COLEÇÃO PROINFANTIL

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Secretaria de Educação a Distância
Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

COLEÇÃO PROINFANTIL
MÓDULO II
UNIDADE 2
LIVRO DE ESTUDO – VOL. 2

Karina Rizek Lopes (Org.)
Roseana Pereira Mendes (Org.)
Vitória Líbia Barreto de Faria (Org.)

Brasília 2005

Diretora de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
Jeanete Beauchamp

Diretora de Produção e Capacitação de Programas em EAD
Carmen Moreira de Castro Neves

Coordenadoras Nacionais do PROINFANTIL
Karina Rizek Lopes
Luciane Sá de Andrade

Equipe Nacional de Colaboradores do PROINFANTIL
Adonias de Melo Jr., Amaliair Attalah, Amanda Leal, Ana Paula Bulhões, André Martins, Anna Carolina Rocha, Anne Silva, Aristeu de Oliveira Jr., Áurea Bartoli, Ideli Ricchiero, Jane Pinheiro, Jarbas Mendonça, José Pereira Santana Junior, Josué de Araújo, Joyce Almeida, Juliana Andrade, Karina Menezes, Liliane Santos, Lucas Passarela, Luciana Fonseca, Magda Patrícia Müller Lopes, Marta Clemente, Neidimar Cardoso Neves, Raimundo Aires, Roseana Pereira Mendes, Rosilene Silva, Stela Maris Lagos Oliveira, Suzi Vargas, Vanya Barbosa, Vitória Líbia Barreto de Faria, Viviane Fernandes

Coordenação Pedagógica
Roseana Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria

Assessoria Pedagógica
Sônia Kramer, Anelise Monteiro do Nascimento, Claudia de Oliveira Fernandes, Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, Lêda Maria da Fonseca, Luiz Cavalieri Bazilio, Regina Maria Cabral Carvalho, Silvia Néli Falcão Barbosa

Consultoria do PROINFANTIL – Módulo II
Eliane Fazolo Spalding, Telma Vitória

Autoria
Adriane Ogêda Guedes, Anakeila de Barros Stauffer, Anelise Monteiro do Nascimento, Daniela de Oliveira Guimarães, Eliane Fazolo Spalding, Kátia de Souza Amorim, Leonardo Vilela de Castro, Núbia de Oliveira Santos, Roxane Helena Rodrigues Rojo, Sílvia Néli Falcão Barbosa, Telma Vitória, Vasthi Serra, Zilma Moraes Ramos de Oliveira

Projeto Gráfico, Editoração e Revisão
Editora Perffil

Coordenação Técnica da Editora Perffil
Carmen de Paula Cardinali, Leticia de Paula Cardinali

Desenhos em Aquarela
Cláudio Martins

As imagens das obras da artista plástica Sandra Guinle pertencem à série "Cenas Infantis", a qual faz parte de um projeto social mundial da IBM chamado "Reinventando a Educação". www.ibmcomunidade.com/cenasinfantis

Ficha Catalográfica – Maria Aparecida Duarte – CRB 6/1047

L788 Livro de estudo: Módulo II / Karina Rizek Lopes, Roseana Pereira Mendes, Vitória Líbia Barreto de Faria, organizadoras. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005.
70p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 2)

1. Educação de crianças. 2. Programa de Formação de Professores de Educação Infantil. I. Lopes, Karina Rizek. II. Mendes, Roseana Pereira. III. Faria, Vitória Líbia Barreto de.

CDD: 372.2
CDU: 372.4

MÓDULO II
UNIDADE 2
LIVRO DE ESTUDO - VOL. 2

proinfantil
Programa de Formação
Inicial para Professores
em Exercício na Educação Infantil

SUMÁRIO

B – ESTUDO DE TEMAS ESPECÍFICOS 8

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

TEORIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS – II 9

Seção 1 – O desenvolvimento da inteligência: a contribuição do construtivismo piagetiano 12

Seção 2 – O desenvolvimento humano numa perspectiva sociocultural: as contribuições de Vygotsky 20

Seção 3 – O desenvolvimento da afetividade, cognição e motricidade como forças entrelaçadas: as contribuições de Wallon 25

Seção 4 – O desenvolvimento da cognição encarnada no corpo: as contribuições de Maturana e Varela 31

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

MEDIANDO O OLHAR DA CRIANÇA SOBRE SI MESMA 37

Seção 1 – Reconhecendo experiências de aprendizagem 39

Seção 2 – A exploração do ambiente imediato 44

Seção 3 – A construção da identidade pela criança 54

C – ATIVIDADES INTEGRADORAS 66

B - ESTUDO DE TEMAS ESPECÍFICOS

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
TEORIAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS - II

...o primeiro gesto humano é o abraço.
Depois de sair ao mundo, no princípio de seus dias,
os bebês agitam os braços, como buscando alguém.

Eduardo Galeano[1]

[1] In: GALEANO, Eduardo. **Bocas do Tempo**. Porto Alegre: LePM, 2004. p. 8.

ABRINDO NOSSO DIÁLOGO

Professor(a), em unidades anteriores você entrou em contato com diversas formas de compreensão da criança em nossa história e em nossa realidade. Muitas vezes, a criança é considerada como um "ser em falta". É como se ela tivesse nascido "vazia". Então, caberia aos adultos preenchê-la de conhecimentos e experiências necessários ao crescimento (esta perspectiva pertence ao grupo de teorias denominadas empiristas ou ambientalistas). Outras vezes, considera-se que a criança nasce com a possibilidade de conhecer herdada no código genético, cabendo ao meio favorecer o desenvolvimento de seus conhecimentos, sem influenciar nesse desenvolvimento (trata-se do grupo de teorias inatistas).

Na atualidade, especialmente a partir do século XX, no campo da Psicologia e da Biologia, alguns pesquisadores propõem que a criança conheça o mundo e se desenvolva em interação com ele. Isso quer dizer que ela é ativa, nascendo com competências que são desenvolvidas na relação com seu ambiente. Nessa relação, novas experiências surgem e não só a criança, mas também o ambiente, são transformados.

Nesta unidade, vamos estudar alguns desses teóricos e a compreensão que eles apresentam do desenvolvimento e da construção de conhecimento pela criança.

DEFININDO NOSSO PONTO DE CHEGADA

Professor(a), em seu trabalho diário com as crianças, você deve sempre se perguntar sobre como elas aprendem. Quais são as melhores intervenções para que elas ampliem seus conhecimentos? Que práticas são as mais adequadas para que elas aprendam? Há tanto para saber neste mundo! Saber sobre a Matemática (as quantidades, números, somas de objetos, subtrações), saber sobre a Linguagem (organização da fala, a escrita, a leitura etc.) e tantos outros saberes. Enfim, o papel da escola é, sobretudo, ampliar a sociabilidade das crianças, contribuindo para que sejam pessoas ativas, falantes, que expressem suas opiniões e que elaborem intervenções na realidade, no sentido de transformá-la. Mas a escola faz isso lidando com diferentes conhecimentos, promovendo o contato com a Ciência, a Matemática, a História e outras áreas.

Você já deve ter enfrentado situações do tipo: de repente as crianças chegam com um bichinho na mão e dizem: "Olha o que a gente achou! O que é isso?". Diante dessa pergunta, o que fazer? Será que o melhor é dizer tudo o que sabemos, saciando a curiosidade das crianças? Ou será que devemos favorecer que elas encontrem respostas para as próprias questões, pesquisando, perguntando e agindo? Se dermos sempre as respostas prontas, estaremos contribuindo para que se sintam autoras, para que o pensamento e ação delas sejam valorizados?

Vários teóricos abordam a forma como a criança conhece, como amplia seu repertório de saberes e a importância de agirem ativamente sobre a realidade a fim de compreendê-la.

Diversos estudiosos da área da Psicologia dedicaram-se a pensar como as crianças e os seres humanos aprendem, conhecem e descobrem o novo, integrando o que já sabem com novos saberes. Nesta unidade, vamos estudar alguns deles.

No final, teremos focalizado as principais idéias de alguns teóricos muito importantes na área da Psicologia: Piaget, Vygotsky, Wallon, Varela e Maturana. Todos eles estudaram como a criança constrói seu conhecimento sobre o mundo. Eles enfocam esse processo de formas diferentes, e tentaremos expor essas diferenças ao longo das seções a seguir.

Nossos objetivos serão:

- Com relação ao trabalho de Piaget: apresentar o conceito de equilibração; perceber a construção de esquemas sensório-motores pela criança como primeira estratégia de construção de conhecimentos; e discutir a função simbólica e os processos pré-operatórios de raciocínio.

- Com relação ao trabalho de Vygotsky: conhecer os pontos básicos das concepções deste pesquisador sobre o desenvolvimento humano, particularmente, a interação adulto-criança e criança-criança como recurso básico para o desenvolvimento da capacidade infantil de pensar, resolver problemas e se perceber como pessoa singular.

- Com relação ao trabalho de Wallon: introduzir o estudo das suas concepções sobre o desenvolvimento humano; discutir o conceito de mediação humana, de comunicação afetiva, de fusão-diferenciação; e reconhecer o papel da emoção e da motricidade na formação do pensamento.

- Com relação ao trabalho de Varela e Maturana: conhecer os conceitos de autopoiesis e de enação, compreendendo o conhecimento encarnado no corpo e não só como representação mental.

CONSTRUINDO NOSSA APRENDIZAGEM

Esta unidade está organizada em quatro seções. Em cada uma iremos estudar uma diferente perspectiva da área da Psicologia, buscando compreender como é focalizada a construção do conhecimento da criança sobre o mundo. Ou seja, como cada perspectiva responde a pergunta: Como a criança conhece? Na primeira seção, vamos estudar as idéias de Jean Piaget, psicólogo suíço; na segunda seção, vamos nos debruçar sobre as teorias de Lev S. Vygotsky, psicólogo russo; na terceira, estudaremos as idéias de

Henri Wallon sobre o desenvolvimento infantil; e, por fim, na quarta seção, vamos estudar os princípios de Humberto Maturana e Francisco Varela, biólogos chilenos, na compreensão da construção do conhecimento humano. Buscaremos entender como as idéias desses autores e pesquisadores se aproximam e no quê se diferenciam.

Seção 1 – O desenvolvimento da inteligência: a contribuição do construtivismo piagetiano

OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS A SEREM ALCANÇADOS NESTA SEÇÃO ESTÃO RELACIONADOS AOS ESTUDOS DE PIAGET. SÃO ELES:
- APRESENTAR O CONCEITO DE EQUILIBRAÇÃO MAJORANTE.
- PERCEBER A CONSTRUÇÃO PELA CRIANÇA DE ESQUEMAS SENSÓRIO-MOTORES, COMO PRIMEIRA ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS, E A FORMAÇÃO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA E DOS PROCESSOS PRÉ-OPERATÓRIOS DE RACIOCÍNIO.

Jean Piaget nasceu em 1896, na Suíça, Europa. Filho de uma família com recursos, se interessou pelo estudo da Biologia e, mais tarde, da Psicologia. Veja no mapa a localização da Suíça, onde nasceu e trabalhou Piaget.

Em suas pesquisas na área da Psicologia, Piaget buscava responder a seguinte questão: como as pessoas passam de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento? Ou seja, como o adulto chega a pensar de modo hipotético e dedutivo, quer dizer, criando hipóteses sobre acontecimentos futuros ou planejando mentalmente suas ações antes de serem realizadas? Como a criança deixa de precisar dos sentidos (olfato, visão, tato etc.) ou da experiência direta com os objetos para conhecê-los, podendo fazer isto somente através da sua ação mental?

De acordo com Piaget, no início, para se conhecer um objeto, é preciso manipulá-lo, senti-lo, tê-lo presente. Por exemplo, não é possível para a criança pequena entender quanto é duas laranjas mais três, se não puder tocar e mexer nas laranjas de verdade. Mais tarde, ela não precisará mais lidar materialmente com os objetos para concluir relações entre eles, mas conseguirá mentalmente resolver problemas que envolvem essas relações: a soma, a comparação entre as laranjas etc. Piaget estudou como o homem chega a não precisar dos objetos concretos para extrair deles relações: como faz isso mentalmente, pensando sobre os objetos.

Ele estudou como nasce o conhecimento abstrato, ou seja, um conhecimento independente da ação do homem sobre os objetos e como é gerado o conhecimento lógico, mental. Este projeto de estudo piagetiano é denominado epistemologia genética. Genética significa a gênese, isto é, a origem do conhecimento. Episteme significa científico, e logia quer dizer estudo. Piaget pesquisou a origem do conhecimento científico no homem.

- Genética - origem
- Episteme - científico
- Logia - estudo
- **Epistemologia Genética: origem do conhecimento científico no homem**

Na unidade anterior, você estudou as teorias inatistas e ambientalistas acerca de como o homem conhece. Você se lembra?

As teorias inatistas compreendem que o homem já nasce com as estruturas do conhecimento prontas internamente. A capacidade de conhecer e as estruturas do conhecimento são hereditárias, passadas de pai para filho. Amadurecem no contato com o meio, sem que se transformem neste contato.

As teorias ambientalistas compreendem que o conhecimento está nos objetos, no mundo físico. O homem absorve o conhecimento do meio de forma passiva.

Piaget discorda dessas duas teorias, propondo que o conhecimento se produz na interação dos sujeitos humanos com os objetos. Ou seja, o objeto faz uma pressão, provoca uma pergunta, um problema, e o sujeito age sobre ele, o objeto, a fim de resolver o desequilíbrio causado pelo desafio que o objeto proporcionou. Por exemplo, um bebê de alguns meses, que já tenha a capacidade de pegar alguma coisa, isto é, através do reflexo de preensão, pode segurar objetos pequenos, diante de um objeto um pouco maior, que poderia ser uma bola, enfrentaria certas dificuldades. Mas a partir do momento que age sobre a bola, explorando-a com seus movimentos, a criança vai modificando o modo de pegar que já possui, podendo também assimilar o novo objeto.

Piaget propõe que o conhecimento é construído na relação do homem com os objetos, não estando pronto nem no sujeito (na carga genética), nem no meio (no objeto). Por isso, sua teoria é denominada Construtivismo. O conhecimento não está pronto antes da relação do homem com o meio, mas é construído nessa relação.

ATIVIDADE 1

Professor(a), as diferentes concepções sobre o desenvolvimento da criança foram tema da unidade anterior. Diante do que estudamos na Unidade 1 e aqui, propomos que você escreva com suas palavras: qual a diferença entre a Teoria Inatista, a Ambientalista e a Construtivista na compreensão de como o homem conhece?

De acordo com Piaget, quando a criança usa os saberes e as possibilidades que já tem para tentar superar um desafio ou enfrentar um problema, ela está realizando o que ele chama de assimilação do objeto. Dizendo de outra maneira, no processo de assimilação, o sujeito procura conhecer o objeto, trazendo-o para dentro de seus referenciais e usando competências que já possui, ainda que sejam insuficientes para responder ou "dar conta" da situação nova.

Por outro lado, quando o sujeito se modifica em função do movimento assimilador, tendo em vista superar o desafio que o novo objeto traz, tem lugar o que se denomina acomodação.

Portanto, a assimilação é o movimento de buscar incorporar o objeto novo às estruturas de conhecimento (ações, competências mentais) que o sujeito já tem. A acomodação é a mudança nessas estruturas decorrente da tentativa de assimilar o novo. Para Piaget, a soma dos processos de assimilação (incorporação dos objetos ao eu) e acomodação (transformações do eu em função dos objetos) denomina-se adaptação. No exemplo da bola, quando usa a preensão para pegá-la, a criança está assimilando-a ao esquema de ação que já possui (pegar). Quando muda esse esquema de ação, abrindo mais a mão, abraçando, para pegar o objeto novo, a criança está acomodando-se à nova situação. Neste momento, ela não é mais a mesma que iniciou o processo, pois seu conhecimento agora é outro, maior e mais desenvolvido do que quando ainda não tinha agido sobre a bola. Podemos dizer que a criança adaptou-se ao novo.

ATIVIDADE 2

Professor(a) tente observar em sua sala de aula alguma situação que envolva um desses processos (assimilação, acomodação e adaptação). Que tal aproveitar os momentos em que as crianças estão explorando objetos ou quando brincam ao ar livre? Você pode escrever essa experiência no caderno e levar para debate no seu encontro quinzenal.

Para Piaget, como vimos na unidade anterior, a relação do sujeito com os objetos do mundo físico é uma relação de **equilibração**. Isto quer dizer que o processo de conhecer tem início com o desequilíbrio entre o sujeito e a sua realidade. Os objetos apresentam um problema ou desafio para o sujeito, gerando um desequilíbrio. Este desequilíbrio leva o sujeito a agir sobre o objeto com o propósito de restabelecer o equilíbrio. Na verdade, a estabilização nunca é definitiva, pois o mundo está sempre em mudança e sempre apresentando novos objetos, novos desafios.

ATIVIDADE 3

Tente pensar em um objeto ou em uma situação-problema que seja novo(a) para você, algum desafio que precise superar, exigindo que você atue sobre ele(a), a fim de conhecê-lo(a) e desvendá-lo(a). Você pode descrevê-lo(a) em seu caderno.

Para entender como o sujeito passa de um modo de conhecer que necessita do contato concreto com os objetos para o conhecimento abstrato (independente da presença dos objetos, imaginando-os ou projetando-os mentalmente), Piaget foi estudar as crianças e suas formas de conhecimento.

Pesquisando como a criança conhece o mundo e desenvolve-se, Piaget pretendia compreender como ela chega a pensar de modo adulto, lógico e racional. Nesse processo, investigou o desenvolvimento intelectual humano (o desenvolvimento da inteligência), dividindo-o em quatro grandes períodos: **período sensório-motor; período pré-operatório; período das operações concretas** e **período das operações abstratas** (ou formais).

Cada período estabelece as bases para os períodos seguintes. Assim, um é pré-condição para alcançar os outros. Para Piaget, todos os humanos passam por todos estes períodos ou etapas no desenvolvimento de sua inteligência. O desenvolvimento segue uma linha pré-definida, apesar de variável de indivíduo para indivíduo, no que diz respeito ao ritmo que ocorre.

O período sensório-motor, que vai de 0 a mais ou menos 2 anos, é o período da inteligência prática, anterior à linguagem. Caracteriza-se pela ação do sujeito sobre o meio, tendo como recursos as sensações e os movimentos. O mundo é algo a experimentar e conhecer através dos órgãos do sentido e das ações físicas/corporais sobre os objetos.

Para Piaget, nesse período não há representações, ou seja, imagens mentais das coisas que cercam a criança. Podemos dizer que ela age sobre aquilo que lhe chega nas mãos, o que ouve, o que alcança sua boca, sem formar imagens mentais. A criança está presa à experiência imediata, ou seja, à presença física dos objetos. Os esquemas (modos de agir) que se desenvolvem são todos esquemas de ação: olhar, agarrar, morder, e assim por diante.

Nessa fase, predomina a assimilação que começa com o exercício dos reflexos (sucção, preensão etc.). O exercício dos reflexos sobre objetos variados permite que eles possam ir se diferenciando. Por exemplo, o reflexo da preensão, transforma-se em diversas formas de agarrar e pegar. Os objetos são assimilados ao reflexo (capacidade inata e repertório que a criança já traz consigo) e acomodam-se, gerando mudanças no organismo e novas possibilidades para a musculatura da mão etc.

Em um experimento clássico, Piaget observou as atitudes de bebês quando um brinquedo caía de suas mãos e desaparecia do campo visual presente, ou quando um anteparo era colocado entre os bebês e o objeto. Nestas situações, os bebês não procuravam o objeto que sumia, mesmo quando tinham visto seu desaparecimento atrás de uma almofada, por exemplo. Para a criança, o brinquedo deixava de existir quando não era visto, pois ela precisava das impressões sensoriais que recebia para relacionar-se com ele.

Outra característica importante desse período é a presença do que Piaget chama reações circulares. Estas reações se apresentam quando percebemos procedimentos que se repetem seguidamente. Por exemplo, quando um bebê, para fazer durar um espetáculo interessante, como balançar um móbile, agarra o cordão sobre seu berço e faz balançar o móbile, repete isso diversas vezes. Mais tarde, para tentar resolver um problema novo (como pegar algo que está em cima do móbile), poderá tentar aplicar o procedimento conhecido aos objetos que ali se encontram, ocasião em que novas condutas podem aparecer.

A criança vai aplicando os esquemas de ação já conquistados ao universo de objetos que compõem sua realidade, assimilando-a e modificando-se nesse contato, ou seja, acomodando-se à realidade física e material à sua volta.

ATIVIDADE 4

Procure observar por alguns minutos uma criança em torno de 9 a 12 meses brincando com alguns objetos e registre suas ações, buscando fazer relações com as idéias piagetianas.

O período pré-operatório caracteriza-se pelo aparecimento das primeiras representações/imagens mentais. Para Piaget, é nesse período que tem início o processo de socialização da criança e a linguagem, antes ausentes.

Entre 3 e 6 anos, mais ou menos, os antigos esquemas de ação são transformados em esquemas representativos, isto é, os objetos sofrem não só a ação física da criança, mas também a ação mental. Uma caixa transforma-se num carro, um cabo de vassoura num cavalo etc. Além disso, a linguagem oral progride muito, tornando possível empregar expressões socialmente convencionadas e não só expressões muito particulares (a criança vai substituindo por exemplo a palavra totó por cachorro).

Nesse período, tem início a atividade simbólica, que se caracteriza pela capacidade da criança de tornar presentes objetos e pessoas ausentes, através da imitação e do faz de conta. Ela brinca de ser a mãe quando está na escola, brinca de ser a professora quando está em casa; transforma uma almofada em um boneco-bebê, o qual alimenta e faz dormir.

Ao mesmo tempo, aparece a possibilidade das primeiras trocas verbais e relacionamentos sociais, enriquecidos pela fala compreendida por todos os participantes daquele contexto cultural. Isto significa que os esquemas representativos vão se adequando cada vez mais ao meio social em que a criança vive, possibilitando a conversa e o entendimento social.

Esse período recebe o nome **pré-operatório** porque se caracteriza pela **ausência de operações mentais**. Uma operação é constituída pela possibilidade de reversibilidade, o que as crianças pré-operatórias ainda não possuem. Podemos constatar isso se colocarmos um litro de água num tubo fino e alto e depois passarmos a mesma água para outra vasilha, dessa vez baixa e larga. Nós, adultos, constatamos que se trata da mesma quantidade, porque vemos a transferência do líquido e porque somos capazes de mentalmente fazermos a operação inversa (da vasilha para o tubo novamente). Mas uma criança de 4 anos pode confundir a quantidade de água, dizendo que no tubo há mais água porque ele é mais alto.

Outro exemplo: se apresentarmos à criança uma bola grande de massa de modelar e depois partimos a mesma bola em vários pedacinhos pequenos, colocando-os um ao lado do outro, provavelmente a criança afirmará que há mais massa no conjunto de pedacinhos do que na massa inteira, porque ela ainda não é capaz de refazer o caminho mentalmente (dos pedacinhos para a bola grande de novo). Nós, adultos, constatamos que se trata da mesma quantidade, pois somos capazes de perceber a reversibilidade.

ATIVIDADE 5

Que tal procurar uma criança de 3 e uma de 4 anos e tentar reproduzir estes experimentos piagetianos? Pergunte-as onde tem mais água diante de duas vasilhas ou onde tem mais massa diante das duas distribuições diferentes da massa! Depois, registre o que aconteceu. Você pode levar esse registro para compartilhar com o grupo!

Assim, podemos dizer, a partir da teoria de Piaget, que a lógica das percepções predomina sobre as operações mentais e a lógica mental nas crianças de até 7 anos. Por isso, diante da pergunta "por que chove?", ela pode dizer que alguém está chorando no céu. Ou "por que o copo caiu na cozinha?", ela diz que é porque ela fez uma bobagem na sala. Para Piaget, neste momento, há uma assimilação deformada da realidade ao eu da criança.

No que diz respeito às relações entre a teoria de Piaget e o trabalho do(a) professor(a) na Educação Infantil, é importante prestar atenção nos seguintes pontos:

- Piaget não pesquisou a escola e a Pedagogia, mas como a criança pensa e relaciona-se com o mundo físico. Olhou para as crianças e suas interações com objetos.

- Seus experimentos com crianças e as perguntas que fazia a elas para entender como estavam pensando em cada período não podem ser copiadas pela escola e transformadas em tarefa escolar.

- Piaget preocupava-se em entender como a criança pensava sem a intervenção do adulto, de outras crianças e de apoios. A escola é exatamente o lugar onde o pensamento e a aprendizagem acontecem com a intervenção de muitas interações (entre as crianças e delas com os adultos).

- Piaget focalizou o desenvolvimento do pensamento lógico, que é somente uma das dimensões da criança em jogo no contexto escolar (é preciso prestar atenção para a afetividade e o social).

Conceitos piagetianos importantes
- Assimilação – incorporação do mundo à experiência do sujeito (movimento de busca do novo). - Acomodação – transformação das formas do sujeito de conhecer em função do novo que foi assimilado (movimento de mudança no sujeito). - Adaptação – conjugação da assimilação e da acomodação. - Equilibração – busca constante de equilíbrio (resolução de problema, diferença ou conflito) entre o meio e o sujeito. - Período sensório-motor – situa-se até mais ou menos 3 anos. As formas de assimilação do meio são sensoriais (tato, gosto, audição, cheiro) e motoras, ou seja, pela ação corporal. - Período pré-operacional – situa-se dos 3 aos 6 anos. Caracteriza-se pela ação mental da criança sobre o meio. Surge o faz de conta, a possibilidade de contar o que aconteceu no passado e planejar o futuro, a socialização das experiências pela linguagem. O pensamento é intuitivo, aproximativo e não lógico ainda.

Seção 2 – O desenvolvimento humano numa perspectiva sociocultural: as contribuições de Vygotsky

OBJETIVO ESPECÍFICO DESTA SEÇÃO:
– CONHECER OS PONTOS BÁSICOS DAS CONCEPÇÕES DE VYGOTSKY SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO, PARTICULARMENTE OS ESTUDOS SOBRE A INTERAÇÃO INSTRUMENTAL ADULTO-CRIANÇA E CRIANÇA-CRIANÇA COMO RECURSO BÁSICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE INFANTIL DE PENSAR, RESOLVER PROBLEMAS, E SE PERCEBER COMO PESSOA SINGULAR.

Lev S. Vygotsky nasceu na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (hoje a Rússia) no ano de 1896. Estudou Direito e atuou como crítico literário. A formação de Vygotsky foi ampla e diversa, englobando, de forma especial, o campo da arte e da cultura.

Vygotsky, em suas pesquisas na área da Psicologia, buscava compreender como o sujeito torna-se capaz de produzir símbolos, ou seja, a linguagem, que lhe permite organizar-se na realidade e comunicar-se.

Entendia que o homem se diferenciava dos animais, pois, além de usar instrumentos do mundo físico, ou seja, ferramentas materiais para otimizar sua relação com o mundo, também fazia uso de instrumentos psicológicos, os símbolos, nessa relação. Considerava como instrumentos materiais, por exemplo, o machado, que ajudava a cortar árvores e a vasilha que ajudava a carregar água, e como instrumento psicológico toda a realidade simbólica criada pelo homem com a finalidade de organizar-se internamente (a criação de marcas para controlar a passagem do tempo (o calendário), códigos escritos para garantir a comunicação etc.).

Alguns animais, como os chipanzés, após um treinamento, são capazes de utilizar varas, ou um banquinho para pegar frutas numa árvore alta. Mas diante de novos problemas e situações não são capazes de criar novas estratégias para resolvê-los. Já os seres humanos, além de utilizarem instrumentos para modificar a realidade externa (pegar objetos, afastá-los etc.), também são capazes de criar outros tipos de instrumentos, os símbolos, para modificar a sua realidade interna, ampliando a memória, a comunicação e a possibilidade de planejar ou antecipar novos problemas.

A linguagem de uma criança não é uma criação solta, espontânea, mas produz-se na relação estreita com o contexto social que ela faz parte. Ou seja, as formas de organizar-se no mundo relacionam-se com o grupo social ao qual pertence. As primeiras palavras e significados chegam à criança através dos adultos de seu meio social.

Vygotsky propõe que o interpsíquico torna-se aos poucos intrapsíquico. Isso significa que as formas de comunicação e as palavras que constituem a cultura da criança, circulando em seu meio social (inter quer dizer entre os homens), tornam-se suas próprias palavras e formas de comunicação (intra quer dizer dentro dela mesma). Isso não quer dizer que a criança reproduza passivamente os modos de interação do seu grupo social, mas que os recria com suas ações. Ou seja, toma o que é marca social do seu grupo e refaz esses códigos de uma forma particular.
O comportamento novo que surge numa criança nunca é fruto do nada, mas nasce do velho, isto é, da recombinação de suas experiências acumuladas, as experiências que formam seu grupo social.

Para exemplificar, Vygotsky falava sobre como nascia o gesto de apontar. Para o autor, primeiramente a criança se esforça para pegar o objeto que esta fora de seu alcance, num local alto, por exemplo. Então, o adulto pergunta: "É aquilo que você quer?". Essa sinalização do adulto faz com que, em outras circunstâncias, a criança aponte quando quer algo. A tentativa de pegar transforma-se em apontar, através do significado que o adulto dá à situação. O gesto passa a ser usado em diversas outras ocasiões de uma forma particular que a criança cria.

ATIVIDADE 6

Observe uma criança por volta de 2 anos começando a falar. Como surgem as primeiras palavras? Como se dá a relação com os adultos nas interações em que aparece a fala?

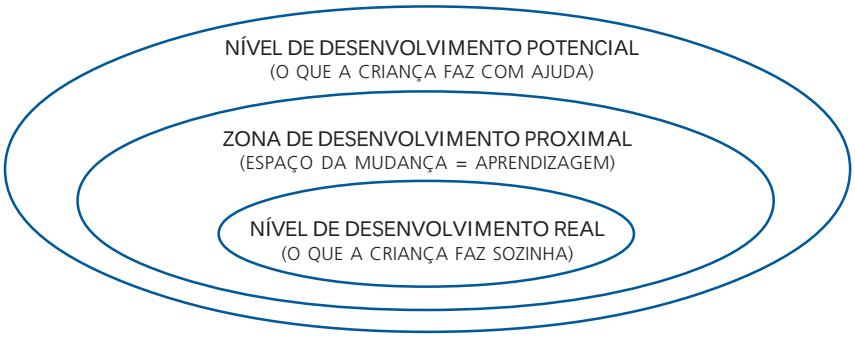
Podemos observar, também, o processo de recriação da realidade compartilhada, quando pedimos que a criança crie uma história. Provavelmente, ela vai buscar personagens que já conhece ou situações de outras histórias familiares, ou mesmo de sua própria vida, combinando-as de novas formas e fazendo a sua história.

Na teoria do desenvolvimento humano proposta por Vygotsky, é muito importante o papel do outro, seja esse outro uma criança ou um adulto. De acordo com o autor, quando buscamos avaliar o desenvolvimento de uma criança pelo que ela já é capaz de resolver sozinha, acabamos por ter uma idéia distorcida de suas reais capacidades, pois, certamente, ela poderá fazer muito mais coisas se tiver o auxílio de um adulto ou de companheiros mais capazes.

Por exemplo, pode ser que duas crianças da mesma idade não saibam ainda amarrar os seus próprios tênis sozinhas (de forma espontânea e independente, o desenvolvimento das duas é equivalente com relação a essa tarefa). Mas, com um adulto do lado dando algumas dicas, uma delas rapidamente consegue amarrar, enquanto a outra não. Numa próxima tentativa, a criança que foi capaz de finalizar a tarefa com ajuda, provavelmente irá realizá-la sozinha. Isto quer dizer que as competências da criança, com ajuda, revelam o processo do seu desenvolvimento, aquilo que está quase fazendo sozinha.

Assim, Vygotsky propõe que, ao buscarmos perceber o desenvolvimento de uma criança (em qualquer competência: lógica, de linguagem, corporal etc.), é preciso atentar não só para o que ela realiza sozinha, mas para o que faz com ajuda, com pistas, com o acompanhamento de alguém mais competente naquela tarefa. Portanto, além de ser importante discriminarmos o nível de desenvolvimento real (o que a criança realiza sozinha), é preciso identificar o nível de desenvolvimento potencial (o que ela faz com ajuda). Vygotsky ressalta que a distância entre o nível real e o potencial configura a zona de desenvolvimento proximal (onde ocorrem as aprendizagens). O que a criança hoje faz com ajuda, amanhã fará sozinha.

O gráfico abaixo ajuda a visualizar a proposta teórica de Vygotsky:



Eugênio Sávio

Para Vygotsky, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Isso quer dizer que quando aprende a escrever seu nome com o auxílio da ficha de nomes ou das dicas da professora, a criança só está iniciando o processo de desenvolvimento que saber escrever seu nome apropriadamente proporciona. A aprendizagem se dá no contexto dos relacionamentos entre as crianças e delas com os adultos, nas conversas, brincadeiras compartilhadas e imitações.

Podemos observar que Vygotsky não sugere estágios ou etapas através dos quais a criança vai progredindo. Seu olhar para o desenvolvimento não obedece a uma linha reta que vai do mais simples ao mais complexo, pois não há um nível ideal a atingir. Ele pensa na existência de diferentes processos ao mesmo tempo. Assim, a criança está mergulhada no universo simbólico e na linguagem desde que nasce. Pouco a pouco, através da relação com outras crianças e adultos, essa linguagem se torna sua também. A criança não passa a ser social com o desenvolvimento. É um ser social desde que nasce e, ao longo do desenvolvimento, vai negociando os significados dos objetos e das palavras com os parceiros de seu contexto cultural.

De acordo com o autor, a imitação tem um papel crucial no desenvolvimento. A criança só consegue imitar aquilo que está na sua zona de desenvolvimento proximal. Isto quer dizer que o que ela imita hoje, amanhã irá tornar-se algo próprio dela.

Por exemplo, quando imita a mãe numa brincadeira de faz de conta, a criança fala como se fosse a mãe, apresenta gestos e posturas mais desenvolvidos do que ela, criança, é na realidade. Quando volta ao seu lugar cotidiano de criança, ela volta diferente, pois incorpora algo do que imitou. Assim, também quando busca o modelo de um amigo mais velho para fazer um desenho, reproduz o traço do outro e, em seguida, coloca algo diferencial que marca sua própria produção.

A importância do nível potencial e da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a importância de considerarmos o que a criança faz com auxílio, não significa que possamos ensinar qualquer coisa a qualquer criança. É preciso que o auxílio seja significativo para ela, ou seja, que ela busque a ajuda e que logo em seguida apropria-se daquela competência, tornando-a parte de seu desenvolvimento real.

A imitação que funciona como impulso para o desenvolvimento particular é diferente da cópia mecânica que os adultos algumas vezes solicitam que as crianças façam. Neste caso, geralmente não se observa o que está na zona de desenvolvimento proximal da criança, o que ela mesma busca imitar e copiar como parte de seu processo de construção de significados. Mas há informações que os adultos julgam ser importantes e que são submetidas às crianças em forma de cópia mecânica, sem sentido para elas (cópia das letras, do modelo do desenho adulto etc.).

Para nós, professores(as), o grande valor dos conceitos de Vygotsky está nas interações sociais. A valorização das trocas entre as crianças de um grupo e de grupos diferentes (de diferentes idades e momentos evolutivos) serve como incentivo no desenvolvimento de cada uma. Por isso a importância do trabalho em subgrupos na escola, das conversas em que se compartilham experiências, em que cada um expressa suas conquistas para o outro, contribuindo com o processo de desenvolvimento do amigo.

ATIVIDADE 7

Vamos pensar na seguinte situação: uma criança de 3 anos senta ao lado de uma outra de 5 anos, para cada uma desenhar a sua mãe numa folha de papel. A criança de 3 anos faz um círculo, do qual puxa várias perninhas. A de 5 anos faz a sua mãe com pernas, braços, olhos, boca e muitos detalhes. Ao olhar para a produção da mais velha, a criança de 3 anos faz perguntas para a de 5 e vai mudando seu próprio desenho, colocando nele outros traços. Analisando essa cena, sob o ponto de vista de Vygotsky, como atuou a criança mais velha? Qual seu papel no desenvolvimento da menor? Como atuou a menor?

Conceitos importantes no trabalho de Vygotsky

- Internalização – as formas de comportamento interpessoais (entre as pessoas) se tornam intrapessoais (de cada uma), abrindo espaço para a criação singular a partir dos referenciais coletivos.
- Mediação simbólica – é na relação com o outro que a criança (o sujeito humano) internaliza as formas culturais de sua sociedade (linguagem, símbolos, gestos etc.).
- Nível de desenvolvimento real – o que o sujeito realiza sozinho, sem ajuda.
- Nível de desenvolvimento potencial – o que o sujeito é capaz de realizar com auxílio de alguém mais experiente.
- Zona de desenvolvimento proximal – distância entre nível real e proximal (o que hoje o sujeito realiza com ajuda e logo realizará sozinho).
- Aprendizagem – conquista social que impulsiona o desenvolvimento.

Seção 3 – O desenvolvimento da afetividade, cognição e motricidade como forças entrelaçadas: as contribuições de Wallon

OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DESTA SEÇÃO SÃO OS SEGUINTES:
- INTRODUZIR O ESTUDO DAS CONCEPÇÕES DE WALLON SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO.
- DISCUTIR O CONCEITO DE MEDIAÇÃO HUMANA, DE COMUNICAÇÃO AFETIVA, DE FUSÃO-DIFERENCIAÇÃO.
- RECONHECER O PAPEL DA EMOÇÃO E DA MOTRICIDADE NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO.

Wallon nasceu em 1879 na França, Europa. Foi psicólogo e médico, trabalhando com pessoas sobreviventes da Primeira e Segunda Guerra Mundial. Em suas pesquisas, buscava compreender a base orgânica e cerebral das funções psíquicas que investigava.

Interessava a ele saber onde se localizava na mente material, no cérebro, funções tais como a memória, a afetividade, o comportamento social.

A partir das idéias elaboradas por Wallon, podemos entender que, na base orgânica do corpo humano, o Sistema Nervoso, as conexões cerebrais modificam-se à medida que o ser humano relaciona-se socialmente. Por exemplo, as regiões do cérebro do bebê se ampliam e mudam suas funções de acordo com as interações sociais nas quais o bebê está envolvido (conversa da mãe com ele, colo dos adultos, poder ver e escutar outras pessoas etc.).

Por isso, Wallon afirmava que o ser humano é organicamente social. Cada sujeito humano se torna o que é, constitui sua identidade e seu conhecimento, nos relacionamentos sociais. Somos sujeito a partir do outro, pela mediação do outro, ou seja, a partir da linguagem, que se coloca entre nós e o mundo, para organizar a nossa relação com ele. Nesse ponto, as idéias de Wallon se aproximam muito das idéias de Vygotsky.

Wallon propôs três centros que se entrelaçam diferentemente ao longo do desenvolvimento da criança: a **afetividade**, a **motricidade** e a **cognição**.

Num período inicial do desenvolvimento no recém-nascido, predomina a **afetividade** (a inteligência ou cognição não se separa da afetividade). É o período denominado por ele como **impulsivo-emocional** (até 2 anos).

O bebê tem seus reflexos e reações corporais interpretados pelos adultos do seu meio ("está com fome", "está querendo sair do colo", "esse choro é quando ele quer água"). Ao longo desse período, os movimentos e reflexos impulsivos tornam-se comunicativos, pois, nas relações, o bebê passa a expressar-se para obter respostas e contatos dos adultos. Para os bebês, as primeiras manifestações, centradas nele mesmo, ao serem interpretadas e respondidas, vão se tornando manifestações comunicativas, relacionais. De qualquer forma, neste momento a orientação do bebê é interna, voltada para o eu corporal, sendo pouco afetada pelos objetos do mundo físico e mais pelos contatos humanos.

Podemos dizer que há uma indiferenciação original, ou seja, o bebê não discrimina o que é ele e o que é o mundo, a mãe, os objetos. Aos poucos, mergulhado nas interações sociais, vai surgindo uma diferenciação. Quando o adulto se relaciona com o bebê dizendo "você é esse", quando brinca de sumir e reaparecer atrás de um pano, quando nomeia as coisas e ações do bebê, quando o toca, olha e sorri, contribui na sua discriminação naquela realidade – o que é o bebê, o que é o mundo (objetos, mãe, pai etc.).

Portanto, a afetividade, isto é, a possibilidade de afetar e ser afetado nas relações, predomina nesse momento. Nesse processo, Wallon reconhece algo como um "diálogo tônico", ou seja, uma espécie de conversa entre o bebê e o adulto por intermédio não só das palavras, mas do tônus corporal, da expressão facial, dos gestos, do contato físico.

Vamos ver estes trechos de um conto de Clarice Lispector, denominado "Menino a bico de pena":

"(...) ei-lo sentado no chão , imerso num vazio profundo.

Da cozinha, a mãe se certifica: você está quietinho aí? Chamado ao trabalho, o menino ergue-se com dificuldade. Cambaleia sobre as pernas, com atenção inteira para dentro: todo seu equilíbrio é interno. Conseguido isso, agora a inteira atenção para fora: ele observa o que o ato de se erguer provocou. (...) E na parede o retrato de "O menino". É difícil olhar para o retrato alto sem apoiar-se num móvel, isso ele ainda não treinou (...).

Ele pensa bem alto: menino.

– Quem é que você está chamando? – pergunta a mãe lá da cozinha.

Com esforço e gentileza ele olha pela sala, procura quem a mãe diz que ele está chamando, vira-se e cai para trás. Enquanto chora, vê a sala entortada e refratada pelas lágrimas, o volume branco cresce até ele – mãe! absorve-o com braços fortes, e eis que o menino está bem no alto do ar, bem no quente e no bom. O teto está mais perto, agora; a mesa, embaixo. E, como ele não pode mais de cansaço, começa a revirar as pupilas até que estas vão mergulhando na linha de horizonte dos olhos. Fecha-os sobre a última imagem, as grades da cama. Adormece esgotado e sereno. A água secou na boca. A mosca bate no vidro. O sono do menino é raiado de claridade e calor, o sono vibra no ar. Até que, em pesadelo súbito, uma das palavras que ele aprendeu lhe ocorre: ele estremece violentamente, abre os olhos. E para o seu terror vê apenas isto: o vazio quente e claro do ar, sem mãe.

O que ele pensa estoura em choro pela casa toda. Enquanto chora, vai se reconhecendo, transformando-se naquele que a mãe reconhecerá. Quase desfalece em soluços, com urgência ele tem que se transformar numa coisa que pode ser vista e ouvida senão ele ficará só, tem que se transformar em compreensível senão ninguém o compreenderá, senão ninguém irá para o seu silêncio, ninguém o conhece se ele não disser e contar, farei tudo o que for necessário para que eu seja dos outros e os outros sejam meus, pularei por cima de minha felicidade real que só me traria abandono, e serei popular, faço a barganha de ser amado, é inteiramente mágico chorar para ter em troca: mãe. (...)

Mãe, sim é mãe com fralda na mão. A partir de ver a fralda, ele recomeça a chorar. – Pois se você está todo molhado! A notícia o espanta, sua curiosidade recomeça, mas agora uma curiosidade confortável e garantida. Olha com cegueira o próprio molhado, em nova etapa olha a mãe. Mas de repente se retesa e escuta com o corpo todo, o coração batendo pesado na barriga: fonfom!, reconhece ele de repente num grito de vitória e terror – o menino acaba de reconhecer!

– Isso mesmo!, diz a mãe com orgulho, isso mesmo, meu amor, é fonfom que passou agora pela rua. Vou contar para o papai que você já aprendeu."

ATIVIDADE 8

Na leitura do texto de Clarice, que relações podemos fazer com o que Wallon fala sobre o processo de diferenciação da criança? Nestas cenas do conto, como o bebê vai reconhecendo a si mesmo e o mundo em volta?

É na relação com a fala e movimentos dos adultos que a criança vai entendendo quem é ela e quem é o outro. O processo de imitação tem um papel importante nesse momento. Quando faz algo igual a alguém, quando busca imitar a palavra dita pela mãe, quando imita o jeito da avó esconder um boneco embaixo da fralda, a criança ganha novos movimentos e vai inserindo em seu repertório a possibilidade simbólica, ou seja, a capacidade de representar ações e objetos ausentes do seu campo perceptivo, da sua visão presente.

Conforme os movimentos se expandem e desenvolve-se o pegar, o andar e o deslocar-se no espaço, também aparecem os movimentos simbólicos. Trata-se do que Wallon denomina primeiros ideomovimentos, característicos do período sensório-motor projetivo (entre 2 e 4 anos).

Wallon propõe que o ato motor, o deslocamento do corpo no espaço com cada vez mais desenvoltura e segurança, gera o ato mental. As primeiras idéias mentais das crianças nascem em seus movimentos. Ao observarmos crianças pequenas (de 3 anos, por exemplo) brincando, é comum percebermos que dos gestos brotam palavras e significados. Também, quando desenham, só conseguem dizer o que fizeram depois que terminam e não antes. Ou seja, as palavras que retratam as idéias surgem nas relações e ações no espaço.

Nesse período, aos poucos, a intensa motricidade vai sendo inibida pelo ato mental, pelo funcionamento cognitivo. Na verdade, o ato interioriza-se, desloca-se de fora, do motor, ligado aos objetos físicos, para o mental, ligado à atividade interna da criança. Sendo importante lembrar que ato motor e ato mental relacionam-se intimamente.

ATIVIDADE 9

Tente acompanhar uma criança de 3 anos desenhando algo que ela escolha. Pergunte o que ela fará (o que está desenhando) e descreva o que acontece.

É importante ressaltar que o ato mental inibe o motor, mas não deixa de ser atividade corpórea. Começa a haver uma economia no movimento quando o pensamento ganha um lugar maior, à medida que a criança mexe menos músculos para realizar tarefas. No entanto, Wallon reconhece nas atividades de pensamento o que ele chama de função tônica do movimento, ou seja, uma motricidade expressiva. Então, há dois tipos de atividade corpórea: a **cinética**, responsável pelo movimento, deslocamento, mudança de posição e a **atividade tônica**, presente na imobilidade e responsável pela expressividade.

Para Wallon, pensamos com o corpo em sentido duplo: com o cérebro e com os músculos que estão em franca atividade tônica, enquanto nosso corpo está visualmente parado.

O artista/escultor Rodin capturou bem em suas obras a expressividade da atividade tônica. Vejamos sua escultura denominada "O Pensador":

Rodin, "O Pensador"

Para Wallon, por volta dos 4 anos, surge o período personalista. Esse momento caracteriza-se por um intenso negativismo da criança. É como se ela tivesse como resposta para tudo o não e a rebeldia. Na verdade, quando diz tantos nãos, a criança está na busca de afirmar o que quer, ou quem ela é, opondo-se ao que lhe apresentamos. É como se, pela expulsão do que há de alheio dentro de si, a criança pudesse construir o seu eu. Muitas vezes este processo de individualização ocorre mediante conflitos, brigas, o que faz parte do desenvolvimento nesse momento.

A percepção de si, de seus movimentos, conquistas da etapa anterior, dão lugar a uma consciência de si cada vez maior por parte da criança e uma independência que se fortalece. Faz parte desse momento, também, algo que parece oposto ao negativismo, mas complementa-o: a imitação. Ao mesmo tempo em que nega o adulto, a criança busca imitá-lo, tendo como objetivo ampliar suas próprias competência através da reprodução do modelo.

Na verdade, a criança também busca, nessa etapa, a admiração do adulto que se relaciona com ela, no sentido de fortalecer o eu ainda em construção, de ser valorizada sob o olhar do outro. Por isso, também não é pouco freqüente que faça gracinhas, oferecendo-se em espetáculo para seduzir, ser admirada e reconhecida.

Por fim, Wallon descreve o último período como período categorial (a partir dos 7 anos). Nesta fase, o domínio cognitivo oferece as bases para que se desenvolvam as ações mentais de explicar, definir e diferir objetivamente o mundo. Tendo já uma diferenciação interna constituída, a criança se volta para o mundo a fim de compreendê-lo, explicá-lo e conquistá-lo.

Conceitos importantes no trabalho de Wallon

- O ser humano é organicamente social.
- Período impulsivo emocional – quando o bebê se diferencia do mundo que o cerca através do "diálogo tônico" (comunicação que se dá pelos gestos, toques, contato corporal). Predomina a afetividade.
- Período projetivo – quando ocorre a interiorização do ato motor, ou seja, a intensidade dos movimentos do bebê transforma-se em atividade mental.
- Período personalista – percepção de si na relação com o outro (caracteriza-se por intensa negação).

Seção 4 – O desenvolvimento da cognição encarnada no corpo: as contribuições de Maturana e Varela

OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS A SEREM ALCANÇADOS NESTA SEÇÃO:
- CONHECER OS CONCEITOS DE AUTOPOIESIS E DE ENAÇÃO, COMPREENDENDO O CONHECIMENTO COMO ENCARNADO NO CORPO E NÃO SÓ COMO REPRESENTAÇÃO MENTAL.

Humberto Maturana e Francisco Varela são biólogos nascidos no Chile no final da segunda metade do século XX (Maturana é vivo até hoje). Juntos, construíram os conceitos de autopoiesis e enação. Nesta seção, temos como objetivo clarificar esses conceitos, entendendo a importância deles no contexto da educação.

Professor(a), relembrando as seções anteriores, Piaget, Vygotsky e Wallon podem ser considerados como interacionistas, pois defendem que o conhecimento da criança é constituído nas interações dela com o meio. Piaget focaliza a construção do conhecimento científico que acontece através da relação do sujeito humano com o meio físico (objetos como brinquedos, pedaços de corda, madeira etc.). Vygotsky e Wallon consideram o meio social e cultural da criança como impulso para o desenvolvimento de cada uma.

Maturana e Varela afirmam que não há sujeito ou objeto separadamente para depois interagirem, não há a criança de um lado e a sua realidade (objetos que a circundam ou outras pessoas etc.) de outro. É da relação, ou seja, do acoplamento do sujeito com o meio, que surge o mundo e a própria criança. O princípio é a relação. Assim, sujeito e meio são efeitos de uma rede processual, constituindo-se reciprocamente. O meio é constituído pelo organismo como ambiente de vida e o organismo é constituído pela história de seus acoplamentos com meios específicos.

Bolinha de sabão, "Cenas Infantis". Sandra Guinle

Assim, não conhecemos um mundo pré-existente, que existe independente de nossas ações nele. Não há separação entre nosso conhecimento do mundo e o que fazemos nele. Essa circularidade entre ação e experiência permite a afirmação de que todo ato de conhecer faz surgir um mundo. Quando nos debruçamos sobre a realidade para conhecê-la, também produzimos essa realidade.

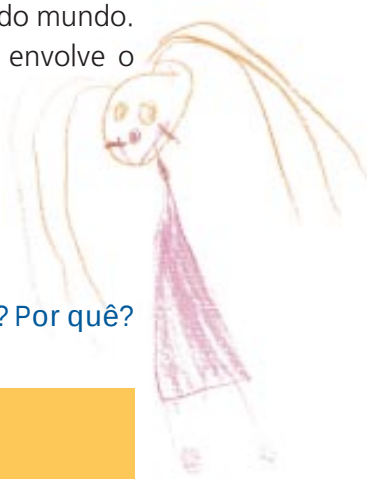
Na relação entre sujeito e ambiente, ambos estão em constante mudança. A capacidade do organismo produzir a si mesmo sem destruir sua unidade é denominada pelos autores autopoiesis.

Assim, a cognição, ou a produção de conhecimento, acontece no domínio das interações de todo o sistema autopoiético (onde a produção de sujeito e de mundo acontece simultaneamente).

Portanto, o conhecimento não é algo que acontece na mente, mas em todo o corpo.

Maturana e Varela chamam enação a cognição corporificada, isto é, o fruto da ação do sujeito no mundo, possibilitada pelo corpo. A ação é guiada por processos sensoriais.

A partir dessas idéias de Maturana e Varela, podemos dizer que a aprendizagem envolve a coordenação de corpo e mente, e não somente a representação mental do mundo. Aprendizagem não é repetição mecânica, mas atividade criadora, que envolve o acoplamento do organismo com o meio.



ATIVIDADE 10

O corpo de uma criança é importante na produção de conhecimento? Por quê?

PARA RELEMBRAR

- Nesta unidade, buscamos esclarecer alguns conceitos dos teóricos mais importantes da Psicologia acerca da construção do conhecimento e do desenvolvimento da criança: Piaget, Vygotsky, Wallon, Maturana e Varela.
- A respeito do trabalho de Piaget, não podemos esquecer que o conhecimento acontece através de uma adaptação da criança à realidade, através dos mecanismos de assimilação (incorporação do mundo à experiência do sujeito, ou seja, o movimento de busca do novo) e acomodação (transformação das formas de conhecer do sujeito em função do novo que foi assimilado, ou seja, movimento de mudança no sujeito). O desenvolvimento infantil acontece num processo de equilibração (busca constante de equilíbrio entre o meio e o sujeito).

- Tudo isso ocorre nos quatro períodos assinalados: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais. A seguir, destacamos os dois períodos que dizem respeito às crianças até 6 anos (da Educação Infantil):

  - período sensório-motor – até mais ou menos 3 anos: as formas de assimilação do meio são sensoriais (tato, gosto, audição, cheiro) e motoras, ou seja, pela ação corporal.

  - período pré-operacional – dos 3 aos 6 anos: caracteriza-se pela ação mental da criança sobre o meio. Surge o faz de conta, a possibilidade de contar o que aconteceu no passado e planejar o futuro, a socialização das experiências pela linguagem. O pensamento é intuitivo, aproximativo e não lógico ainda.

- O trabalho de Vygotsky destaca-se pela focalização das experiências socioculturais como constituidoras da criança. O autor aborda o processo de internalização como formas de comportamento interpessoais (entre as pessoas) que se tornam intrapessoais (de cada uma), abrindo espaço para a criação singular a partir dos referenciais coletivos. É na relação com o outro (através da mediação dele) que a criança internaliza as formas culturais de sua sociedade (linguagem, símbolos, gestos etc.).

- Vygotsky não trabalha com níveis padronizados de desenvolvimento (como Piaget faz com os períodos que assinalamos acima), mas afirma que todo o desenvolvimento, em qualquer área, percorre um processo que envolve o nível de desenvolvimento real (o que o sujeito realiza sozinho, sem ajuda), o nível de desenvolvimento potencial (o que o sujeito é capaz de realizar com auxílio de alguém mais experiente) e a zona de desenvolvimento proximal (distância entre nível real e proximal – o que hoje o sujeito realiza com ajuda e logo realizará sozinho –). Para este autor, a aprendizagem, ocorrência do campo social, impulsiona o desenvolvimento.

- Wallon afirma que o ser humano é organicamente social. Para ele, todas as fases da vida humana são marcadas pelo entrelaçamento entre a afetividade, a cognição e a motricidade. Afeto, movimento e inteligência estão sempre em jogo na vida humana, em três períodos fundamentais:

  - período impulsivo emocional – quando o bebê se diferencia do mundo que o cerca através do "diálogo tônico", comunicação que se dá pelos gestos, toques, contato corporal. Predomina a afetividade.

  - período projetivo – quando ocorre a interiorização do ato motor, ou seja, a intensidade dos movimentos do bebê transforma-se em atividade mental.

  - período personalista – percepção de si na relação com o outro (caracteriza-se por intensa negação).

Na verdade, professor(a), o estudo da obra de todos esses autores contribui para que possamos perceber como é plural a criança com quem trabalhamos. Por um lado, o trabalho de Piaget chama a atenção para o desenvolvimento de sua inteligência, da racionalidade, o pensamento lógico. Isso nos leva a focalizar, com as crianças, as diferenças e semelhanças entre objetos, comparações entre seus atributos físicos (tamanhos, cores etc.), relações de seriação entre eles (do maior para o menor, do mais claro para o mais escuro e vice versa).

Por outro lado, perspectivas tais como as de Vygotsky e Wallon chamam a atenção para a qualidade das relações das crianças entre si e delas com os adultos no desenvolvimento de competências diversas. De acordo com esses autores, é fundamental que a criança possa estar embebida nas referências sociais do grupo que participa (objetos culturais, livros, festas típicas etc.) e que possa expressar-se livremente, recriando o social. A aprendizagem acontece no seio dos contatos com outros indivíduos do grupo social, nas interações.

O trabalho de Varela e Maturana chama atenção para o fato da constituição da criança no curso de suas ações no mundo e do quanto conhecer está relacionado com agir neste mundo.

Por isso, ao final desta unidade, destacamos a importância da observação para a prática do(a) professor(a) da Educação Infantil. Observando as crianças e suas interações, tendo como base as teorias estudadas, você poderá compreender as crianças e suas interações e atuar como mediador no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

GLOSSÁRIO

Assimilação: incorporação do mundo à experiência do sujeito (movimento de busca do novo).

Acomodação: transformação das formas de conhecer do sujeito em função do novo que foi assimilado (movimento de mudança no sujeito).

Adaptação: conjugação da assimilação e da acomodação.

Mediação simbólica: é na relação com o outro que a criança (o sujeito humano) internaliza as formas culturais de sua sociedade (linguagem, símbolos, gestos etc.).

SUGESTÕES PARA LEITURA

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

BIBLIOGRAFIA

GARNIER, Catherine et al. **Após Piaget e Vygotsky**: perspectivas social e construtivista. Escola russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LISPECTOR, Clarisse. **Menino a bico de pena**. In: **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 136-139.

MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2000.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
MEDIANDO O OLHAR DA CRIANÇA SOBRE SI MESMA

Eu era pequena. A cozinheira Lizarda
Tinha nos levado ao mercado, minha irmã e eu.
Passava um homem com um abacate na mão e eu inconsciente:
"Ome, me dá esse abacate..."
O homem me entregou a fruta madura.
Minha irmã, de pronto:
"vou contar pra minha mãe que ocê pediu abacate na rua."
Eu voltava trocando as pernas bambas.
Meus medos, crescidos, enormes...

Cora Coralina.[1]

[1] In: CORALINA, Cora. **Vintém de cobre meias confissões de Aninha**. Goiás: Ed. Da Universidade Federal de Goiás, 1985. p. 125.

ABRINDO NOSSO DIÁLOGO

Amigo(a) professor(a),

Na Unidade 2 deste módulo, você teve oportunidade de refletir sobre as diferentes concepções de desenvolvimento, bem como as perspectivas de estudar a criança e suas interações sociais. Nesta unidade, tanto em Fundamentos da Educação quanto aqui, estudaremos o que as principais teorias do desenvolvimento humano têm para nos ensinar a respeito da criança, suas formas de aprender e seu desenvolvimento.

Vimos, a partir dessas teorias, como reconhecer experiências de aprendizagem, como as crianças exploram o ambiente e como se dá a construção da sua identidade nesse processo.

Gostaríamos de ajudá-lo(a), professor(a), a aprimorar sua prática no trabalho pedagógico, de forma a mediar o olhar da criança sobre si mesma (e sobre o mundo) e ajudar a criança a constituir sua identidade, acompanhando seu belo processo de construção de conhecimentos e da subjetividade.

Tanto nas crianças quanto nos adultos, a cada nova aprendizagem a pessoa se desenvolve e se posiciona no mundo. E cada diferente posição do "eu" no mundo propicia novas aprendizagens, nova construção de conhecimentos. Portanto, esses processos se apóiam e se influenciam mutuamente.

DEFININDO NOSSO PONTO DE CHEGADA

Nesta unidade propomos a você os seguintes objetivos:

1. Discutir como a construção de conhecimentos se faz nas práticas pedagógicas.
2. Explorar diferentes concepções sobre o processo da aprendizagem humana.
3. Discutir aspectos como a formação da auto-imagem, o controle de esfíncteres pela criança, a ocorrência de mordidas entre as crianças, os palavrões e o exibicionismo numa perspectiva ligada à formação da identidade na relação com os outros dentro de uma cultura concreta.

CONSTRUINDO NOSSA APRENDIZAGEM

Para apresentar as principais idéias sobre o desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos, de forma a subsidiar a sua mediação nesse desenvolvimento, organizamos a unidade em três seções, a saber:

Seção 1 – Reconhecendo experiências de aprendizagem.

Seção 2 – A exploração do ambiente imediato.

Seção 3 – A construção da identidade pela criança.

Tentaremos identificar no cotidiano das crianças como aparecem algumas características sobre o seu desenvolvimento, estudadas nas teorias apresentadas em Fundamentos da Educação. E vamos sugerir como agir de forma a favorecer esse desenvolvimento, conforme as mesmas teorias. Portanto, nos reportaremos a situações que acreditamos fazerem parte do cotidiano do seu trabalho junto às crianças. Através dessas situações concretas, procuraremos refletir sobre seus significados e sobre possíveis ações e posturas diante dessas situações.

Seção 1 – Reconhecendo experiências de aprendizagem

OBJETIVO ESPECÍFICO A SER ALCANÇADO NESTA SEÇÃO:
– DISCUTIR COMO A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SE FAZ NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Muitas pessoas imaginam que o resultado de uma aprendizagem depende da inteligência da pessoa (criança ou adulto). Ou seja, quem aprende rápido é inteligente. Quem não aprende, ou demora a se apropriar de um determinado conteúdo, significado ou de uma ação, não é tão inteligente assim.

Mas será que estas idéias estão corretas? Será tão simples assim avaliar a inteligência e a aprendizagem de alguém?

Propomos a você primeiro fazermos juntos uma reflexão sobre o aprender e qual o papel do(a) professor(a) junto às crianças para favorecer seu processo de construção de conhecimentos e da sua subjetividade.

Muitos de nós, professores(as), fomos acostumados a entender que a aprendizagem significa o domínio (ou memorização) de conceitos ou de técnicas usadas para se obter um determinado resultado, por exemplo, ensinar às crianças o nome das cores ou a escrever o seu próprio nome. Com isso, ficamos surpresos quando uma criança reage de uma forma inesperada e inteligente, por ela ter aprendido outras coisas que não estavam em nossos planos!

Quer dizer que ela aprende coisas à revelia do(a) professor(a). Aprende com outras crianças e aprende mesmo quando, interagindo com ela, não estamos preocupados com o que está aprendendo. Ela também aprende coisas que não queríamos que

aprendesse. Vejamos a crônica escrita pelo mineiro Paulo Mendes Campos[2]. Nela o autor fala sobre a sua infância:

O risadinha (I)

"Seria melhor dizer que ele não teve infância. Mas não é verdade. Eu o conheci menino, trepando as árvores, armando alçapão para canários-da-terra, bodoqueando as rolinhas, rolando pneu velho pelas ruas, pegando traseira de bonde, chamando o Professor Asdrúbal de Jaburu. Foi este último um dos mais divertidos e perigosos brinquedos da nossa infância: o velho corria atrás da gente brandindo a bengala, seus bastos bigodes amarelos fremindo sob as ventas vulcânicas..."

Carrinho de rolimã,
"Cenas Infantis". Sandra Guinle

ATIVIDADE 1

a) Partindo da idéia de que a criança aprende coisas à revelia do(a) professor(a), você pode relatar em seu caderno um episódio em que você observou que uma criança aprendeu algo à sua revelia.

b) Como você acha que ela aprendeu? O que você pode fazer para ajudá-la a aprender algo mais a partir disso? Como você agiria hoje, diante do episódio descrito?

[2] CAMPOS, Paulo Mendes. O risadinha (1). In: SABINO, F., CAMPOS BRAGA, P. M., R. ANDRADE, C. D. de. Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 1978. p. 62.

Pois é. Temos a pretensão de formar as crianças, mas não temos total domínio sobre elas. As crianças são seres inteligentes, o que significa que tomam suas próprias decisões sobre como agir diante de cada situação. Temos grande influência sobre o seu desenvolvimento, mas sempre haverá diferenças entre o que nós ensinamos e o que elas aprendem, sobre o que desejamos para elas e o que elas realmente são.

Repare a diferença

Educação e ensino são coisas diferentes, embora estejam juntos em muitas de nossas práticas. Podemos ensinar muitas coisas, tais como palavras, ações ou conceitos. Mas educar é algo muito mais amplo, pois envolve a formação da pessoa, seus costumes, valores, sentimentos e forma de ver o mundo.

ATIVIDADE 2

Seguindo o caminho da atividade anterior, você pode relatar em seu caderno um episódio em que você:

a) Teve clareza de que ensinou algo novo a uma ou mais crianças.

b) Percebeu que sua conduta foi educativa.

Viu como a aprendizagem tem facetas diferentes? Tanto memorizar o nome de uma cor quanto se lembrar de experiências mais amplas, compostas de nomes, pessoas, cheiros, emoções e tantos outros detalhes, permanecerão como parte da nossa formação.

Educamos as crianças e podemos ensinar a elas muitas coisas em atividades como as de refeição, de higiene, na hora de dormir, ou quando elas estão brincando. Por outro lado, podemos ensinar melhor algumas coisas conforme o cuidado que dedicamos a estes momentos.

É muito diferente a experiência para as crianças, por exemplo, se proporcionamos um ambiente organizado, ou não, se lhes damos uma atenção individualizada, ou não. A maneira como desenvolvemos uma atividade, seja de alimentação, na realização de um projeto de pesquisa, ou na brincadeira, revela às crianças o cuidado que estamos dedicando a elas.

A aprendizagem e a afetividade caminham juntas. Não pense, professor(a), que a afetividade diz respeito somente ao carinho e ao amor. Quando falamos em afetividade estamos falando de todas as emoções e sentimentos que afetam uma pessoa.

Conforme a maneira como cuidamos de cada uma das atividades com as crianças, podemos estar lhes proporcionando diferentes afetos, tais como a admiração, a gratidão, a inveja, a raiva, o despeito, o medo, o arrependimento, a culpa, a coragem, a presença ou ausência de auto-estima e tantos outros.

Desde que nascemos, o estado emocional (nosso e das pessoas com quem interagimos) afeta a nossa capacidade de aprender e de agir sobre o mundo. À medida que aprendemos, nos tornamos capazes de identificar nossos afetos e, algumas vezes, voltá-los para o nosso benefício. Isso também é aprendizagem.

As crianças, com sua inteligência e afetividade, estão aprendendo sobre o mundo e sobre si mesmas a partir de todas as interações que os adultos – especialmente os pais e os(as) professores(as) – estabelecem com elas.

Para cumprirmos nosso papel na educação das crianças, é necessário que estejamos atentos tanto ao que elas estão aprendendo quanto ao que estão sentindo.

Mas não é somente a afetividade que influencia e é influenciada pela aprendizagem. Podemos dizer que os seres humanos integram aspectos físicos, psicológicos (cognitivos e afetivos) e sociais. Vamos primeiro nos reportar a uma situação da vida dos adultos para compreender essa integração.

Você já reparou como a pessoa fica ansiosa às vésperas de se submeter a uma entrevista de seleção para um emprego? Ela não pára de pensar nisso e sua barriga ou cabeça podem até doer! Estão, aí, presentes os aspectos sociais (o emprego), emocionais (a ansiedade), cognitivos (ficar pensando nas perguntas que podem fazer e nas respostas que vai dar) e físicos (a compulsão para comer ou falta de apetite, músculos tencionados, falta de sono), influenciando simultaneamente as possibilidades de desenvolvimento dessa pessoa.

A expectativa de um acontecimento novo, a tristeza por uma frustração, a alegria por uma grande realização alteram significativamente as nossas condições físicas, psicológicas e sociais a cada momento das nossas vidas, e isso não é diferente com a criança! Essas condições fazem com que tenhamos momentos menos ou mais propícios para aprender.

A aprendizagem é um recurso de que todos os seres humanos se utilizam para se adaptar ao ambiente em que vivem e para conquistar o que almejam e desejam. Este ambiente é composto de espaço, tempo, objetos e pessoas. Todos muito influenciados pela organização social (histórica e geográfica), que determina muitas de nossas práticas, crenças, valores e organização da vida.

Portanto, à medida que aprendemos a manipular os objetos, a organizar nossas ações numa seqüência, a lidar com as pessoas etc., nos tornamos mais capazes de viver melhor, atingir nossos objetivos, obter satisfação e prazer com a vida. Porém essa aprendizagem não é simples. A criança precisará de muitos anos para compreender e se apropriar das práticas sociais concretas e dos significados existentes em sua cultura.

Você percebeu como a atuação do(a) professor(a) é complexa?

Mas você também, professor(a), já deve ter aprendido algo com as crianças.

ATIVIDADE 3

Aproveite o espaço de seu caderno para narrar um episódio em que você aprendeu algo com as crianças. O que você aprendeu? Essa aprendizagem mudou a sua forma de interpretar algo do mundo? O que mudou? Essa aprendizagem mudou a sua forma de interpretar algo sobre si mesmo(a)? O que mudou?

Podemos concluir que a aprendizagem pode acontecer a qualquer momento com qualquer pessoa? Tendo acompanhado a reflexão até aqui, você concordaria que, para ocorrer a aprendizagem, depende de a pessoa (criança ou adulto) estar interessada? Ou seja, é preciso que a pessoa deseje aprender e se dedique àquilo que quer aprender? Você pôde verificar que a construção de conhecimentos sobre o mundo e a construção de conhecimentos sobre si mesmo(a) caminham juntas?

Portanto, professor(a), quando você estiver diante de uma criança mais lenta, ou que se mostra sem saber o que fazer, tente observar se a dificuldade que ela demonstra está mais relacionada à falta de informações prévias, a uma dificuldade emocional ou afetiva para pensar objetivamente sobre a situação, ao fato de estar interessada em outra coisa, ou a algo que nenhum de nós ainda pudemos supor que possa estar ocorrendo com ela.

Com o que vimos até aqui, podemos perceber a importância do acolhimento, de um clima afetivo positivo, da constância de parceiros (adultos e crianças), da formação de vínculos e amizades. Esses temas também serão abordados no Módulo IV. Para a criança, suas relações sociais têm muita importância e devemos considerá-las com seriedade. O(a) educador(a) transmite segurança acolhendo as emoções da criança, ouvindo-a, valorizando suas perguntas e produções, e respeitando suas opiniões.

Podemos concluir, também, sobre a importância de cuidar, "dar um colo", arrumar ambientes acolhedores para que as crianças possam se identificar com eles. A história pessoal de cada criança precisa ser levada em conta, assim como a história coletiva daquele grupo, daquela turma. E que os diferentes tempos das crianças sejam respeitados.

Estamos todos aprendendo, e temos muito o que aprender, sobre as crianças. O que elas podem estar aprendendo a cada situação? É o que tentaremos identificar na próxima seção.

Seção 2 – A exploração do ambiente imediato

OBJETIVO A SER ALCANÇADO NESTA SEÇÃO:
– EXPLORAR DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DA APRENDIZAGEM HUMANA.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano englobam os aspectos físicos, psicológicos (cognitivos e emocionais) e sociais. A motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros.

Para os bebês, seu próprio corpo muitas vezes é um ambiente de aprendizagem. Quando suas necessidades físicas estão supridas, vemos o bebê em atividade de exploração em relação a seus próprios movimentos e adquirindo rapidamente habilidades para gesticular, pegar objetos e se locomover. Suas expressões também vão se tornando cada vez mais sintonizadas aos significados que estão sendo construídos nas interações com os adultos mais próximos, através das brincadeiras que realizam e durante os contatos para trocar, fazer dormir e dar de comer.

Porém, os adultos podem facilitar ou dificultar as explorações dos bebês e das crianças pequenas.

Certa vez foi observada uma professora que, ao dar banho em um bebê, falava tanto com ele que sua reação parecia ser a de evitar contato com ele. Na melhor de suas intenções, essa educadora não estava percebendo que, ao invés de lhe proporcionar uma situação agradável, estava exagerando nos estímulos.

Por outro lado, foram observadas, também, situações em que o banho nas crianças era dado como se a professora estivesse trabalhando numa fábrica, ensaboando, enxugando e vestindo rapidamente as crianças, sem prestar atenção às tentativas que elas faziam para interagir com ela.

Existem instituições de Educação Infantil que adotam práticas de massagens ou estimulação física como programas de atividade para os bebês. Porém, já foi constatado que, embora eles precisem de uma atenção individualizada, numa situação coletiva, essas práticas provocam um tempo de espera muito grande para aqueles que não estão sendo massageados ou estimulados, quando não há uma proposta para eles nesses momentos.

Muitas pessoas acham que não é possível haver boas interações entre dois ou três bebês, mas estas interações são possíveis quando o(a) professor(a) coloca os bebês livres em um espaço que é organizado com objetos variados, que chamam a atenção, e os permite se movimentarem conforme sua vontade, atendendo às solicitações individuais.

Um exemplo disto é colocar os bebês no chão com brinquedos sonoros e de borracha espalhados, almofadas, móbiles ao seu acesso, espelho, barras e outros objetos de apoio para os maiorzinhos se apoiarem. Em contextos assim, podemos encontrar os bem pequenos mais protegidos, observando atentamente os demais realizando interações através de trocas de objetos e de breves períodos de imitação.

Desde muito pequenas, as crianças têm projetos de ação. Você, professor(a), já deve ter presenciado situações em que elas demonstram ter um objetivo, como abordar outra criança, ou obter um brinquedo, e não se dirigem diretamente a ele. Antes disso, observam, desenvolvem uma ação intermediária, para depois ir em busca do que almejam. Mas isso só acontece em ocasiões muito especiais, quando toda uma gama de elementos está presente, tais como o domínio do espaço, a familiaridade com as demais crianças e adultos presentes, quando a criança não está com fome, cansada, sonolenta, triste ou assustada, e quando o adulto não interfere no que ela está fazendo. Em geral, se uma criança se encontra numa situação muito nova, ou estranha, sem a presença de um adulto familiar e querido, suas ações são desorganizadas e impulsivas.

Muitas vezes a mediação do adulto na exploração que a criança faz sobre si mesma e sobre o meio se dá nessa não-interferência. Mas antes, a mediação se deu na forma como esse adulto organizou o ambiente, garantiu seu conforto físico e propiciou oportunidades para que a criança fosse ao encontro de seus interesses.

PARA REFLETIR

Mônica, mãe de João, um garotinho de um ano e dois meses, ao ajudá-lo a subir e descer repetidas vezes uma escada, comentou: "Ele não sabe para onde quer ir e não estou conseguindo convencê-lo a se decidir!"

João ria alegremente, enquanto procurava se desvencilhar da mãe.

Ela não estava percebendo que seu filho já tinha decidido e estava fazendo, com prazer, exatamente o que queria: ele tinha conquistado uma nova capacidade, de subir e descer a escada, sozinho! E estava explorando diferentes formas de fazê-lo, curtindo sua nova conquista.

Ao invés de curtir com ele sua atividade, a mãe, tentava mudar seu interesse e estava ficando cada vez mais nervosa com isso, até pegá-lo no colo, desconsolado, e levá-lo para outro local.

ATIVIDADE 4

Se você estivesse presente na situação descrita anteriormente, faria algum comentário para Mônica? O que você diria? Você pode responder por escrito no seu caderno.

Crianças em idades próximas à de João têm grande interesse por atividades que lhes permitem explorar suas capacidades motoras recém conquistadas. Elas sentem prazer em repetir as ações de subir, descer, passar por baixo ou por cima de algo, empilhar objetos, encher e esvaziar vasilhames etc. O(a) professor(a) que trabalha com crianças dessa idade pode organizar espaços, ou levá-las a locais onde essas atividades possam ocorrer.

Elas estão numa fase em que às vezes conseguem, às vezes não, executar uma determinada ação, como, por exemplo, encher uma colher com a comida e levá-la à boca, sem derrubar. É emocionante observar a expressão de alegria de uma criança quando consegue equilibrar dois tubos largos de plástico, madeira ou outros materiais, uns sobre os outros!

Para usarmos certas habilidades, precisamos exercitá-las, tentar e tentar novamente, até que elas se transformem em um instrumento para usarmos em outras ocasiões. É isso que essas crianças estão fazendo: ampliando suas possibilidades de agir sobre o mundo. Nós, adultos, fazemos o mesmo, porém não com a mesma energia, quando adquirimos um novo equipamento, aprendemos uma nova receita ou descobrimos uma forma diferente e melhor de fazer alguma coisa. Você não acha?

É fácil nos desorganizarmos em relação às ações necessárias para atingir um determinado objetivo. Na criança pequena é mais fácil ainda! Primeiro, porque ela ainda está tentando dominar algumas ações. Segundo, porque muitas vezes os adultos não entendem o que ela pretende e interrompem seu projeto de ação.

Além disso, essa criança muito pequena ainda não desenvolveu a noção de espaço e de tempo, tal como o adulto a tem. Ela pode não ser capaz de compor mentalmente um espaço que não está vendo, como o que está atrás dela, nem organizar os fatos numa linha temporal, percebendo o que é passado e o que é futuro. O desenvolvimento dessas noções se dá através da repetição cotidiana da seqüência de atividades e freqüência nos espaços que permitem à criança, aos poucos, antecipar o que ocorrerá a seguir.

É difícil, também, articular diferentes ações e intenções quando estamos em grupo, até mesmo para os adultos, mas todos nós gostamos de estar com outras pessoas. E crianças gostam de estar com outras crianças.

Por isso, é importante o(a) professor(a) conhecer seus interesses, organizar os espaços e tempos para as diferentes atividades que elas desejam e precisam realizar, planejar e organizar previamente esses espaços e tempo, de forma a propiciar que elas tenham oportunidade de experimentar seus projetos de ações, aprendendo a articulá-las com as ações de outras crianças.

Por volta dos dois anos, elas demonstram grande interesse em aprender a falar as palavras e a exercer cuidados pessoais, como comer sozinhas, lavar as mãos, despir-se e vestir-se, pentear os cabelos etc. A imitação e as repetições constantes são como "ferramentas" para elas aprenderem e se desenvolverem com essas práticas, conforme observam outras crianças e adultos executarem as mesmas atividades.

Aos poucos, as imitações se transformam em brincadeiras de faz-de-conta e as crianças passam a dedicar grande parte de seu tempo, sozinhas ou em pequenos grupos, desenvolvendo seqüências de ações que narram uma cena característica de seu cotidiano. Se elas têm acesso a roupas, vestem-se de "papai" ou "mamãe", cuidam da boneca, arrumam-se para sair e "trabalhar" ou fazer compras, fazem comidinha etc.

Vejamos uma observação realizada em uma escola de Educação Infantil[3]:

"Era momento de brincadeira livre, onde o professor e eu apenas observávamos as crianças e dentro da casinha de boneca um grupo de meninas se organizava e preparava a casa para brincadeira. De dentro da sala tiravam cestas com panelinhas, frutinhas de plástico e tapetinhos e, enquanto colocavam as coisas no lugar, discutiam os papéis que representariam:

– Eu sou a irmã mais velha, de oito anos, você é o bebê e ela é a mãe.

De primeira, nem todos os papéis foram aceitos. Houve quem reclamasse nunca ter sido a mãe, mas depois de negociações e conversas, acabou sendo convencida a ser mesmo o bebê.

Assim, organizaram a família, a casa, e aos poucos foram surgindo outros lugares, como por exemplo, a escola.

Elas começaram a se deslocar pelo pátio. As filhas foram para escola (...) e a mãe para outro lugar (...)"

ATIVIDADE 5

Você também vivencia situações dessa natureza em sua prática? Faça um exercício e descreva em seu caderno uma cena de faz-de-conta que você observou junto a um grupo de crianças de 2, 3 ou 4 anos.

A partir da descrição que você fez, responda:

a) Quais objetos elas estavam usando para dar suporte a suas ações? Que outros objetos você poderia providenciar para colocar na brincadeira, numa próxima ocasião que ela ocorresse?

b) O que você poderia fazer para que as crianças acrescentassem novos elementos à brincadeira?

c) Como a brincadeira terminou?

[3] LAZOSKI, Natália. Criança e faz-de-conta: uma reflexão acerca da brincadeira e desenvolvimento infantil. Rio de Janeiro: Mimeo, 2003.

Professor(a), é muito importante propiciar as brincadeiras, procurando enriquecê-las com objetos variados, sugerindo o acréscimo de novas ações até que o faz-de-conta se torne uma história, um enredo, com começo, meio e fim.

Brincando de faz-de-conta, a criança consegue se colocar no lugar de outras pessoas, desempenhando diferentes papéis, vivenciando diferentes situações e lidando com emoções variadas. Através delas as crianças têm contato com vivências distintas da sua própria. As brincadeiras solitárias às vezes são interessantes, mas muito mais ricas são aquelas desenvolvidas por pequenos grupos de crianças.

Algumas crianças deixam de brincar por falta de hábito ou por excesso de estímulo, como agitação ao redor ou consumismo, o que tira o sentido de parceria e desvaloriza os brinquedos. Você, professor(a), pode ajudá-las a aprenderem a interagir de maneiras mais competentes e a reencontrarem o prazer da brincadeira com outras crianças.

Procure ir registrando o maior número possível de brincadeiras das quais você se lembra, sejam aquelas da sua infância, sejam as que você observa nas crianças que freqüentam sua creche ou pré-escola. Você verá quantas idéias e variações existem para desenvolver brincadeiras com as crianças! Quanto mais você ampliar o seu repertório de brincadeiras com as crianças, mais ricas e interessantes serão as suas experiências e as delas.

Quando comparamos as crianças que têm em torno de 2 anos com aquelas que já passaram dos 4 anos, vemos que elas são muito diferentes, não só no tamanho, mas principalmente nas suas capacidades de agir sobre o meio e se relacionar com as pessoas. No entanto, nem sempre consequimos perceber como ocorreram tantas transformações.

A criança experimenta muitas crises nessa fase da vida. Se por um lado ela está conquistando espaços e capacidades para ir a busca do que deseja, por outro, os adultos estão mudando sua forma de interagirem com ela, ajudando-a menos e exigindo mais dela. Ela já conhece um pouco sobre si mesma e, por isso, em algumas ocasiões se sente encorajada a superar desafios, em outras, sente medo e recua. Ora ela quer ser tratada como bebê, ora como pessoa dona de si. Quer fazer valer a sua vontade a todo custo, chegando a se perder em crises de raiva e choro. Mas quando está calma é capaz de cooperar, conversar e manifesta grande curiosidade sobre tudo, fazendo muitas perguntas.

ATIVIDADE 6

Vamos refletir sobre a seguinte cena: duas crianças de três anos estão agarradas a um mesmo brinquedo, cada uma tentando tomá-lo para si.

a) Se ninguém intervier nesta cena, como ela poderá terminar?

b) Como o(a) professor(a) pode abordar essas crianças para ajudá-las? Apresente pelo menos duas formas diferentes de abordagem que você pode ter.

Sabemos que as crianças dessa idade recorrem a mordidas, arranhões e puxões de cabelo para obter o que querem. E, uma delas ou as duas poderão se agredir, se machucar e chorar.

Muitos(as) professores(as) que trabalham com crianças dessa idade se queixam, porque essas cenas são freqüentes e eles(as) sofrem com os conflitos e sofrimentos das crianças, sentindo-se inseguros(as), já que suas ações não eliminam a ocorrência de novas disputas entre elas. Além disso, fica mais difícil a relação com os pais das crianças agredidas, quando elas vão embora machucadas.

É necessário, em primeiro lugar, estar sempre alerta para evitar que as crianças se machuquem e para impedir que sejam agredidas ou mordidas. Nesse sentido, as crianças pequenas nunca devem ficar sozinhas, sem a presença de um adulto. Em segundo lugar, é necessário entender que esses conflitos fazem parte do trabalho desses(as) professores(as). As crianças mudarão de turma e outras virão com os mesmos comportamentos. Portanto, nessa fase da vida das crianças, cabe ao(à) professor(a) ajudá-las a desenvolverem novas formas de lidar com esses conflitos. Em suas oscilações entre serem bebês e serem autônomas, as crianças desta idade estão aprendendo que vivem num grupo social organizado por regras de conduta e hábitos que são esperados de todos para que as pessoas possam se entender.

Cabe ao(à) professor(a) introduzir as normas de conduta socialmente aceitas e paulatinamente estabelecer hábitos, como, por exemplo, dar bom dia, pedir por favor, agradecer e negociar interesses diversos.

Não somente os hábitos para conviver em grupo serão necessários, mas também aqueles que nos previnem de situações ruins, bem como os que nos permitem enriquecer nossas experiências. Assim, tão importante quanto aprender a lavar as mãos e a adquirir outros cuidados pessoais, é ouvir o que o outro tem a dizer, organizar os objetos que estimamos de forma a preservá-los, dentre outros tantos hábitos.

As crianças dessa idade ainda não entendem muitas coisas, mas passam a gostar de organizar suas ações numa seqüência de hábitos que vão ampliando, com o tempo, sua capacidade de propiciar a si mesmas momentos de bem estar e prazer. Percebem, também, que esses hábitos aproximam-se do modo adulto de viver, que desejam conhecer, dominar e sentir-se parte.

Aos poucos, as crianças percebem a necessidade de aprender as primeiras regras de conduta social, como negociar interesses, ao invés de ter gestos impulsivos, cuidar dos objetos, ao invés de destruí-los e controlar suas ações obedecendo a uma seqüência temporal. Essa aprendizagem envolve um exercício de controle sobre seus impulsos motores e emocionais, mas isso continua só sendo possível quando elas têm a experiência de um vínculo afetivo estável com determinados adultos.

Passada essa fase mais crítica, os conflitos entre as crianças continuam a ocorrer, mas em menor freqüência. Tendo desenvolvido um controle psicomotor mais apurado e aprendido a usar a linguagem verbal em seu benefício, dominando melhor o tempo e os espaços, elas são capazes agora de alguns autocuidados e já não estão mais tão dependentes do adulto. Podem permanecer por longos períodos interessadas em alguma atividade, como folhear livros, manusear jogos de construção, brincar na areia e outros, de preferência quando têm a companhia de outras crianças.

As crianças a partir de 4 anos continuam precisando da atenção e aprovação dos adultos, mas também se acham em condições de participar de decisões, embora ainda tenham seus momentos de acreditar que não sabem, quando pedem para que o(a) professor(a), por exemplo, faça o desenho por elas.

Quantas alegrias e tristezas vivemos por causa das reações dos outros em relação ao que fazemos! As crianças dessa idade estão muito sensíveis a isso, embora durante toda a vida tentarão entender as reações dos outros e ajustar as suas próprias em relação a elas.

Além de continuar a auxiliar as crianças em suas explorações sobre o mundo, principalmente através das brincadeiras de faz-de-conta, o(a) professor(a) pode agora compartilhar com elas as decisões sobre as regras e ações do grupo, ajudando-as a ajustarem suas ações no ambiente coletivo.

É comum encontrarmos em instituições de Educação Infantil trabalhos organizados onde o(a) professor(a) desenvolve atividades que objetivam ensinar às crianças o alfabeto e os números, centralizando a atenção das crianças para si e orientando ações muito específicas, tais como completar linhas num exercício de grafismo, ou levá-las a dar uma única e determinada resposta a uma questão.

No entanto, as crianças têm muito tempo para aprender. Elas precisam se movimentar muito, brincar muito e serem introduzidas, aos poucos, ao mundo dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, conforme demonstrem curiosidade sobre ele. Elas devem aprender a preservar o espaço coletivo, expressar sentimentos, idéias, costumes, preferências e a tomar atitudes não-violentas na resolução de conflitos.

A criança ao longo da Educação Infantil aprenderá noções de escrita, leitura, números e tantas outras coisas, mas de uma maneira lúdica, prazerosa, permeada por fantasias, movimentos, afetos, histórias e músicas.

Especialmente nas instituições de Educação Infantil, é fundamental que o(a) professor(a) promova as relações entre as crianças e as ajude a tomar decisões, construir e compreender regras, cooperar, conversar, elaborar planos coletivos, negociar, dividir, compartilhar e enfrentar fracassos. Nesse processo, o(a) professor(a) valoriza a diversidade de linguagens – gestos, palavras, sons, desenhos, escrita – como instrumentos para a criança pensar o mundo e a si mesma.

Na Educação Infantil, as brincadeiras estão presentes em todos os momentos. Devemos considerá-las no planejamento pedagógico, reservando longos períodos diários para que as crianças brinquem.

Pulando carniça,
"Cenas Infantis". Sandra Guinle

Depois que a criança tiver desenvolvido formas variadas de compreender e agir sobre o mundo, ampliando suas relações com as pessoas, os espaços, os tempos, os significados e com ela mesma, poderá se organizar para o ensino sistematizado dos conhecimentos.

Seção 3 – A construção da identidade pela criança

OBJETIVO ESPECÍFICO A SER ALCANÇADO NESTA SEÇÃO:
– DISCUTIR ASPECTOS COMO A FORMAÇÃO DA AUTO-IMAGEM, O CONTROLE DE ESFÍNCTERES PELA CRIANÇA, A OCORRÊNCIA DE MORDIDAS ENTRE AS CRIANÇAS, OS PALAVRÕES E O EXIBICIONISMO DENTRO DE UMA PERSPECTIVA LIGADA À FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NA RELAÇÃO COM OS OUTROS DENTRO DE UMA CULTURA CONCRETA.

A formação da identidade não é um processo contínuo e linear. Pelo contrário, essa formação é permeada de crises, que possibilitam saltos de desenvolvimento a partir da reorganização que a pessoa necessita fazer após cada crise. Nesse processo, algumas possibilidades de desenvolvimento são criadas, outras se perdem. Vejamos um relato de uma coordenadora de creche:

Fraldas

Uma ocasião de crise acontece no período da retirada das fraldas. Uma vez uma mãe me procurou, muito preocupada e temerosa porque iríamos iniciar o processo de retirada das fraldas de sua filha na creche. Dizia ela: O que pode acontecer? Ficará traumatizada? E se não conseguir? Ao que respondi: Quantos adultos você conhece que usam fraldas? Ela parou, pensou e disse: É mesmo, né? Por que a gente fica tão aflita?!

Essa preocupação não acontece em todos os lugares. Acontece principalmente nas regiões urbanas. A fase de retirada de fraldas de uma criança causa muitos transtornos e pode gerar complicações emocionais nos adultos e nas crianças, se não for conduzida com calma. Não é de uma hora para outra que a criança vai conseguir controlar a vontade de fazer xixi ou cocô até poder chegar a um local apropriado para fazê-lo.

Nos seus dois primeiros anos de vida a criança esteve acostumada a não prestar atenção a isso. Fazia suas necessidades na fralda quando lhe dava vontade e, em algum momento depois, o adulto trocava essa fralda, colocando outra seca e limpa, construindo com ela o que sentimos como o conforto da limpeza e de um cheiro agradável.

Os órgãos genitais e o ânus se tornaram objeto de curiosidade para ela, que começou a perceber que pode ter algum controle sobre essas regiões de seu corpo. Agora ela já fala algumas coisas e consegue comunicar verbalmente ao adulto quando fez xixi ou cocô. É o momento de começar a ensinar a criança como as pessoas de seu grupo social fazem xixi ou cocô. Momento de retirar as fraldas e ajudá-la a conquistar o controle sobre essas necessidades tão viscerais e humanas na vida de qualquer pessoa.

Assim como nas suas tentativas de controlar os gestos para levar uma colher cheia de comida à boca, ou de empilhar toquinhos para fazer uma torre, a criança tem momentos bem-sucedidos e malsucedidos no controle da vontade de fazer xixi ou cocô. Pode conseguir em algumas situações, ficando feliz por contentar o adulto, e em outras, acaba fazendo xixi ou cocô em momentos inesperados, sujando a roupa e o chão.

Nesses momentos, é importante que a criança seja compreendida e incentivada a continuar tentando. Mas, se ela percebe que o adulto ficou contrariado ou aborrecido, pode ficar desencorajada a continuar tentando. Ou, se o adulto lhe dá mais atenção quando isso acontece, pode preferir continuar fazendo suas necessidades nas calças para continuar obtendo essa atenção.

Para quem trabalha com crianças em idade por volta de 2 anos, a retirada das fraldas deve fazer parte de sua programação.

Primeiro, é necessário combinar com os pais das crianças. Depois, voltar a atenção das crianças para essa conquista. Podem-se contar histórias e fazer atividades, tais como manusear massas, acompanhar o percurso de líquidos e observar como todos os seres vivos desenvolvem alguma forma de rejeitar a urina e as fezes.

A imitação e o faz-de-conta, mais uma vez, vão auxiliar as crianças a entender o que se espera delas. Vale o esforço de se passar um tempo limpando o chão e trocando roupas, de modo a incentivar as crianças a conquistarem essa nova capacidade e, alguns meses depois, a maioria delas já se mostra autônoma nessa atividade.

ATIVIDADE 7

Pensando no que estudamos até aqui, você pode escrever no seu caderno como você programaria seu trabalho durante o período de retirada de fraldas, se estivesse trabalhando com crianças nessa fase.

Professor(a), você se lembrou de que precisa levar o grupo mais vezes ao banheiro? Lembrou que precisa estar munido(a) de trocas de roupas e produtos de limpeza em todos os lugares que estiver com elas?

Além das ações necessárias a cada momento que as crianças manifestam a vontade de fazer xixi ou cocô, em outros momentos você pode contar histórias sobre bichos em que essas atividades apareçam, introduzir outras atividades, tais como o manuseio de materiais de diferentes texturas e viscosidades, além de perguntar ocasionalmente às crianças se elas querem ir ao banheiro, ajudando-as assim a se lembrarem de que às vezes a gente precisa interromper o que está fazendo para isso.

Nessa fase, é muito importante poder contar com a ajuda dos demais funcionários da instituição para ajudarem nos momentos em que uma criança não consegue se controlar e você, ou um(a) colega de trabalho, precisa correr com ela. Se você não pensou nisso, vale acrescentar na sua programação uma maneira de informar seus(suas) colegas quando vai iniciar esse trabalho.

Para refletirmos mais sobre a delicadeza desse momento, vamos ler o texto "Obrar" do poeta Manuel de Barros:

> "Naquele outono, de tarde, ao pé da roseira de minha avó, eu obrei.
> Minha avó não ralhou nem.
> Obrar não era construir casa ou fazer obra de arte.
> Esse verbo tinha um dom diferente.
> Obrar seria o mesmo que cacarar.
> Sei que o verbo cacarar se aplica mais a passarinhos.
> Os passarinhos cacaram nas folhas nos postas nas pedras do rio nas casas.
> Eu só obrei no pé da roseira da minha avó.
> Mas ela não ralhou nem.
> Ela disse que as roseiras estavam carecendo de esterco orgânico.
> E que as obras trazem força e beleza às flores.
> Por isso, para ajudar, andei a fazer obra nos canteiros da horta.
> Eu só queria dar força às beterrabas e aos tomates.
> A vó, então, quis aproveitar o feito para ensinar que o cago não é uma coisa desprezível.
> Eu tinha vontade de rir porque a vó contrariava os ensinos do pai.
> Minha avó, ela era transgressora.
> No propósito que até as mariposas gostavam de roçar nas obras verdes.
> Entendi que obras verdes seriam aquelas feitas no dia.
> Daí que também a vó me ensinou a não desprezar as coisas desprezíveis
> E nem os seres desprezados.
>
> (BARROS, 2003)

Uma outra crise que acontece, desta vez mais para os adultos do que para as crianças, é quando o(a) professor(a) tem em seu grupo uma criança que morde muito as outras. Os adultos procuram evitar que as mordidas ocorram, mas as crianças são rápidas e deixam marcas na pele de quem foi mordido.

Quando a criança freqüenta uma creche desde bebê, geralmente começa a morder antes de completar 1 ano e passa a usar a mordida para muitas finalidades. Esse é um período rico em aprendizagens, em que as crianças precisam ser desafiadas a mediar seus desejos através da fala. Como já pontuamos na seção anterior, devemos organizar a rotina de modo que as crianças nunca fiquem sozinhas. A presença do adulto nesse momento é fundamental. É ele que deverá mostrar ao grupo uma maneira mais harmoniosa de se relacionar. Devemos lembrar que, muitas vezes, as crianças que mordem estão utilizando essa estratégia para chamar a atenção do adulto. Em outros casos, é a exploração do corpo, da textura da pele de outra criança que gera a mordida. Alguns mordem também para ver que reação provocam. Em todos os casos, não só a criança que morde merece atenção do adulto, a criança que é mordida também deve ser cuidada. Principalmente para que isso não se torne uma prática. Em algumas ocasiões, as crianças elegem um determinado membro do grupo para morder. Uns mordem mais, outros menos e alguns são os alvos preferidos daqueles que costumam morder. Mas são poucas as crianças acima de 4 anos que continuam mordendo os outros. O que pode ocorrer é essa criança mais velha começar a freqüentar a creche ou pré-escola com essa idade e utilizar essa estratégia.

Seja qual for a situação, os educadores em geral, quando não conseguem evitar a mordida, dizem à criança que mordeu que isso não se faz, que machuca o amigo, que ele fica triste e coisas assim. Apesar disso, a criança volta a morder novamente assim que tiver um novo motivo, ou, às vezes, até mesmo sem nenhum.

O que pode levar uma criança a morder?

Para responder a essa pergunta, vamos começar nos recordando de que bebês costumam levar até a boca tudo o que conseguem pegar. Parece que sentir os objetos com a boca é uma das formas de conhecê-los, assim como ver os objetos no chão e, em seguida, levá-los à boca novamente.

Algumas vezes, no decorrer dessas ações, os bebês provocam um evento mais interessante, como um barulho novo, ou uma reação inesperada de outra criança ou de um adulto. Imagine um bebê que tem ao seu alcance o braço de um outro bebê e o morde tal como faz com outros objetos. De repente ele percebe que provocou um evento muito interessante! O bebê mordido começa a chorar e os adultos se apressam em socorrê-lo.

Ora, o bebê que mordeu começa a perceber que é capaz de provocar tais reações, e, assim, como repete tantas outras ações, tenderá a repetir a mordida para provocar o evento novamente e aprender mais sobre ele.

Para muitas pessoas na nossa sociedade, a mordida é interpretada como sinal de agressividade, mas, como você viu, nem sempre é assim.

ATENÇÃO!

Você já reparou como às vezes os adultos rotulam uma criança como agressiva, como se ela fosse diferente das demais crianças? É bom lembrar que a agressividade está presente em todos os seres humanos. Ela é necessária para enfrentarmos muitas situações na vida. É uma ilusão acreditarmos que podemos eliminar a agressividade. O que podemos fazer é aprender a usá-la adequadamente e evitar que o tônus forte das ações se torne uma forma de machucar o outro.

Assim, com as crianças que se expressam com mais agressividade, podemos agir de forma a orientar essas expressões, não só procurando impedi-las em certos momentos, mas oferecendo-lhes outras situações e formas de expressão em que as crianças possam extravasar essa energia.

Como o bebê está aprendendo rapidamente muitas coisas, logo ele aprende também que, mordendo, consegue atingir um certo objetivo, normalmente, o de chamar a atenção dos adultos. Veja que agora a mordida não é mais uma mera exploração de fenômenos, mas um recurso para explorar outros fenômenos.

Assim a mordida passa a ser usada também para disputar um brinquedo, por ciúme, ou mesmo para expressar a raiva, quando a criança se sente ofendida por outra. Por isso que o(a) professor(a) deve estar sempre atento(a) ao grupo, buscando evitar as mordidas.

E quando nos deparamos com uma criança que morde com muita freqüência, aparentemente sem motivo? Geralmente isso ocorre na idade em torno de 2 a 4 anos. Você se lembra da fase crítica que estudamos na seção anterior? Pois esta pode ser mais uma característica dessa fase. Se você não está bem lembrado(a), volte àquela seção e leia novamente sobre o papel do(a) professor(a) junto às crianças dessa idade.

Mordidas

Otávio foi uma criança que mordia muito. Ele era um menino ativo, muito carinhoso, sociável e encantador com as pessoas. Mas bastava ficar um pouco nervoso ou ansioso que saía mordendo a primeira pele que encontrasse. Algumas vezes era possível identificar que ele queria falar alguma coisa. Como ainda não sabia falar direito, ficava nervoso, daí mordia.

Sua professora conversou muitas vezes com os pais de todas as crianças do grupo para explicar-lhes o que estava ocorrendo e como estava trabalhando com as mordidas do Otávio. Sua hipótese era a de que ele deixaria de morder com tanta freqüência à medida que aprendesse a falar. Por isso, passou a dedicar muita atenção ao desenvolvimento da linguagem oral no grupo de crianças, promovendo variadas situações com histórias e músicas, interpretando e repetindo para as crianças o que elas queriam dizer.

Com Otávio, ela combinou que carregaria sempre no bolso um mordedor, que ele mesmo escolheu. E que quando ele fosse morder alguém, ela o impediria e lhe ofereceria o mordedor. Essa estratégia deu tão certo que, um tempo depois, o próprio Otávio se dirigia a ela e pedia o mordedor, antes mesmo de atacar alguém!

Quanto às crianças que são mordidas e que às vezes vão para casa com marcas, embora não tenham ficado com um prejuízo permanente, físico ou psicológico, elas merecem toda atenção do(a) professor(a). O que se observa na maioria das vezes é que, quando o adulto as acolhe nessa hora, cuidando do machucado, mas sem fazer drama, elas superam rapidamente a crise provocada pela mordida e poucos minutos depois voltam a brincar, até mesmo com aquele que a mordeu.

ATIVIDADE 8

Você já viu alguma criança morder alguém? Descreva em seu caderno algumas situações em que você já viu uma criança morder. Como o(a) professor(a) agiu e como poderia agir com a criança que mordeu e com a criança que foi mordida?

Faltou comentar com você, professor(a), que às vezes nós incentivamos uma criança que costuma morder a morder mais! Como? Fortalecendo para ela sua auto-imagem de mordedora. Fulano, aquele que morde? Às vezes rotulamos uma criança com essa ou outra característica e nos referimos a ela dessa forma. É como se a criança, que está formando a sua identidade, percebendo isso, concluísse que: se é assim que as pessoas me reconhecem e me dão atenção, é assim que vou ser. Portanto, todo o grupo de professores(as) de uma instituição de Educação Infantil precisa tomar cuidado para não incentivar as crianças a fixarem aspectos de sua auto-imagem que não são benéficos para ela.

Assim como as mordidas, os palavrões que as crianças começam a usar com freqüência podem levantar dúvidas sobre como agir. Antes de qualquer coisa, lembre-se de que a criança pequena está experimentando as diferentes reações que consegue provocar em seu meio. Muitas vezes ela usa os palavrões sem conhecer o seu significado, só porque percebe que aquela palavra provoca uma reação diferente na pessoa que a ouve. Por isso, ela vai usar essa palavra na interação com diferentes pessoas, brincar com ela, até entender como ela costuma ser usada. Vejamos a história de Alberto[4]:

[4] WOOD, A., WOOD, D. A palavra feia de Alberto. São Paulo: Ática, 2002.

A palavra feia de Alberto

"Uma tarde, numa festa muito elegante, o jovem Alberto ouviu uma palavra que nunca tinha escutado antes. A palavra ficou flutuando como uma pequena nuvem cinzenta. Era muito feia e coberta de pêlos negros e duros. Com um rápido movimento de pulsos, Alberto pegou a palavra no ar e colocou-a dentro de seu bolso traseiro.(...)

Foi quando começou a confusão (...) o Sr. Hilário atirou seu taco de críquete para o alto(...) o taco aterrissou bem em cima do dedão de Alberto. O garoto abriu a boca para gritar, mas a palavra feia saiu primeiro, muito maior e mais horrorosa do que antes. Todos os convidados ficaram chocados. Eles não conseguiam acreditar no que estavam ouvindo.

– Venha comigo, rapazinho! – disse a mãe de Alberto.

(...) No banheiro, a mãe de Alberto lhe entregou um pedaço de sabão. (...) Enquanto Alberto esfregava a língua, a palavra feita sentou-se no ombro do garoto e ficou rindo maldosamente.

Alberto sabia que alguma coisa precisava ser feita.

Então, saiu correndo (...) e foi bater na casa do jardineiro. O jardineiro, que também era um mágico praticante, abriu a porta com um sorriso. (...)

O mágico jardineiro ficou logo sabendo que Alberto tinha pegado uma palavra feia. (...) Puxou uma gaveta repleta de palavras que estalavam e cintilavam.

– Algumas vezes precisamos de palavras muito fortes – explicou – para mostrar como estamos nos sentindo. Use estas aqui e talvez você não tenha mais problemas. (...)"

É claro que a criança só passou a usar um palavrão porque ouviu alguém pronunciá-lo. Mas não importa onde, nem com quem ela aprendeu, pois os palavrões fazem parte do nosso mundo e, mais cedo ou mais tarde, ela viria a conhecê-los. Nosso conselho é que você encare o uso dos palavrões pelas crianças como mais uma das novidades que ela descobriu e passará a repetir muitas vezes, até aprender em quais situações os adultos costumam usá-los.

Obviamente, não incentivaremos seu uso, mas também não precisamos punir as crianças por isso. Basta explicar a elas que certas palavras são usadas quando uma pessoa está com muita raiva, ou quer ofender alguém. E que ninguém gosta de ser chamado por elas. É importante, também, explicar aos pais o que está acontecendo e acalmá-los, pois normalmente as crianças passam um tempo brincando com os palavrões e depois passam para outros interesses.

Uma saída interessante

Certa vez, uma criança com idade de 4 anos abordou sua professora e lhe disse: "Cara de bunda!" Essa professora, sem se ofender por isso, resolveu provocar a criança com uma proposta de jogo, respondendo-lhe: Cara de maçã! A criança ainda insistiu dizendo: Cara de cocô! E a educadora insistiu em sua proposta: Cara de morango! Até que a criança percebeu a lógica da brincadeira e o assunto se desviou para ver quem conseguia se lembrar de mais frutas.

Nem sempre precisamos dar sermões, ou ensinar as crianças o sentido das coisas. Em muitas ocasiões, ao invés de mostrar a elas que estão erradas, podemos entrar em suas brincadeiras e conduzi-las desta forma para algo mais construtivo.

ATIVIDADE 9

Agora que refletimos um pouco sobre o uso dos palavrões pelas crianças, escreva em seu caderno uma conduta que poderá tomar da próxima vez que ouvir uma criança falando um palavrão. Você gostaria de discutir esse assunto no encontro quinzenal do PROINFANTIL?

Não se esqueça, professor(a): raramente uma criança pequena está querendo xingar alguém quando fala um palavrão. O xingamento normalmente vem carregado de raiva ou indignação, o que não acontece com as crianças. Ao contrário, às vezes parece que elas estão se divertindo com isso, ou, simplesmente, querendo chamar a atenção.

Aliás, chamar a atenção dos outros é algo que sempre buscamos, em todas as fases de nossas vidas. Não é isso que estamos tentando fazer aqui, chamando a sua atenção? Senão, porque nos daríamos ao trabalho de escrever tanto?!

Certa vez, uma professora precisou lidar com uma criança que freqüentemente abaixava as calças. Aquele comportamento incomodava a professora, que não conseguia entender porque a criança fazia aquilo. Sentia apenas que era uma provocação. Um dia resolveu comentar com alguém sobre o comportamento dessa criança, quando ouviu o seguinte comentário: será que essa criança não está querendo apenas chamar a sua atenção?

A partir daí, ela observou mais um pouco essa criança e resolveu criar uma oportunidade para que ela pudesse chamar a atenção, não só sua, mas de um grupo de pessoas. Organizou um desfile como atividade para as crianças. Todas elas ensaiaram e, então, puderam atravessar uma passarela sob os aplausos de muitos convidados (que foram os pais e outros funcionários da escola). Depois que aquela criança desfilou, a professora foi ao seu encontro e lhe deu uma atenção especial, comentando sobre o seu jeito de andar.

Uma outra estratégia diante de uma situação de tal natureza é observar o que a criança mais gosta, o que mais a envolve no cotidiano e incentivar a sua atuação. Quem sabe não seja interessante incluir na rotina um período em que haja uma "criança ajudante"? Assim, cada criança terá um destaque dentro do grupo. Poderá ajudar aos demais e à professora entregando materiais, enviando recados, escolhendo histórias para serem lidas para o grupo todo.

Para finalizar, resta comentar sobre as ações do(a) professor(a) diante de situações em que precisa impor ou ajudar a criança a transpor limites. As mordidas, os palavrões e o exibicionismo fazem parte das ações das crianças. Embora esperadas em seu processo de desenvolvimento, precisam ser limitadas e superadas, mas de uma forma compreensiva, levando a criança a entender que são ações não valorizadas em nossa cultura. Não adianta o(a) professor(a) se irritar ou se ofender com elas, pois fazem parte do processo de desenvolvimento.

Por outro lado, as questões de gênero, étnicas, raciais e religiosas, que surgem entre as conversas, brincadeiras e outras ações das crianças, precisam ser abordadas de forma a não limitar as concepções que elas estão construindo. Meninos podem vestir roupa rosa, meninas podem brincar com carrinhos. Homens podem usar brincos, assim como mulheres podem ser motoristas de caminhão. Pessoas de diferentes etnias e religiões podem conviver com suas diferenças, desde que pratiquem o respeito. Na Educação Infantil, o(a) professor(a) pode trabalhar para instituir, desde muito cedo na vida das crianças, atitudes de respeito e ampliar a visão que elas podem ter sobre essas coisas, para perceberem e compreenderem a grande riqueza e variedade de formas de viver, de valores e de crenças existentes em nossa cultura.

PARA RELEMBRAR

- Vimos que a pessoa se desenvolve à medida que aprende as coisas sobre o mundo e sobre si mesma. Vimos que a aprendizagem envolve os aspectos físicos, psicológicos (cognitivos e afetivos) e sociais. Olhamos mais atentamente, também, para as formas como as crianças exploram o ambiente imediato e um pouco do que aprendem nessas explorações a cada fase de sua vida.
- Verificamos que a repetição das mesmas ações e a ludicidade (as brincadeiras) são ferramentas de aprendizagem de crianças e adultos para a aprendizagem de novas capacidades.
- Mas como a vida não se faz só de flores e alegrias, precisamos encarar algumas situações críticas para as crianças e com as quais é difícil o adulto lidar. Como pessoa mais experiente, vimos como o adulto pode ajudar as crianças a superarem essas crises e se tornarem pessoas capazes de viver em grupo, conquistando seus espaços e respeitando as outras pessoas (crianças e adultos) que fazem parte do grupo social em que vivem.

Orientação para a prática pedagógica

Professor(a), quando estiver se dedicando ao seu trabalho com as crianças, procure sempre se lembrar do quanto ainda temos que aprender a respeito delas. Como é importante observá-las com a mesma indagação delas sobre o mundo.

Como continuar? Indagando sobre os resultados que você consegue com elas e alimentando a sua curiosidade sobre o que, afinal, elas sabem ou querem aprender.

Você pode propor brincadeiras com fenômenos naturais e propriedades da matéria, contar histórias de descobertas, inventos e inventores, criar e construir brinquedos e engenhocas relacionados a princípios científicos, estimulando o espírito criativo e investigador das crianças.

Você pode fantasiar com elas e viajar por tempos e espaços imaginários, aprendendo a fazer de conta que ora é herói, ora é vilão. Num momento é bicho, noutro, extraterrestre. Que tal, se fazer de pescador, lenhador, vendedor, aluno, médico ou escriturário?

Você pode, também, contaminar-se desse espírito, voltando a despertar a sua própria curiosidade, vivendo com elas a aventura de descobrir coisas novas. Esperamos que a sua curiosidade se volte para descobrir especialmente coisas novas sobre as próprias crianças com quem convive!

GLOSSÁRIO

Mediação: é a função de estabelecer a relação entre dois termos ou situações. Para a Psicologia Sócio-histórica, da qual Vygotsky é um dos autores mais conhecidos, a relação entre os seres humanos e o mundo é mediada pelos outros seres humanos com os quais convivemos e pela cultura na qual estamos inseridos. A linguagem exerce um papel fundamental neste processo de mediação.

Sonoro: que produz ou reforça o som. Que emite som intenso.

Subjetividade: relativo ao sujeito, às características pessoais de alguém.

SUGESTÕES PARA LEITURA

ABRAMOWICZ, Anete, WAJSKOP, Gisela. **Creches** – Atividades para Crianças de Zero a Seis Anos. São Paulo: Ed. Moderna, 1995.

DE VRIES, Retha, ZAN, Betty. **A Ética na Educação Infantil**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos Tradicionais Infantis**. O Jogo, a Criança e a Educação. Petrópolis – RJ: Ed. Vozes, 1993.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Manuel de. **Memórias inventadas**. A infância. São Paulo: Planeta, 2003.

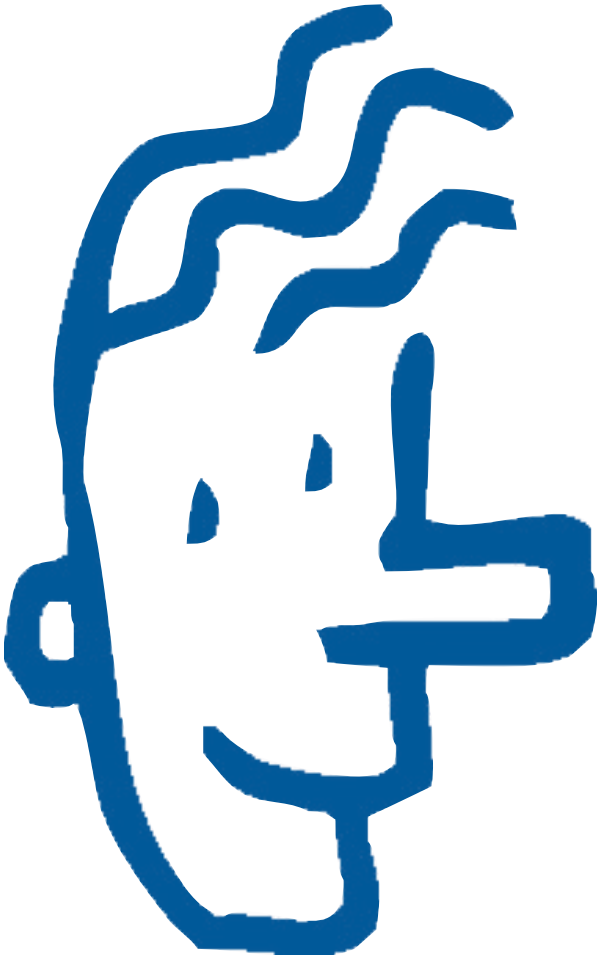
CORALINA, Cora. **Vintém de cobre meias confissões de Aninha**. Goiás: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1985.

LAZOSKI, Natália. **Criança e faz-de-conta**: uma reflexão acerca da brincadeira e desenvolvimento infantil. Mimeo, 2003.

VERISSIMO, Luiz Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

WOOD, Audrey, WOOD, Don. **A palavra feia de Alberto**. São Paulo: Ática, 2002.

C - ATIVIDADES INTEGRADORAS



Na Unidade 2 do Módulo II FE, foram focalizadas as principais idéias de alguns teóricos da área da Psicologia: Piaget, Vygotsk, Wallon, Varela e Maturana. O tema central da unidade foi a compreensão que estes autores apresentam do desenvolvimento e da construção de conhecimento pela criança. Eles analisam esse processo de formas diferentes, o que foi exposto ao longo das seções.

No texto de OTP, Unidade 2 deste módulo, foram abordadas situações que envolvem o cotidiano da Educação Infantil. O texto tem o seu foco mais direcionado para as questões que envolvem o trabalho com crianças de até 3 anos. Seu objetivo é mediar o olhar da criança sobre si mesma de modo que a prática realizada ajude a criança a construir sua identidade, acompanhando seu processo de construção de conhecimentos e construção da subjetividade.

Ao final do estudo das duas unidades, esperamos que vocês, professores(as), reflitam sobre suas práticas, tendo o estudo destes autores como suporte para ações e propostas com as crianças.

Orientações para o encontro quinzenal

SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Nossa sugestão de atividade é a construção de um quadro composto com base no estudo desenvolvido ao longo das duas unidades, FE e OTP. Para um melhor aproveitamento do encontro, propomos que você:

1. Antes do encontro quinzenal:

- Realize uma leitura cuidadosa dos textos relacionados. Nesse caso, sugerimos também a leitura dos textos da Unidade 1 de FE e OTP. Eles ampliam ainda mais o tema.

- Faça um levantamento das suas dificuldade, perguntas ou comentário a serem realizados no encontro.

2. No encontro quinzenal:

- Apresente as suas dúvidas, comentários e dificuldade para o grupo.

- A partir da discussão, comecem a montar um quadro coletivo considerando o autor, o aspecto investigado, como se dá o desenvolvimento, o papel do Outro e possíveis implicações para a prática. Para completá-lo, vocês podem recorrer também às outras unidades e aos livros indicados na Sugestão de Leitura:

Autor	Aspecto investigado	Papel do Outro	Como se dá o desen-volvimento	Implicações para a prática
Piaget				
Vygotsky				
Wallon				
Varela e maturana				

Depois do encontro, você poderá levar os aspectos discutidos no encontro para sua escola e propor a seus(suas) colegas um debate sobre o tema.

Esta obra foi composta na Editora Perffil e impressa na Esdeva, no sistema off-set, em papel off-set 90g, com capa em papel cartão supremo 250g, plastificado brilhante, para o MEC, em julho de 2005. Tiragem: 10.000 exemplares.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo