresse no sistema. Quando eu assisto à TV, à noite, acho difícil voltar a trabalhar. Sinto-me cansado e não me sobra nenhuma energia. Eventualmente, volto a trabalhar, mas demora muito para eu sair daquele modo passivo. Se eu pudesse evitar de assistir aos intervalos, fazendo alguma outra coisa para relaxar, seria muito mais fácil voltar ao trabalho. Parece haver alguma coisa relaxante em não ter de fazer nada, mas é um estado fisiológico difícil de quebrar e reintegrar.

TBB: Queremos colocar um limite na TV? Eu diria que, para crianças em idade escolar, uma hora por dia durante a semana é o bastante e duas horas no fim de semana. Deixe a criança ajudá-lo a decidir sobre quais programas, mas o pai ainda fica no controle. Deveríamos ver a TV como os maiores competidores pelos corações e mentes de nossos filhos. Deveríamos levar isso a sério.

SIG: Uma hora por dia é realístico. Mas se estamos falando sobre uma quantidade ideal, eu tentaria reduzir a TV a meia hora por dia durante a semana escolar e uma hora por dia ou talvez duas horas nos fins de semana. O que frequentemente acontece é que os pais chegam em casa, ligam a TV e assistem aos noticiários e então a família assiste junto. Isso é muito viciante.

TBB: Há uma outra mídia com o mesmo efeito, como os jogos de computador ou os *video games*.

SIG: As crianças, se não tiverem outra coisa para fazer, podem ficar na frente do computador durante quatro horas jogando. São tipos de jogos estúpidos, repetitivos. Muitas crianças preferem jogos mais interativos se tiverem a oportunidade. Filmamos crianças jogando jogos no computador e jogos fora de moda como cartas. Com os jogos de computador, havia muito pouca expressão ou interação emocional. Com os jogos de cartas, as crianças voltavam à vida. Elas riam, conversavam e resolviam problemas. Muito mais estava acontecendo.

TBB: Mas eu tenho visto crianças com incapacidades de aprendizagem se avivarem, jogando esses jogos de computador.

SIG: Sim, temos programas que usamos com crianças que têm problemas de desenvolvimento, alguns programas de fala e linguagem ou programas de matemática. Estes envolvem jogos de computador. Eles são bons, mas mesmo ali se avivam

crianças passarem muitas horas por dia jogando, elas se tornam perseverantes e mais absortas. Se as crianças jogam por meia hora e então têm muita interação, é ótimo e pode ser útil.

TBB: Técnicas assistidas por computador são fabulosas com algumas dessas crianças. Mas quando você as utiliza em excesso, perde o benefício. Portanto, cada uma dessas coisas – TV, jogos de computador, *video games* – precisa ser avaliada por seus efeitos.

Dever de casa

SIG: Embora estejamos tentando conseguir um lugar para brincadeiras e momentos juntos, temos de pensar sobre o dever de casa. Algumas crianças sentam e passam quatro horas fazendo os deveres. Visto que a criança não consegue ficar sentada durante horas, pois se levanta a cada 10 minutos, então duas horas de dever de casa se tornam quatro horas, e toda a tarde ou noite ou o sábado é gasto com o pai forçando a criança a sentar-se e tentar fazer seus deveres. Ela não está brincando com os amigos, aprendendo sobre a natureza, desenhando, ou construindo.

TBB: Realmente não gosto de dizer às crianças o que fazer com seu tempo. Quero fugir disso. Eu gosto de sua idéia de desenvolver diferentes áreas da vida de uma criança. O dever de casa, eu acho, tem de ser decidido entre pais e filhos. Temos afastado os pais de envolvimento em nosso sistema educacional e acho que esse é um grande erro. Se há realmente alguma coisa que a criança deveria realizar em casa em vez de na escola, então isso realmente exige a participação de toda a família.

SIG: Muitas famílias já fazem isso.

TBB: Sim, mas certamente seria útil se o objetivo do dever de casa fosse a participação da família. Poderíamos olhar o dever de casa como uma atividade para a criança e a família fazerem juntas.

SIG: Tudo bem, digamos que consideremos isso como um princípio básico, mas para diferentes idades e séries você daria alguma orientação geral? Crianças de seis anos deveriam estar gastando um monte de tempo com o dever de casa? Eles deveriam sair para brincar com os amigos? Quanto dever de casa?

TBB: Não muito, eu pensaria. Não sei o suficiente sobre níveis de trabalho em cada classe, mas a quarta série é quando as crianças começam a entrar mais no pensamento simbólico e a lerem melhor por si mesmas. Certamente elas podem lidar com atribuições independentemente então. O dever de casa como aprendizagem poderia ser instituído. Antes disso, o objetivo poderia ser o envolvimento dos pais.

SIG: Na primeira série, elas estão aprendendo a ler e a fazer exercícios simples de matemática – adição e subtração. Na segunda série, elas estão começando a somar e subtrair dois dígitos e a fazer multiplicação simples e já estão escrevendo histórias completas. Uma pequena prática extra poderia ser adequada.

TBB: Sim, seria divertido para as crianças participarem com suas famílias de coisas como esta. Não precisa ser obrigatório, mas é uma chance para os pais acompa-

nharem o que a criança está aprendendo e como ela está, e para a criança se exibir para os pais. Um pouco mais de prática, meia hora talvez, seria bom.

SIG: A maioria das escolas mantém o dever de casa bastante leve na primeira e segunda séries e não exageram, mas, quando chega na terceira série, há uma transição e, na quarta, aumenta e continua aumentando até a oitava série. Para a quarta, quinta e sexta séries – estamos agora falando de crianças de 10, 11, e 12 anos – o que é muito?

TBB: Tudo o que exceda a duas horas. No ensino médio, uma criança pode ficar absorvida no que está fazendo e então três horas estaria bom.

SIG: Então poderíamos dizer duas horas no máximo da quarta série até a oitava e duas a três horas no ensino médio. A terceira hora deveria ser gasta em uma tarefa na qual o aluno esteja realmente interessado, em vez de ser forçado a fazer alguma coisa com a qual ele pode não se importar. Duas horas é bastante tempo para o dever de casa, especialmente após cinco horas na escola.

TBB: A mesma quantidade de dever de casa não levará o mesmo tempo para ser feito por todas as crianças.

SIG: Sim, naturalmente, a criança rápida pode fazer muito mais naquelas duas horas e uma outra criança pode levar mais tempo. Mas uma vez que você começa tendo qualquer criança fazendo quatro ou cinco horas de dever de casa, a questão é: O que estão pendendo as outras áreas de desenvolvimento da criança? Você está ensinando a classe a escrever uma dissertação, mas a criança lenta leva toda a tarde e a noite. Ela não pode brincar com os amigos, então ela não está aprendendo sobre relacionamentos. Ela não terá as experiências de que necessita para, eventualmente, escrever uma dissertação séria ou uma história criativa.

TBB: Então aonde isso nos leva?

SIG: Bem, as crianças com necessidades acadêmicas especiais ou incapacidades de aprendizagem podem necessitar de trabalho extra e prática extra em certas áreas, mas se isso significar uma terceira ou quarta hora todo dia, você pode estar pedindo que elas paguem um preço que lhes roubará muitas outras oportunidades. O que eu sugiro é que as crianças que necessitam de ajuda extra deveriam tê-la na escola, como ajuda individual, e então gastassem algum tempo extra nos fins de semana.

TBB: E onde a presença dos pais poderia ajudar? Os pais e a criança trabalhando juntos por duas horas à tarde ou à noite deveria ser suficiente?

SIG: Também ajudaria se, em vez de dar a todos 20 problemas de matemática, digamos para uma criança de quinta série, a professora desse 30 problemas de matemática, mas 15 seriam opcionais. Uma criança faz esses 30 problemas em uma hora, e talvez a criança mais lenta faça apenas 15. Eu freqüentemente sugiro aos pais: "Falem com a professora e peçam para que Johnny receba nota por fazer 15 problemas, alguns de cada categoria para que ele pegue a idéia. Se ele precisar de mais trabalho para aprender a coisa, não apenas para repetir, ele pode fazê-lo nos fins de semana". Os professores freqüentemente concordam quando os pais vão e falam com eles. Tenho visto casos em que as crianças estão

fazendo uma terceira ou quarta hora de trabalho sofrida, não têm tempo para os amigos, estão odiando a matéria e se tornando negativas e resistentes. Isso traz conflito familiar, e o preço é muito alto.

TBB: Talvez precisasse haver uma advertência de que se a criança necessita mais de duas horas com a ajuda dos pais, então é hora de solicitar uma atenção especial ou ajuda remedial. Pais e professores deveriam ver isso como um sinal, um *Touchpoint*, no sentido de que eles precisam investigar o que está acontecendo com aquela criança.

SIG: Muitas crianças com problemas de planejamento motor são muito boas em termos de entendimento de conceitos, mas são muito lentas; elas levam cinco minutos para escrever uma frase, em vez de dois minutos. Deveres de casa menores, mas bem planejados, funcionam para elas. Na escola, para crianças que são lentas, mas brilhantes e conceitualmente sofisticadas, testes sem limite de tempo podem funcionar muito bem. Em vez de perderem a chance de mostrar o que sabem, eles estão ganhando tempo. Afinal de contas, a velocidade não é o que estamos testando; estamos testando o conhecimento. Os professores precisam afastar-se da idéia de que precisam fazer tudo igual para todos. É preciso haver mais flexibilidade e preocupação.

TBB: O mesmo se aplica à participação dos pais. Esta pode ser muito diferente em diferentes idades. Em algum ponto ela se torna intrusiva ou prejudicial à iniciativa. As crianças precisam de uma chance para experimentar, até para fracassar.

SIG: Em relação a participação no dever de casa do ensino médio, alguns pais se intrometem um pouco ou muito. Alguns podem escrever toda a dissertação para a criança, mas eu acho que isto é raro. Por experiência própria com três filhos e seus companheiros, vejo todo um espectro de ajuda. Às vezes há um mínimo de ajuda, como "Oh, você esqueceu uma vírgula aqui," ou "Minha gramática está péssima. Eu preciso que você leia de novo". Alguns pais podem dizer: "O que você quis dizer aqui? Eu não entendo este parágrafo". Mas tenho visto ocasiões em que é meia-noite e a criança quer ir dormir e diz: "Eu ainda não consegui escrever esta introdução. Como você escreveria, mamãe?". A mãe diz: "Bem, você poderia dizer dessa forma se você quisesse".

TBB: Naquele momento, o trabalho não pertenceria à criança. Conforme mencionei anteriormente, os pais asiáticos têm nos mostrado o que significa estar envolvido na educação de um filho. Muito do que criticamos em nosso sistema escolar é devido ao fato de que os pais não estão motivados a se envolver. Se queremos dar às crianças experiências variadas e liberdade para explorar, os pais têm que estar envolvidos no planejamento. É um equilíbrio complicado, apoiar as crianças sem ter o controle sobre elas.

Notas

TBB: Além de reconhecer e trabalhar com as capacidades de desenvolvimento e as diferenças individuais de cada criança, aqui, também, precisamos de um modelo construído mais sobre as forças do que sobre as falhas. Vimos o efeito Rosenthal.⁷

Você consegue o que espera quando rotula pessoas e então há toda razão para ter uma abordagem mais otimista do que resignada, que passa uma expectativa de fracasso para as pessoas que você está atendendo.

SIG: Temos de partir do pressuposto que toda criança pode aprender. Não há desculpa para toda criança não ser capaz de conseguir o fundamental. A chave é o conceito de experiências adequadas ao desenvolvimento juntamente com atenção a diferenças individuais ao desenvolvimento que alcancem a criança onde ela estiver, não dois passos à frente ou atrás. Toda criança tem de construir a partir de seu nível atual. Frequentemente, entretanto, estamos à frente da criança e ela não adquire o fundamental. Estando um passo adiante, você iria tão longe a ponto de dizer que a forma como avaliamos as crianças, em termos de testagem na escola, alimenta o modelo de fracasso? Em outras palavras, as crianças recebem notas para representar o que sabem e também o que não sabem, e essa é a nota que é atribuída a elas. Podemos usar a testagem de uma forma diferente? Em outras palavras, digamos que você faz o teste uma vez e tira um F. E se houver alguma responsabilidade da parte da professora, e você não parar lá? Se tirar um F, faz novamente, e novamente, e novamente, e assim por diante, até tirar um B ou uma nota melhor, o que significa que sabe a matéria. Se você tira um C, realmente não sabe a matéria, se tira um B ou mais, pode ter cometido um erro bobo, mas sabe a matéria. Você continua trabalhando nela de uma forma prudente, começando onde você está e subindo a escada um degrau de cada vez, não pulando degraus para parecer bom. Pode haver lição extra após a escola e uma hora individual com um professor particular, ou seja lá quem for. Você não quer rodar, porque tem a chance de melhorar gradualmente com ajuda e trabalho extras.

TBB: O que acontece quando já é outubro e Johnny ainda está fazendo a prova do primeiro semestre?

SIG: Então não estamos encontrando seu nível e aumentando gradualmente. Qual é o nosso objetivo? É espalhar essas crianças em uma curva sinoidal e julgá-las, ou nosso objetivo é conseguir que todos façam um trabalho de nível B? Não deveríamos mudar toda a forma de avaliar as crianças?

TBB: É verdade que as notas, atualmente, são apenas rótulos, rótulos largamente negativos. Se, por outro lado, fizermos o que você vem fazendo com crianças autistas – olhar o processo em vez das notas – então eu acho que poderíamos romper o ciclo de fracasso. Com crianças pequenas, eu olharia o processo, o nível em que elas estão em cada um dos diferentes compartimentos de sua aprendizagem. Na leitura, por exemplo, onde elas estão? Elas estão no ponto de apenas reconhecer letras e sons, ou estão realmente entendendo o que estão lendo e podem analisar o trabalho, ou olhar para a frente ou para trás e assim por diante?

SIG: Digamos que em uma escala de 10 pontos você tem uma criança de quinta série que está no nível 8 na leitura, o que significa que ela pode ler e interpretar e discutir conceitos e outras experiências, mas não está bem no nível 10, que significa compreensão total e a capacidade de extrapolar. Uma outra criança está no nível 5. Você as avaliaria de acordo, dizendo que uma tem um escore de

8 e uma tem um escore de 5, ou simplesmente daria a cada uma uma descrição verbal do que ela pode fazer?

TBB: Isso é o que muitas escolas de ensino fundamental particulares fazem. Um relatório diz que seu filho ou filha está neste nível de compreensão e facilidade e assim por diante. Mas eventualmente você recebe notas e a criança diz: "Eu sou o quinto na minha classe". É interessante perguntar a uma criança: "Quem é o mais inteligente? Quem é o segundo mais inteligente?". Eles lhe dirão onde se enquadram e até dirão: "Eu estou aqui, bem aqui".

SIG: Sim, todas as crianças sabem e elas sabem melhor do que os professores, muitas vezes.

TBB: Portanto, evitando notas, você não está escondendo nada?

SIG: Mas a graduação das crianças é diferente. O interessante é que as crianças fazem suas determinações da hierarquia social com base em capacidades, não em notas. Os professores o fazem com base no desempenho e as crianças sabem melhor. As crianças podem ver que alguém que é mais inteligente pode não se sair bem em uma determinada prova. As crianças sempre sabem quem é realmente inteligente em diferentes áreas.

TBB: Então as notas realmente não são necessárias.

SIG: Mas a escola dirá: "Bem, isso é bom para a escola de ensino fundamental. Podemos simplesmente descrever as crianças e não temos de lhes atribuir notas. Mas no ensino médio, essas crianças precisam de registros para a universidade. O que fazemos quando a coisa fica séria assim? Que sistema recomendaria?"

TBB: Eu ainda estaria procurando um sistema de incentivo, em vez de um sistema de rotulação, e não estou certo de como isso funcionaria. Se houver motivação suficiente e as crianças quiserem ir para a faculdade e quiserem dominar todas as matérias, talvez o sistema de rotulação funcione para elas. Eu examinaria antes o que podemos fazer no início. Inicialmente, acho que uma abordagem de processo dá às crianças, bem como a pais e professores, *insights* de como as crianças poderiam estar aprendendo. Exigir uma classificação de habilidades e forças exigiria que os professores realmente prestassem atenção em seus alunos. Esse seria o valor real da abordagem de processo. Por exemplo, um professor poderia dizer: "O fulano aprende pensando nas coisas em um nível mais quantitativo do que qualitativo. Eu gostaria de persuadi-lo a um pensamento mais qualitativo, também, mas no momento ele está tão concentrado em medir o mundo que não tenho sido capaz de fazê-lo".

SIG: Isso é mais dirigido à criança do que ao sistema atual, mas não dirigido à criança no sentido extremo. Você está concentrando sua intervenção e desafios educacionais em onde as crianças estão em cada área, em seus níveis de entendimento do fenômeno que você está tentando ensinar. Portanto, isso significa um ensino orientado ao nível de desenvolvimento e às diferenças individuais, mas não dirigido à criança no sentido de que ela está com a cabeça no pátio de recreio ou na esquina quando você quer trabalhar as habilidades de leitura. O ensino pode ser orientado ao desenvolvimento, porque os interesses da criança

são levados em consideração, sem ser estritamente orientado à criança no sentido de seguir a liderança da mesma.

TBB: No segundo em que você começa a entender a criança, ela sabe disso e começa a olhar para você para refletir os conflitos pelos quais ela tem consciência de estar passando.

SIG: Penso que precisamos aprender mais e explicar essa orientação de processo, exatamente como você está sugerindo. Um entendimento dos alicerces de uma determinada habilidade precisa fazer parte do treinamento de educadores. As habilidades matemáticas progredem em uma certa seqüência. Muitos educadores entendem a direção dos fundamentos aplicados por eles em habilidades de matemática ou ciências. Ensinar é mover-se naquela direção, de modo que se você está interessado em história, aprende a pensar a partir de uma estrutura de referência histórica. Pode movimentar-se a partir do que espera que seus alunos de ensino médio sejam capazes de fazer para entender história, para o que realmente significa entender história. Quais são os passos, os alicerces, de um nível de primeira série para um nível de ensino médio? Uma vez que você tenha esses passos definidos, pode então dizer onde uma criança está nesta estrada. A mesma coisa com matemática. O que significa ser um pensador matemático, entender adição, subtração, divisão e multiplicação? Onde está a criança nisso tudo? Quando os educadores fazem isso daquela forma, eles entendem uma criança melhor e entendem o que aquela criança necessita.

TBB: Para analisar esses fundamentos, eu estou fora da minha especialidade. Mas eu procuraria duas coisas: (1) uma abordagem individualizada, ou seja, analisar o esforço que exige dominar aqueles fundamentos e o quanto isso está custando para a criança e (2) uma tentativa de trabalhar com o temperamento individual de cada criança. Se os professores levassem em consideração essas duas coisas ao tentar entender cada criança, eles teriam uma chance muito melhor de manter expectativas positivas e de não se atolarem no fracasso. Na verdade, eu ficaria surpreso se muitos professores não estivessem ansiosos por essa abordagem.

O modelo de domínio

SIG: Todo o conceito de processo e fundamentos é um modelo positivo.

TBB: Sim, eu acho que essa abordagem tem uma aplicação muito ampla. Quando as crianças encontram um obstáculo em alguma matéria – geometria, digamos – em vez de apenas ver isto como uma falha, você pode considerá-lo um desafio a todas as energias da criança. Usando nosso modelo *Touchpoints*, quando há uma regressão ou dificuldade, ela pode ser vista como um momento para reorganizar: "Tudo bem, esta criança está tendo problemas com geometria. O que isso está lhe custando em outras áreas cognitivas? O que está lhe custando no relacionamento com outras crianças?". Um professor pode usar cada um desses momentos vulneráveis como uma chance para reavaliar as pressões sobre a criança, e como uma chance de chegar até a menina ou menino, bem como aos pais, e realmente estabelecer relações. Essa pode ser uma abordagem econômica, tam-

bém. Você não tem de fazer isso todo o ano porque escolhe os momentos em que uma criança parece estar com problemas. Isso não significa necessariamente ajuda reparadora, ou terapia, ou qualquer coisa parecida. Quando uma criança tem dificuldade com uma matéria, é hora de associar-se com a família. Dado o tipo de apoio de que falamos anteriormente, uma professora poderia identificar problemas que ela provavelmente não perceberia antes e ajudar a criança antes que o senso de fracasso tome conta dela.

SIG: Exatamente. Uma dificuldade com geometria, para dar um exemplo, pode revelar uma dificuldade em uma habilidade básica, digamos, pensamento abstrato ou espacial. Assim, freqüentemente, isso revela não apenas dificuldade com geometria, mas alguma coisa mais significativa. Talvez praticar certos tipos de exercícios possa ajudar. Tenho visto muitas dessas crianças com “bloqueios de matemática” na segunda série. Elas parecem não ter uma noção muito básica de quantidade. Ao trabalhar com elas, voltamos para o princípio e os fazemos negociar por biscoitos e moedas ou pedaços de pizza. Nós perguntamos: “Quantos você quer?” e elas não conseguem mostrar. O sentido básico de quantidade está ausente. Então voltamos simplesmente a estabelecer conceitos de quantidade visual, motora e espacialmente. Começamos com números pequenos. Cortamos a pizza em seis pedaços: “Tudo bem, ele pega dois pedaços de pizza e ela pega três. Quantos pedaços eles vão comer ao todo?”. A criança tem a pizza na frente dela e pode ver dois mais três. Ela ainda tem de contar, porque ela não sabe. Então mandamos que ela feche os olhos: “Tudo bem, agora você pode fechar os olhos e imaginar os pedaços de pizza? Ela pegou dois e ele pegou três. Quanto pedaços foram pegos ao todo? Faça isto com os olhos fechados e imagine a pizza. Não toque na pizza”. Quando ela finalmente pode fechar os olhos e imaginar os pedaços de pizza, então sabemos que ela tem o conceito. Trabalhamos com adição e subtração, multiplicação e divisão e frações, tudo abaixo de seis para manter os números pequenos. Nós não as fazemos memorizar, mas imaginar as quantidades. Usamos estímulos emocionalmente significativos, como pizza, ou balas, ou moedas. Quando elas voltam para a aula de matemática, elas se sentem mais confiantes e se saem muito bem em seus exercícios.

TBB: Então essa é uma terapia para isso!

SIG: As crianças não estavam dominando a matemática porque não tinham dominado um sentido fundamental de quantidade. Identificando o problema e trabalhando nele, você coloca a criança de volta na pista certa. Quer a criança tenha esquecido esse fundamento para o sistema nervoso raciocinar ou não tenha experiência ou ambos, isso estava causando o problema. Essa é uma abordagem muito diferente de apenas tentar ensinar cada criança em um certo nível escolar e deixar a criança fracassar.

TBB: Isso é exatamente o que fazemos em nosso modelo *Touchpoints* de intervenção precoce; voltamos ao nível da criança e dos pais e trabalhamos a partir dali.

SIG: Sim, a abordagem funciona em todos os níveis. Quando um professor testa uma criança para ver se ela sabe 10 fatos, esse é um modelo de fracasso. Mas se o professor observa para ver onde a criança está em sua capacidade de pensar

historicamente, ele está usando um modelo de domínio. Aí haveria uma profunda diferença. A educação está indo nessa direção, mas as únicas escolas que estão fazendo isso agora são as escolas privadas, geralmente para crianças muito brilhantes. A ironia é que todas as crianças necessitam disso, não apenas aquelas talentosas em certas matérias. Muitas crianças entendem as dificuldades em cada nível, mesmo que sua escola não seja perfeita. Mas outras crianças necessitam dessa orientação de processo. O aluno com dificuldades precisa dela especialmente. A necessidade e a realidade em nosso sistema são inversas. Crianças talentosas em classes pequenas, em escolas particulares, ou em uma classe para superdotados, recebem instrução adaptada a seu nível de compreensão, enquanto crianças com dificuldades, incluindo pobreza, recebem mais aprendizagem de memorização em classes muito grandes. Muito da testagem e rotulação lá é orientada ao fracasso.

RECOMENDAÇÕES

1. Família. As experiências familiares deveriam fornecer a gama total de experiências adequadas ao desenvolvimento para uma criança de uma determinada idade. Isso inclui alcançar a criança em seu nível e galgar a escada do desenvolvimento. Para crianças de todas as idades, não mais de um terço das suas horas de vigília (atividades após a escola, brinquedo com amigos e outras atividades programadas) deveriam estar envolvidas em atividade independente, com dois terços reservados para envolvimento familiar. Esses dois terços deveriam ser divididos entre facilitar o entendimento e domínio da criança de seu mundo, e brinquedo interativo direto e conversa. Para bebês e crianças pequenas, pelo menos quatro sessões de 20 minutos (ou mais) deveriam ser reservadas para brinquedo interativo direto, atividades e conversa; para pré-escolares, pelo menos três; e para crianças em idade escolar, pelo menos duas. As crianças se beneficiam do envolvimento de cada um dos pais, todos os dias, para esse tipo de interação. Alguns dos princípios envolvidos em fazer funcionar essa abordagem de desenvolvimento incluem:
 - Toda criança necessita de um tempo com os pais todos os dias, que seja gasto em atividades que a atraiam em seu nível. Isso poderia ser brinquedo de faz-de-conta com uma criança menor, ou jogos e atividades com uma criança mais velha, ou apenas uma boa conversa com um adolescente ou criança em idade escolar mais velha. Esses momentos sustentadores, afetivos, que seguem a liderança da criança, fornecem uma base para a segurança contínua que todas as crianças requerem e também mantêm a confiança que será necessária nos momentos em que a vida se tornar difícil.
 - Das idades de três anos e meio a quatro anos, desde a pré-escola até a adolescência, todas as crianças necessitam de oportunidades para conversar com seus pais sobre a escola, os amigos e as dificuldades, bem como para antecipar as dificuldades do dia seguinte. A solução antecipatória de problemas envol-

ve discussões em que pais e filhos, juntos, tentam imaginar ou mesmo visualizar os desafios do amanhã e imaginar como eles se sentirão naquelas situações, o que se faz nelas e que alternativas poderiam ser consideradas.

- Nas discussões com crianças, é importante empatizar com o ponto de vista dela, mesmo quando não se concorda com ele. Seja em uma brincadeira na qual a personagem está irritada, em uma discussão veemente sobre querer ficar de pé até tarde, ou evitar um certo dever de casa – o pai deveria deixar a criança saber que ela é entendida e encontrar experiências próprias para mostrar entendimento antes de tentarem juntos uma melhor solução para o problema.
 - Quer elas estejam dominando um conceito matemático, quer aprendendo a fazer tarefas domésticas, quer aprendendo a compartilhar brinquedos, as dificuldades que os adultos negociam com as crianças precisam ser arranjadas de tal modo que haja pequenos passos, cada um associado com domínio. As crianças geralmente se esforçarão nas tarefas que lhes trouxerem satisfação.
 - Tudo o que mencionamos significa tempo familiar caracterizado por muita disponibilidade parental. Os pais precisam estar disponíveis para ajudar com o dever de casa ou passatempos, e estarem envolvidos em conversas ou em brincadeiras com as crianças. Para bebês e crianças pequenas, oferecemos orientações no Capítulo 1. Crianças pré-escolares e em idade escolar necessitam de um adulto em casa quando retornam da escola. Todas as famílias de crianças, até o ensino médio, necessitam de tempo regular juntos das 18h até a noite.
2. **Brincadeira com amigos.** As crianças precisam brincar com os amigos fora da escola ou de atividades formais, quatro vezes por semana ou mais, para fornecerem os processos complexos de pensamento e socialização que apenas esse tipo de interação pode oferecer. Toda criança também necessita de um tempo não-estruturado para explorar e brincar com amigos, irmãos ou pais, bem como por si próprias sem orientação de adultos.
 3. **Dever de casa.** O trabalho trazido da escola precisa ser visto simplesmente como uma das experiências que promovem crescimento intelectual e social. Se o dever de casa começa a preencher todo o tempo após a escola, ele pode competir com outras experiências que são necessárias para o crescimento e desenvolvimento saudáveis. Conversas com os pais e elaboração de relacionamentos complicados entre iguais são fontes importantes de realização intelectual, assim como aprender fatos matemáticos ou ler um livro. As seguintes orientações para educadores e pais são sugeridas.
 - O envolvimento dos pais no encorajamento e facilitação do dever de casa deveria ser bem-vindo.
 - Para crianças durante os últimos anos de pré-escola não deveria haver dever de casa.
 - Para crianças na primeira e segunda séries, não mais de uma hora por dia.

- Para crianças na terceira e quarta séries, não mais de uma a uma hora e meia por dia.
- Para crianças na quinta e sexta séries, não mais de uma hora e meia por dia.
- Para crianças de sétima e oitava séries, não mais de duas horas por dia.
- Para alunos do ensino médio, em média, não mais de duas horas por dia, exceto para projetos especiais ou dissertações, ou antes das provas finais.

4. **Entender e acompanhar as necessidades variáveis de desenvolvimento das crianças.** Assim como acompanhamos o desenvolvimento físico das crianças (p.ex., altura e peso), pais, pediatras e educadores deveriam monitorar os estágios de crescimento intelectual e emocional para identificar forças, bem como necessidades de experiências adicionais adequadas ao desenvolvimento. (Ver Apêndice para as orientações do *Touchpoints* e o Mapa de Desenvolvimento Funcional.)
5. **Escola.** Tornar disponíveis para as crianças experiências adequadas ao desenvolvimento que têm profundas implicações para sua educação. Inteligência e habilidades cognitivas se desenvolvem a partir dessas experiências, que fornecem os alicerces de pensamento e aprendizagem. Aprender com base em fatos e memorização não é o mesmo que aprender a pensar sobre o mundo e entendê-lo. As abordagens educacionais que são verdadeiramente adequadas ao desenvolvimento são mais prováveis sob as seguintes circunstâncias:
 - **Classes pequenas** (para tamanhos recomendados, ver Capítulo 3.)
 - Um currículo de solução de problema dinâmico, interativo focalizado no **perfil de desenvolvimento individual** da criança.
 - **Programas após a escola e programas inovadores na escola** para crianças que requerem ajuda específica, como a necessidade por uma figura adulta sustentadora (p.ex., programas de reforço após a escola, bem como ficar com a mesma professora durante os primeiros seis anos de vida), ou ajuda de professor particular em matérias que estejam causando dificuldades.
 - **Oportunidades extracurriculares** para crianças que estejam interessadas em participar de esportes, debates e competições de matemática interescolares, teatro, arte, música, etc. Estas deveriam ter vários níveis e estarem abertas a todas as crianças.
 - As **notas** deveriam ser substituídas, pelo menos no ensino fundamental, e idealmente durante o ensino médio, por relatórios que identifiquem o nível de entendimento da criança e seu domínio de habilidades básicas em cada matéria.
 - O **acompanhamento** deveria ser avaliado apenas habilidade por habilidade, ou matéria por matéria. Agrupamento por acompanhamento e capacidade em classes grandes deveria ser evitado.
 - O **treinamento de professores** deveria dar mais ênfase à separação de habilidades ou tipo de pensamento requerido em cada matéria em vez de aprendizagem factual.
 - Deveria haver uma **ênfase no domínio**. A falha em dominar uma habilidade não deveria resultar em um grau ou rótulo permanente mas, antes, deveria

ser usada como uma janela para identificar o nível em que a criança está, e os níveis que precisam ser dominados, bem como as dificuldades (como processamento auditivo ou visual) que podem ser superadas com ajuda especializada.

6. Tempo de TV e computador. Experiências adequadas ao desenvolvimento também significam limites em experiências inadequadas, como tempo de TV e computador em excesso. Os pais devem impor limites para essas atividades. Portanto, o tempo de computador não sendo usado para trabalho escolar e o tempo de TV deveriam ser limitados a um total de uma hora por dia e duas horas durante o dia, nos fins de semana. O tempo de TV e computador deveria ser permitido apenas se sobrar tempo *após* o dever de casa, o brincar com amigos e o tempo com a família.
 - um a três anos de idade: não mais de meia hora por dia;
 - três a cinco anos de idade: não mais de meia hora por dia;
 - seis a nove anos de idade: não mais de uma hora por dia;
 - dez a dezesseis anos de idade: não mais de duas horas por dia.
7. Serviço social e o sistema legal. O conceito de experiências adequadas ao desenvolvimento deveria orientar os esforços de reabilitação em termos de fornecer experiências ausentes, tais como:
 - Cuidadores estáveis, sustentadores para crianças que estão crescendo em famílias instáveis.
 - Limites e estrutura adequados para crianças que estão crescendo sem orientação.
 - Oportunidades de dominar os diferentes estágios do desenvolvimento resumidos anteriormente para crianças que estão envolvidas em comportamentos problemáticos.
 - Uso, pelo sistema legal, de um modelo de desenvolvimento de capacidades funcionais de crianças para responsabilidade.
 - Uso, pelo sistema legal, de um modelo de desenvolvimento para reabilitação. Um perfil da criança em termos de experiências adequadas ao desenvolvimento, dominadas ou não-dominadas, pode determinar os tipos de experiências que seriam úteis para ela.
8. Saúde mental. As abordagens de saúde mental também devem levar em consideração o conceito de experiências adequadas ao desenvolvimento. Não é suficiente tratar sintomas, ou mesmo vulnerabilidades biológicas subjacentes. Os programas de tratamento devem incluir apoios familiares e psicossociais adequados, de modo que experiências adequadas ao desenvolvimento sejam fornecidas para crianças com problemas de saúde mental. Esse ponto é muito importante, porque a maioria dos problemas de saúde mental estão associados com uma ausência de experiências adequadas ao desenvolvimento de uma forma ou de outra. Por exemplo, crianças que têm problemas com relacionamentos não dominam a leitura de indícios e sinais sociais. Crianças que têm reações emocionais extremas não dominam a área cinzenta, o pensamento relativístico, particular-

mente quando se aplica a sentimentos. Cada conjunto de problemas, quando examinados do ponto de vista do perfil de desenvolvimento da criança, pode levar à identificação de experiências específicas, que necessitam de uma ênfase no programa de intervenção e na vida daquela criança. Dessa forma, saúde mental envolve família e escola, bem como outras situações em que a criança está envolvida em experiências cotidianas.⁸

NOTAS

1. Ver Greenspan, S. I., with N. B. Lewis, *Building Healthy Minds* (Cambridge, MA: Perseus Publishing, 1999); S. I. Greenspan, with J. Salmon, *Playground Politics* (Cambridge, MA: Perseus Publishing, 1993). S. I. Greenspan, with B. L. Benderly. *The Growth of the Mind and the Endangered Origins of Intelligence*. Cambridge, MA: Perseus Publishing, 1997.
2. Brazelton, T. B. and B. G. Cramer, *The Earliest Relationship: Parents, Infants, and the Drama of Early Attachment* (Cambridge, MA: Perseus Publishing, 1990).
3. Fraiberg, S., *The Magic Years*. New York: Scribners, 1959.
4. Brazelton, T. B. *Touchpoints: Your Child's Emotional and Behavioral Development* (Cambridge, MA: Perseus Publishing, 1992). T. B. Brazelton, *Working and Caring*. (Cambridge, MA: Perseus Publishing, 1985).
5. Galinsky, E., *Ask the Children: What America's Children Really Think About Working Parents*. (New York: Morrow, 1999)
6. Skinner, B. F., professor de psicologia da Universidade de Harvard, desenvolveu berços transparentes fechados para observar o comportamento de bebês pequenos. Os berços tinham motores para condicionamento do ar que faziam um zumbido. Os bebês habituaram-se ao zumbido em sono profundo.
7. Robert Rosenthal, professor de psicologia da Universidade de Harvard, demonstrou o efeito dos preconceitos de um professor sobre o desempenho de uma criança.
8. Ver Greenspan, S. I. *The Growth of the Mind*, Perseus Publishing, Cambridge, MA and Greenspan, S. I. *Developmentally Based Psychology*, International University Press, Madison, Conn.