

7^o

PERÍODO

PEDAGOGIA

Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil

Jussara Maria de Carvalho Guimarães
Lourdes Drumond Bento

Jussara Maria de Carvalho Guimarães
Lourdes Drumond Bento

Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil



Montes Claros/MG - 2012

Copyright ©: Universidade Estadual de Montes Claros

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS - UNIMONTES

REITOR

João dos Reis Canela

VICE-REITORA

Maria Ivete Soares de Almeida

DIRETOR DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÕES

Huagner Cardoso da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Maria Cleonice Souto de Freitas

Rosivaldo Antônio Gonçalves

Sílvio Fernando Guimarães de Carvalho

Wanderlino Arruda

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ângela Heloiza Buxton

Arlete Ribeiro Nepomuceno

Aurinete Barbosa Tiago

Carla Roselma Athayde Moraes

Luci Kikuchi Veloso

Maria Cristina Ruas de Abreu Maia

Maria Lêda Clementino Marques

Ubiratan da Silva Meireles

REVISÃO TÉCNICA

Admilson Eustáquio Prates

Cláudia de Jesus Maia

Josiane Santos Brant

Karen Tôres Corrêa Lafetá de Almeida

Káthia Silva Gomes

Marcos Henrique de Oliveira

DESIGN EDITORIAL E CONTROLE DE PRODUÇÃO DE CONTEÚDO

Andréia Santos Dias

Camilla Maria Silva Rodrigues

Clésio Robert Almeida Caldeira

Fernando Guilherme Veloso Queiroz

Francielly Sousa e Silva

Hugo Daniel Duarte Silva

Magda Lima de Oliveira

Marcos Aurélio de Almeida e Maia

Sanzio Mendonça Henriques

Tatiane Fernandes Pinheiro

Tátylla Ap. Pimenta Faria

Vinício Antônio Alencar Batista

Wendell Brito Mineiro

Zilmar Santos Cardoso

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge - Unimontes
Ficha Catalográfica:

2012

Proibida a reprodução total ou parcial.
Os infratores serão processados na forma da lei.

EDITORA UNIMONTES

Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro

s/n - Vila Mauricéia - Montes Claros (MG)

Caixa Postal: 126 - CEP: 39.401-089

Correio eletrônico: editora@unimontes.br - Telefone: (38) 3229-8214



Ministro da Educação
Fernando Haddad

Presidente Geral da CAPES
Jorge Almeida Guimarães

Diretor de Educação a Distância da CAPES
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

Governador do Estado de Minas Gerais
Antônio Augusto Junho Anastasia

Vice-Governador do Estado de Minas Gerais
Alberto Pinto Coelho Júnior

Secretário de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
Nárcio Rodrigues

Reitor da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes
João dos Reis Canela

Vice-Reitora da Unimontes
Maria Ivete Soares de Almeida

Pró-Reitora de Ensino
Anete Marília Pereira

Diretor do Centro de Educação a Distância
Jânio Marques Dias

Coordenadora da UAB/Unimontes
Maria Ângela Lopes Dumont Macedo

Coordenadora Adjunta da UAB/Unimontes
Betânia Maria Araújo Passos

Diretor do Centro de Ciências Humanas - CCH
Antônio Wagner Veloso Rocha

Diretora do Centro de Ciências Biológicas da Saúde - CCBS
Maria das Mercês Borem Correa Machado

Diretor do Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA
Paulo Cesar Mendes Barbosa

Chefe do Departamento de Artes
Maristela Cardoso Freitas

Chefe do Departamento de Ciências Biológicas
Guilherme Victor Nippes Pereira

Chefe do Departamento de Ciências Sociais
Maria da Luz Alves Ferreira

Chefe do Departamento de Geociências
Guilherme Augusto Guimarães Oliveira

Chefe do Departamento de História
Donizette Lima do Nascimento

Chefe do Departamento de Comunicação e Letras
Ana Cristina Santos Peixoto

Chefe do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais
Helena Murta Moraes Souto

Chefe do Departamento de Estágios e Práticas Escolares
Rosana Cassia Rodrigues Andrade

Chefe do Departamento de Educação
Andréa Lafetá de Melo Franco

Coordenadora do Curso a Distância de Artes Visuais
Maria Elvira Curty Romero Christoff

Coordenador do Curso a Distância de Ciências Biológicas
Afrânio Farias de Melo Junior

Coordenadora do Curso a Distância de Ciências Sociais
Cláudia Regina Santos de Almeida

Coordenadora do Curso a Distância de Geografia
Janete Aparecida Gomes Zuba

Coordenadora do Curso a Distância de História
Jonice dos Reis Procópio

Coordenadora do Curso a Distância de Letras/Espanhol
Orlanda Miranda Santos

Coordenadora do Curso a Distância de Letras/Inglês
Hejaine de Oliveira Fonseca

Coordenadora do Curso a Distância de Letras/Português
Ana Cristina Santos Peixoto

Coordenadora do Curso a Distância de Pedagogia
Maria Narduce da Silva

Autores

Jussara Maria de Carvalho Guimarães

Pós Doutora em Estudos da Infância – Sociologia da Infância pela Universidade do Minho- Braga- Portugal. Mestre e Doutora em Geografia – Educação Ambiental – Percepção infantil sobre os espaços públicos, pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Especialização em Supervisão Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais –PUC/MG . Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Professora do Curso de Pedagogia da Unimontes. Pertence a grupo de pesquisa CNPq pela Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Estadual de Montes Claros-Unimontes.Coordeadora de Projetos Sociais do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Pró-Reitora Adjunta de Extensão da Unimontes.

Lourdes Drumond Bento

Formada em Pedagogia; supervisão e orientação pela Universidade Estadual de Montes Claros, especialista em Educação Infantil e Educação Especial, atualmente professora da Universidade Estadual de Montes Claros e das Faculdades Santo Agostinho.

Sumário

Apresentação	9
Unidade 1	11
As Representações Sociais da educação infantil e da infância brasileira	11
1.1 Introdução	11
1.2 Concepções de Criança e de Infância: muitas infâncias, outras crianças - perspectivas atuais	11
1.3 Pressupostos teóricos sobre as infâncias e as crianças na percepção de grandes teóricos educadores	17
Referências	28
Unidade 2	29
Bases Legais que subsidiam a Educação Infantil Brasileira	29
2.1 Introdução	29
2.2 Bases Legais que subsidiam a Educação Infantil Brasileira	29
Referências	33
Unidade 3	35
Desenvolvimento cognitivo	35
3.1 Introdução	35
3.2 Desenvolvimento cognitivo	35
3.3 Estágio sensório-motor	36
3.4 Estágio Pré-Operatório	38
3.5 Atividade representativa	39
Referências	41
Unidade 4	43
Desenvolvimento psicomotor	43
4.1 Introdução	43
4.2 O movimento	44
4.3 Tônus Muscular	45
4.4 Atividade motora X Atividade cognitiva	46
4.5 Psicomotricidade	46

4.6 Discriminação visual e auditiva	52
Referências.....	53
Unidade 5	55
Desenvolvimento sócio-afetivo	55
5.1 Introdução.....	55
5.2 Estágios do desenvolvimento sócio-afetivo	55
5.3 O papel das emoções	58
Referências	59
Resumo	61
Referências Básicas, Complementares e Suplementares.....	65
Atividades de Aprendizagem - AA.....	69

Apresentação

Caro(a) acadêmico(a), temos muito gosto de mais uma vez estar por aqui, neste espaço de múltiplas interações, para que possamos construir, transmitir, conceituar diversos temas e conhecimentos acerca da Educação Infantil. O que nos alegra mais é ter a certeza de que este será um espaço de discussões frutíferas e que o(a) conduzirá a novas ou renovadas práticas em relação à educação de crianças.

Isto posto, queremos no ensejo, registrar que ao longo de todos da nossa trajetória acadêmica, permitiu-nos, cada vez mais, instalar as nossas discussões acerca da infância e da criança, motivo este que convidamos você a compartilhar e partilhar conosco as suas experiências, vivências e convivências, quais sejam enquanto professoras, professores, mães, pais, irmãos de tantas crianças brasileiras.

Ao elaborarmos este Caderno Didático, surgiu a inquietação sobre os temas contemplados pela ementa, pois são tantos os assuntos que ora deflagram acerca da infância e da criança, que confessamos que ficamos instigadas a acrescentar mais alguns, mas pelo visto, o tempo é curto para tanta informação. Procuramos então ofertar alguns itens considerados de base para que possamos aprender a conhecer.

O nosso percurso será manifestado por meio da ementa da disciplina **Fundamentos**

e Metodologia da Educação Infantil – com carga horária de 90 h/a, cujo conteúdo será trabalhado por nós, a Professora Maria de Lourdes Drumond Bento e Professora Jussara Maria de Carvalho Guimarães, sendo que os primeiros conteúdos: A educação infantil e a realidade sócio-econômica brasileira e os aspectos históricos, filosóficos, sociológicos e legais da educação infantil serão trabalhados pela professora Jussara (45h/a) e os conteúdos: Estudo dos aspectos do desenvolvimento psicomotor, cognitivo e sócio-afetivo característicos da educação infantil e a relação da educação infantil com o ensino fundamental, (45h/a) serão trabalhados pela professora Lourdes.

Desejamos pois, que este caderno não seja o único aporte de sua leitura, e sim, que a partir dele você possa ampliar os seus conhecimentos observando as referências complementares ora apresentada, bem como em outros referenciais que farão parte da sua investigação no campo em estudo.

A você desejamos muito estudo, apropriação de conhecimentos, partilha dos mesmos e que estes sejam realmente matizados de muitas cores e alegrias.

Com apreço e carinho!!!

As autoras.

UNIDADE 1

As Representações Sociais da educação infantil e da infância brasileira

Jussara Maria de Carvalho Guimarães

1.1 Introdução

Caro(a) acadêmico(a) vamos iniciar os nossos estudos apresentando a você a Unidade 1, cujo título “As Representações Sociais da Educação Infantil e da infância brasileira” abordará alguns conceitos principais que são: infância(s), crianças(s) e suas realidades enquanto criança/criança, enquanto criança/aluno, e enquanto criança/filho(a), enfim os seus diversos ofícios. Nesta Unidade também serão contemplados um recorte histórico do surgimento da infância, e destacamos como objetivos:

- Conceituar criança e infância
- Conhecer o surgimento da infância.
- Refletir sobre a realidade da(s) infância(s) e criança(s) brasileiras

Desejamos ótimos estudos.

1.2 Concepções de Criança e de Infância: muitas infâncias, outras crianças - perspectivas atuais

Você sabia que a ideia “criança” enquanto ser social, demorou muitos séculos para ser reconhecida? Ela nem sempre existiu concretamente na sociedade. Por exemplo até os séculos XI e XII, a criança era vista como um ser sem importância e a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, e a partir de uma idade mínima, a partir do momento em que poderia realizar algumas tarefas sozinhas, seria o momento da sua inclusão no mundo dos adultos, partilhando de seus trabalhos e jogos.

Antigamente a ideia de infância estava ligada à ideia de dependência, e só se saía da infância se sair da dependência ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência.

Estas são algumas ideias propagadas por Philippe Ariés (1981) constantes do seu livro

“História Social da Infância e da Família”. Segundo este autor, até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não a representava. No século XIII, a criança era representada como um “anjo”, com a aparência de adolescente caracterizado por traços efeminados e, posteriormente, surgiu o modelo de Jesus e Nossa Senhora menina. Como o mesmo autor se refere, como se fosse “um adulto em miniatura”.

Figura 1: Crianças com rosto de adultos

Fonte: Disponível em <<http://www.google.com.br/oldecadamanha.blogspot.com>> Acesso em 03 jun. 2011





Por volta do século XVI, a criança aparece nua na arte italiana, marcando assim novas alterações na concepção a ela atribuídas. O século XVII foi marcado pela preocupação com o alto índice de mortalidade infantil, e este fator foi importante para que novos rumos fossem tomados em relação à preocupação com as crianças. Este foi um século decisivo pra o surgimento do sentimento de infância. Em decorrência disso, podemos citar também a influência dos médicos higienistas, dos psicólogos, dos pedagogos, dos sociólogos, que buscaram atenuar as discussões sobre a infância e a criança.

Figura 2: Crianças com rosto de adultos

Fonte: Disponível em <<http://www.google.com.br/osoldecadamanha.blogspot.com>> Acesso em 03 jun. 2011



Figura 3: Crianças com rosto de adultos

Fonte: Disponível em <<http://www.google.com.br/osoldecadamanha.blogspot.com>> Acesso em 03 jun. 2011.

Vamos encontrar em Kramer (1982, p.17), uma referência sobre o surgimento do sentimento da infância, momento este em que analisa a obra de Ariés, afirma:

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, correspondendo na verdade à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como adulto em potencial dotada de capacidade de desenvolvimento.

Ainda sobre a questão do sentimento de infância, Ariés (1981) destaca dois sentimentos de infância que muito contribuíram para o desenvolvimento dessa tomada de consciência acerca da infância:

- O primeiro diz respeito à “participação” – que era um sentimento em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, tornava-se uma fonte de distração e de relaxamento para os adultos. Esse sentimento originalmente, pertence às mulheres ou amas (amas secas ou amas de leite).

• O segundo diz respeito ao “apego” – o apego à infância e à sua particularidade não mais se exprimia somente por meio da distração e da brincadeira, mas também do interesse psicológico e da preocupação moral. Tentava-se penetrar na mentalidade da criança para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação. Mas esse interesse impunha que se desenvolvesse delas homens racionais e cristãos.

A concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

Foi então a partir do século XVII que outras perspectivas vislumbram o saber sobre as crianças, momento este em que nas contendas educativas a pauta do dia é justamente a discussão sobre a criança de direitos, com o surgimento posteriormente já no século XVIII, XIX e XX, de uma base legal de proteção, provisão e de participação das crianças. Muito se

discute ainda em que medida toda a documentação legal criada está de fato amparando as infâncias e as crianças? Discutiremos em um outro momento do curso sobre toda esta legislação, partindo da Constituição Federal Brasileira de 1988; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; da Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS; dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e de tantos outros pareceres e resoluções pertinentes.

Percebemos ainda o deflagrar de dois tipos de infância, no século XIX e século XX, como define Dornelles (2005, p 81) “a Infância Ninja e a Cyber Infância”. A primeira destinada a classe de crianças com menos oportunidades sociais, as crianças pobres, onde a sua rotina é marcada por grandes desigualdades,

onde o trabalho infantil faz parte das suas infâncias, onde o batalhar a comida diária as faz pedintes. As outras crianças pertencentes à classe social rica, desfrutam de um aparto tecnológico tal que os seus quartos de dormir, transformaram em uma verdadeira *lan house*, de onde comunicam com as outras pessoas e com o mundo via internet, possuem uma infinidade de games, aparelhos celulares, vídeos, etc. O seu tempo é tomado por um tipo de atividade bastante diferenciado das outras crianças – estão em aulas de inglês, dança, computação, natação, passeios em shopping centers, ou seja, possuem uma agenda superlotadas, transformando-as também em “miniaturas de adultos”, como eram tratadas em séculos anteriores. As crianças pobres, também possuem o seu tempo preenchido, com os afazeres de casa, o cuidar dos irmãos mais novos, as tarefas da escola e tantas outras responsabilidades advindas das suas condições sociais.

Se há a solidão em ambas as situações, esta também é marcada pela ausência da família em casa, pois em decorrência das necessidades de trabalho da mãe, que ausente de casa durante boa parte do tempo, ou durante todo o tempo, o cuidar e educar das crianças fica a cargo de outras pessoas, que sejam da própria família ou não, e muitas vezes, por parte do próprio destino.

Importa então, considerar que se a infância, considerada globalmente, é afectada pelas mudanças sociais, as crianças, como seres concretos, são elas próprias, entre si, diferenciadamente afectadas, em função da sua pertença

No entanto, há crianças pobres e crianças ricas. Quer esta desigualdade, quer aquele efeito geracional global, têm consequências que devem ser avaliados conjugadamente (SARMENTO, 2004).

às classes populares, médias ou dominante, ou ao facto de ser menino ou menina, viver nos países ricos ou nos países em desenvolvimento, ser branca, negra, amarela, etc., pertencer a um universo cultural de dominância religiosa cristã, muçulmana, hindu ou budista, etc.

As mudanças implicam recomposições sociais a vários níveis e em distintas esferas e é no quadro de um pensamento complexo que se pode dar conta dos seus efeitos sincrónicos, que se estabelecem frequentemente de modo distinto e assimétrico. Por exemplo, a infância é o grupo geracional mais afectado pela pobreza – o que quer dizer que há, percentualmente, mais crianças pobres do que adultos ou pessoas idosas em situação de privação – o crescimento da pobreza infantil tem-se acentuado e, ao mesmo tempo, alargam-se as distâncias entre os mais pobres e os mais ricos.



DICA

Para saber mais sobre a infância nos grandes centros acesse o site: <http://www.unicef.org.br/>

Figura 4: Infância Ninja

Fonte: Disponível em <<http://www.google.com.br/ejc2007.wordpress.com>> Acesso em 03 jun. 2011

PARA SABER MAIS

Veja mais sobre este assunto no relatório do Presidente da Organização das Nações Unidas, Kofi Annan, em que relata sobre a situação da infância mundial, apresentado em 2002 à Conferência Mundial da ONU sobre a situação da infância e intitulado *We the Children. Meeting the Promises of the World Summit for Children*.

Figura 5: Infância Ninja

Fonte: Disponível em <<http://www.google.com.br/resgatandosorrisos.org>> Acesso em 04 jun. 2011





Figura 6: Cyber Infância

Fonte: Disponível em <<http://www.google.com.br/www100cabecas.blogspot.com>> Acesso em 04 jun. 2011



Figura 7: Cyber Infância – As Mini Lolitas

Fonte: Disponível em <<http://www.google.com.br.conversademenina.wordpress.com>>. Acesso em 06 jun. 2011



Figura 8: Cyber Infância

Fonte: Disponível em <<http://www.google.com.br/masascrincassr.universolusofono.org>> Acesso em 06 jun. 2011

ATIVIDADE

Analise as figuras apresentadas e escreva um comentário sobre as mesmas.

O que era a infância nos tempos antigos e o que se tornou hoje? Será que há o fim da infância?

Seria qual infância? Seria qual criança?

Aponte algumas questões que você percebe sobre as mudanças em relação à infância e à criança.

De que forma você percebe que o comportamento das crianças modificou com a influência das mídias, principalmente para aquelas que têm acesso à Tv, internet, etc?

do capitalismo. Esta "2ª modernidade" caracteriza-se por um conjunto associado e complexo de rupturas sociais. As rupturas também incidem sobre a condição social da infância, enquanto categoria geracional, tal como ela foi instituída pela 1ª modernidade, isto é, a infância sofre um processo de reinstitucionalização, dado que as transformações na estrutura social têm consequência direta nos diversos fatores que conduziram à institucionalização da infância. Importa aqui dizer que o conceito de institucionalização está a ser usado, neste contexto, com o sentido sociológico de configuração normativa e simbólica de uma dada realidade social (e não com o sentido corrente de integração em instituições públicas ou privadas de atendimento e guarda de crianças). Podemos relembrar os factores de institucionalização da infância moderna citados por Sarmiento (2004, p. 35)

- A criação de **instâncias públicas de socialização**, especialmente através da institucionalização da escola pública e da sua expansão como escola de massas. A escola configura o "ofício de aluno" como componente essencial do "ofício de criança" (utilizamos aqui expressões que foram consagradas nas obras de Regino Sirota e de P. Perrenoud, entre outros), através do cometimento de exigências e deveres de aprendizagem, que são também modos de inculcação de uma epistemologia, de um saber homogeneizado, de uma ética do esforço e de uma disciplina mental e corporal, inerentes à cultura escolar e ao saber dominante.
- A **família nuclear** burguesa reconstituiu-se através do centramento na prestação de cuidados de protecção e estímulo ao desenvolvimento da criança, que se torna, por esse efeito, o núcleo de convergência das relações afectivas no seio familiar e centro das preocupações parentais onde convergem todas as esperanças (é sobretudo por isto que se utiliza por vezes a expressão de "Criança-Rei" para dar conta desta centralidade)
- A formação de um conjunto de saberes sobre a criança, a partir, sobretudo, de disciplinas como as Ciências Médicas, a Psicologia, a Pedopsiquiatria e a Pedagogia, que definem o que é "normal" nos

padrões de desenvolvimento intelectual, fisiológico e até moral, com consequente adopção de procedimentos de inculcação comportamental, disciplinar e normativa. Esta "**reflexividade institucional**" sobre a criança contamina todos os aspectos da vida das crianças, tendo implicações nos cuidados familiares e nas práticas técnicas nas instituições e organizações onde estão crianças

- A adopção de uma **administração simbólica da infância**, através da definição de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade: permissão ou proibição da frequência de certos lugares, tipo de alimentação, leituras recomendadas, etc. horas de admissibilidade ou de recusa de participação na vida colectiva.

Podemos conferir o que ocorre contemporaneamente face a cada um dos factores de institucionalização atrás referidos. Assim:

- A escola torna-se, cada vez mais acentuadamente, o palco das trocas e disputas culturais. A multiculturalidade contemporânea não se faz sem a disputa das instâncias que procuram estabilizar princípios de justificação educacional. Esta escola da 2ª modernidade, de massas, heterogénea e multicultural, radicalizou o choque cultural entre a cultura escolar e as diversas culturas familiares de origem dos alunos de proveniência social e étnica diferenciadas, o que repercute na "turbulência" dos contextos organizacionais de acção educativa e em indicadores de insucesso escolar. A resposta hegemónica a esta "crise" tem recaído no programa neo-liberal que postula a liberalização e empresarialização da acção educativa a par da concepção neo-conservadora do "regresso" a uma escola autoritária, selectiva e segregadora. Como resistência a este programa, as correntes que preconizam a defesa da educação como um direito social alargado sustentam diferentes movimentos pedagógicos que procuram dar um sentido à actividade educativa, com vista a promover a emancipação das classes populares e a fazer da educação um instrumento do devir social. É importante, entretanto, sublinhar dois factos fundamentais: primeiro, o de que a escola continua sendo para muitas crianças do mundo (mais de 120 milhões) ainda uma promessa da modernidade por realizar; segundo, o de que a escola pública é o

Em particular, avulta a definição de áreas de reserva para os adultos: a produção e o consumo; o espaço-cultural erudito; a acção cívico-política. É importante sublinhar que esta restrição não se verifica(va) quer nas sociedades pré-modernas quer nas sociedades que escaparam ao padrão normativo ocidental dominante.

- A reinstitucionalização da infância é contemporânea daquilo que o sociólogo francês François Dubet designa por "declínio do programa institucional", isto é, ruptura e crise no modo de funcionamento das instituições e sua substituição por modos de dominação social mais difusos (ainda que não menos poderosos), nomeadamente através das *mídia* e do condicionamento de comportamentos individuais, ainda que sob a forma de um individualismo que é convergente com a regulação colectiva.

espaço complexo, sim, mas insubstituível, de acesso das crianças às múltiplas linguagens que ajudam a configurar o sentido do mundo, isto é, a estruturar projectos de vida de inserção social plena.

- A família tem vindo a sofrer transformações estruturais crescentes. Essas transformações exprimem-se no aumento da monoparentalidade, na precocidade da maternidade, no aumento das famílias reestruturadas, no incremento do número de lares sem crianças, especialmente nos países do Norte e Centro da Europa, e ainda no aumento do número de crianças investidas de funções reguladoras do espaço doméstico. As transformações na estrutura familiar põem a descoberto o carácter mítico de algumas teses do senso-comum que vêem no núcleo familiar o espaço aproblemático e "natural" de protecção e promoção do desenvolvimento das crianças. Com efeito, este é um lugar problemático e crítico, onde tanto se encontra o afecto como a disfuncionalidade, o acolhimento como o mau-trato. Deste modo, a transformação familiar convida a que a família seja pensada como instituição social em mudança, sendo como tal construída e estruturada, e não como uma entidade natural, imune ao *pathos* da vida social.
- O sistema de reflexividade institucional sobre a criança cresceu exponencialmente e complexificou-se, sendo inerente à pulverização enciclopédica dos saberes

radicalizada pela modernidade, produzindo não apenas múltiplas teorias, frequentemente contraditórias (o campo da Educação da Infância é disso um exemplo flagrante, com o debate entre os modelos de prescrição da "qualidade" e os modelos participativos e contextualizados, por exemplo), como, sobretudo, ele originou uma poderosa indústria de serviços para crianças (educacionais, de tempos livres, gimno-desportivos, informáticos, ambientais, alimentares, sanitários, para festas e comemorações, para as múltiplas e crescentes formas identificadas de "diferença" psico-sensório-motor, etc.) que só tem paralelo na crescente invasão dos quotidianos infantis de todo o mundo pela poderosa indústria de produtos para a infância (brinquedos, jogos, roupas, alimentos, guloseimas, material escolar, acessórios, mobiliário, etc.). O saber transmutou-se em tecnologia e esta em mercadoria disponível sob a forma de um serviço adquirível no mercado ou um produto para consumo.

- A administração simbólica da infância desenvolveu-se e potenciou-se sob uma forma contraditória: por um lado, refinaram-se os procedimentos de controlo, e esta complexificou-se sob o modo de indução de comportamentos convergentes das crianças, com instauração de uma nova "norma" da infância sobretudo disseminada através do mercado de serviços e produtos atrás referenciado (e fortemente potenciado pelos *mídia*) -- de tal modo que se pode falar de uma "infância global"; por outro lado, vem crescendo a afirmação dos direitos da Criança, quer sob uma forma legal, nomeadamente através da consagração da Convenção dos Direitos da Criança, quer, de modo muito mais impressivo, através de um movimento cosmopolita e alterglobalização, assente em múltiplas organizações não governamentais propulsores de uma ideia renovada de cidadania da infância, isto é, de uma efectiva afirmação do protagonismo, da autonomia e da capacidade participativa das crianças na sociedade.

Em suma, na 2ª modernidade as condições estruturais da infância caracterizam-se pela afirmação radicalizada dos paradoxos instituintes da infância. As instituições que ajudaram a construir a infância moderna sofrem processos de mudança, que, por seu turno, promovem a re-institucionalização da infância. Tal como as crianças que inventam criativamente no quotidiano os seus mundos de vida, também as condições sociais de existência são profundamente renovadas como se tudo começasse de novo. Porém, o presente onde se reinventa o futuro transporta as marcas pesadas do passado. E este é o da sonogação da cidadania às crianças, da subordinação a formas mais duras ou mais subtis de dominação patriarcal e paternalista, da definição das crianças como seres imperfeitos, incompletos, imaturos, "menores". Porém, apesar de todos os progressos, não são hoje mais fáceis as condições de existência das crianças, são mais complexas; não é maior a autonomia que lhes é atribuída, é mais dissimulado o controle que sobre elas é exercido; não é mais seguro o caminho do desenvolvimento, são mais inquietantes e turbulentos os contextos de existência; não são mais igualitárias as oportunidades de vida, são até perversamente mais desigualitárias; não é mais claro o sentido das relações intergeracionais, ele é mais alargadamente jogado entre a horizontalidade de um respeito atento às diferenças e a assimetria de poderes de participação e decisão colectiva.

Neste processo de mudança social que é também o da alteração complexificante das condições de existência das crianças, elas não permanecem passivas, antes acrescentam elementos novos e distintos aos seus comportamentos e culturas. Não é um paradoxo menor que as crianças permaneçam, ante toda a pressão uniformizadora, radicalmente distintas na alteridade que as constitui como seres continuamente instigantes dos modos "adultos" de compreender e gerir a sociedade, e, por isso mesmo, como atores activos na inauguração de gostos, sentidos e possibilidades para a existência humana:

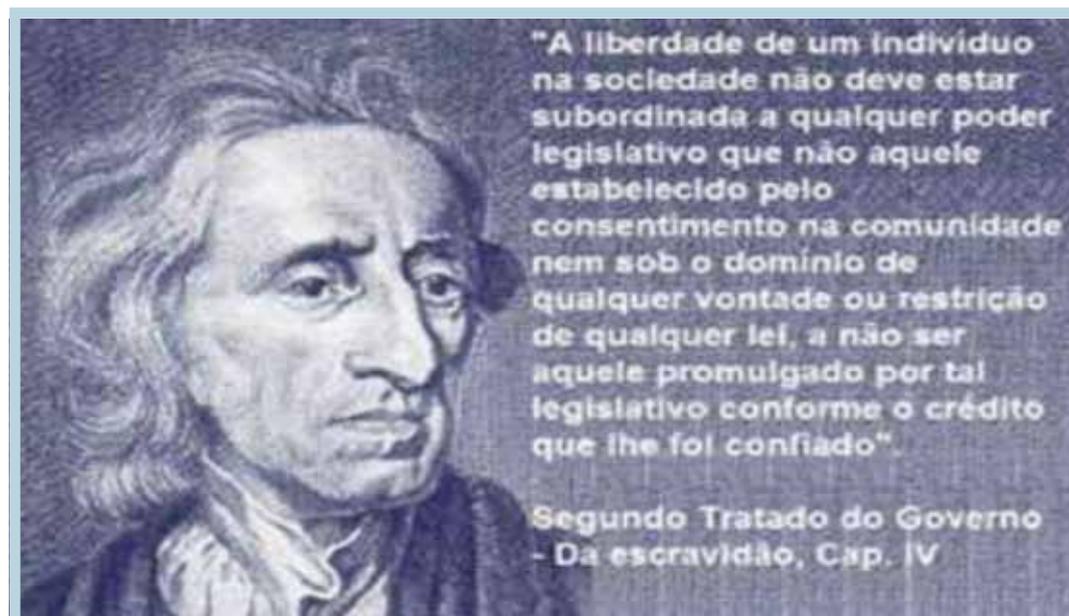
DICA

Vamos assistir agora um pouco do que nos conta três pequenos documentários sobre a invenção da infância, e após a leitura deste texto iremos discutir os dois procedimentos metodológicos A invenção da Infância: www.youtube.com Iremos discutir os vídeos após a exibição dos três, em nossa sala de aula

1.3 Pressupostos teóricos sobre as infâncias e as crianças na percepção de grandes teóricos educadores

Para se reconhecer hoje a infância como um período importante para o desenvolvimento social, cognitivo, psicológico e afetivo de toda criança e saber como este desenvolvimento se processa, foi preciso alguns séculos. Chegamos ao debate presente em nossos dias – o da criança portadora de direitos e deveres, embora consagrados nas legislações vigentes, ainda temos muito o que desafiar.

Para que este reconhecimento fosse de fato deflagrado, importantes teóricos se debruçaram em estudos e pesquisas no intuito de compreenderem o que pensam, como agem e reagem. Contemplaremos aqui alguns deles, considerados os que certamente mais se destacaram com suas teorias voltadas para a educação de crianças.



O filósofo inglês do século XVI, John Locke referiu-se à criança como uma "tabula rasa" ou "lousa em branco" na qual a experiência da vida é escrita. John Watson (1928), psicólogo a quem se atribui à fundação da escola do behaviorismo, resumiu essa abordagem dizendo: "Dê-me uma dúzia de bebês saudáveis e garanto pegar um ao acaso e treiná-lo para se tornar médico, advogado, artista, comerciante, mendigo, ladrão" (ELKIND, 2004, p.50). Estas duas idéias denunciam pontos significativos na história da criança, assim como esboçam formas de concebê-las, de discipliná-las e mesmo moldá-las, conforme costumes épicos.

O pensamento renascentista, por exemplo, projetava na criança a argamassa do modelo a ser engendrado na maturidade. A época, entretanto, não foi capaz de avançar a crítica ao excesso de rigor e indulgências que marcavam a educação. O caráter aristocrático da educação renascentista é um exemplo de formação da nobreza de mérito, da nobreza de caráter, da nobreza intelectual, ganhando com isso, a família uma nova dimensão moral e espiritual para além de sua dimensão institucional – deveria distinguir a criança, ao menos a criança escolar e separá-la. A noção de criança bem educada quase inexistia no século XVI. A família passou a ser o local de abrigo, de reconhecimento, despertando os sentimentos, sensibilidades novas e distintas para com a infância e com as relações parentais.

GLOSSÁRIO

John Locke: filósofo inglês e ideólogo do liberalismo, sendo considerado o principal representante do empirismo britânico e um dos principais teóricos do contrato social. Locke rejeitava a doutrina das ideias inatas e afirmava que todas as nossas ideias tinham origem no que era percebido pelos sentidos. A filosofia da mente de Locke é frequentemente citada como a origem das concepções modernas de identidade e do "Eu".

◀ Figura 9 : John Locke

Fonte: Disponível em <http://atuleirus.weblog.com.pt/arquivo/2006/08/john_locke> Acesso em 07 jun. 2011

GLOSSÁRIO

Behaviorismo: também designado de comportamentalismo, ou às vezes comportamentismo, é o conjunto das teorias psicológicas que postulam o comportamento como o mais adequado objeto de estudo da Psicologia. O comportamento geralmente é definido por meio das unidades analíticas respostas e estímulos investigadas pelos métodos utilizados pela ciência natural chamada Análise do Comportamento. Historicamente, a observação e descrição do comportamento fez oposição ao uso do método de introspecção.

O Renascimento, além de marcar um movimento cultural, provocando abertura da mente humana, foi também responsável pelas práticas e controles sobre o corpo e mente das crianças. Elas deveriam ser orientadas para o autocontrole, internalizar censuras, convívio público destinados aos “padrões da corte (cortesias), que preparam as regras de convívio das multidões das cidades (urbanidade), que retomam a cordialidade da antiga polis (polidez) e que constituem feixes encadeados de conduta para com o outro, específicos da vida civil (civilidade)”, assim traduz Freitas (2002, p.22).

O século XVII foi, portanto, no campo intelectual, um tempo assinalado pela busca da racionalidade, principalmente quanto a valores e modos de apreensão do mundo. Era um tempo de inventar métodos.

João Amós Comênio (século XVII) voltou-se para o estudo de uma pedagogia pensada pelo signo da universalidade. Em seu livro “Didática Magna”, Comênio indicava que poderíamos ensinar tudo a todos. Compreendia que o único meio de educar só poderia residir num método que unificasse as práticas pedagógicas, racionalizando o espaço e o tempo escolares para que as crianças pudessem não somente aprender, mas, realizar plenamente a sua humanidade.

Este pensador enfatizava o aprendizado de virtudes como a prudência, temperança, fortaleza e justiça. Para Comênio, a criança que seria formada na escola, deixaria de ser criança para tornar-se aluno, o qual representava o rascunho do adulto em formação. Freitas (2002, p.41) cita que a “formação da puerilidade constitui, de alguma maneira, a gênese do conceito moderno de criança bem-educada, a criança cortês”.

Um outro teórico que nos forneceu bases importantes para conhecermos a criança, foi Jean Jacques Rousseau, que em sua obra clássica “Emílio” (1762) faz considerações para que possamos compreender a perspectiva educacional apreendida pela concepção de sociedade. Rousseau, na outra margem dos Iluministas de seu tempo, não colocava na razão o elemento distintivo entre o homem e os outros seres da natureza. A distinção essencial seria para ele a vontade: a capacidade de dizer não ; de fugir dos roteiros prévios que a vida parece desejar prescrever. Pode-se assim, compreender que o que distingue a humanidade da natureza que a circunscreve é exatamente a possibilidade de distanciar-se da mesma natureza pelo poder volitivo encerrado na espécie humana (FREITAS, 2002). Em “Emílio”, Rousseau propõe a descoberta da condição essencial da criança – como ser em si, como conceito e como categoria analítica. No caso, “Emílio”, é um aluno órfão imaginário, a quem irá conferir a educação desde o berço até a maioridade, descobrindo as características naturais do desenvolvimento humano. Considera a natureza, mas introduz princípios éticos requeridos pela cultura, procurando assim a descoberta da criança como ela é, antes de ser adulto.

À criança será dada mais do que uma instrução. Os valores e códigos de conduta serão ministrados pela força do exemplo, por palavras e por práticas. A educação do “Emílio”, a natureza como ordem primeira em que está inscrito o humano, também aparece como uma das fontes da educação. Para Rousseau, ao nascer fraco e desprovido de forças, o ser humano tem necessidade de assistência e de educação para sobreviver como adulto. E essa educação, nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer do desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 1995).

No entender desse pensador, a natureza constitui uma unidade perfeita e anterior à sociedade. E foi justamente com este pensamento e com a visão de natureza como ideal de perfeição, degenerado pela ação humana exercida contra a ordem natural, é que abre seu trabalho pedagógico, escrito em 1762, denominado “Emílio”.

Para Rousseau, o estudo da infância deveria levar em consideração a sensibilidade, pois a criança não age racionalmente, absolutamente diferente dos adultos. Por isso, ressalta a necessidade de se estudar o campo das percepções, pois a realidade é, no princípio de vida de todos nós, apreendida. “Antes da idade da razão a criança apreenderia a realidade mediante imagens e sensações. Tais imagens seriam as projeções dos objetos sensíveis anteriores, portanto, ao despartar do pensamento racional” (ROUSSEAU, 1995, p.46).

Em relação à infância, Rousseau acreditava que ela existe justamente enquanto estiver ausente, a idade da razão. Sobre este pressuposto Freitas (2002) nos remete às idéias de Rousseau, quando diz que a criança ao nascer grita; sua primeira infância passa chorando. Os adultos, às vezes, a sacodem e a acariciam para acalmá-la, outras vezes, a ameaçam ou lhe batem para que fique quieta. Há nesta atitude um paradoxo: ou fazemos o que lhe agrada, ou exigimos dela o que nos agrada; ou nos submetemos aos seus desejos ou as submetemos aos nossos.

DICA

Começa melhor as idéias de João Amós Comênio acessando o link <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/revista/VOLUME_XIII_2008_2/O_Conceito_de_Educacao_em_Joao_Amos_Comenius_Edson_Pereira_Lopes_.pdf>. Leia o artigo *O conceito de educação em João Amos Comenius*, texto de Edson Pereira Lopes.



▲ Figura 10 : Walter Benjamin

Fonte: Disponível em <<http://gentearte.com/critica/la>>. Acesso em 07 jun. 2011

social no âmbito pedagógico, que constitui verdades até hoje disseminadas na forma de conceber a infância, a criança.

Walter Benjamin (1892) representou também, com suas idéias, um grande marco para os estudos relacionados a infância/criança. Benjamin teve uma infância rica, sem conhecer as dificuldades e a pobreza. Mergulhou como poucos no universo infantil, resgatando a sua infância, seus brinquedos e brincadeiras familiares e invenções, levando-nos a pensar sobre as nossas próprias infâncias adormecidas na memória.

Este teórico reafirma a noção peculiar da vida infantil, não concebendo a criança como uma miniatura do adulto. Postula que a criança constrói o seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar, todavia, a agressividade, a resistência, a perversidade, humor, vontade de domínio e mando. A criança vê o mundo com os seus próprios olhos, é parte da cultura e produz cultura. A criança fala, escreve, desenha, enfim, expressa um momento histórico que deixa marcas.

Celestin Freinet (1920), um educador humanista, idealista, cuja proposta pedagógica centra-se na atividade e na criação, além de preocupar-se com a relação existente entre a escola e o meio social. Propôs a edificação de uma escola prazerosa, onde a criança quisesse estar, onde o coração, a afetividade e as emoções predominassem, onde houvesse alegria e prazer para a descoberta e aprendizagens.

Para isso, buscou técnicas pedagógicas que pudessem envolver todas as crianças, independente das diferenças sociais ou cognitivas, no processo de aprendizagem, respeitando seus direitos de crescer com liberdade. Apontou para uma concepção metodológica de ensinar a partir da cooperação e deixou de lado os manuais escolares, símbolo da pedagogia opressiva do sistema capitalista. Não separou a escola da vida das crianças.

Para ele, a aprendizagem, principalmente da leitura e da escrita, deveria ocorrer por um “Método Natural”, que partiria da experimentação, do erro e que aproveitasse o máximo dos momentos preciosos de entusiasmo e contato da criança com a natureza. Freinet chama seu método de “natural” porque procura aproveitar o meio, a terra, a água, as plantas e os animais, isto é, toda a natureza, pois qualquer criança poderá retirar da natureza seus ensinamentos.

Como Rousseau o fizera no “Emílio”, Freinet investiga a maneira de ser e pensar da criança para ajudá-la nas dificuldades, e na da estruturação dos próprios conhecimentos. Para isso, pensa a escola inserida no seio da natureza, onde a criança possa desenvolver a sua inteligência, sem a preocupação com a quantidade de conhecimentos, e sim, com o processo de sua construção. E essa construção, acredita Freinet, só se efetivaria com a paciência do educador, com a sua sensibilidade para acompanhar a construção do conhecimento pela criança. Além disso, todo educador precisaria descobrir as tendências naturais da criança para saber em que apoiar a sua intervenção.

Rousseau revela-se absolutamente contrário a idéia dos adultos satisfazerem as vontades das crianças. Ele nomeava a infância apenas o período compreendido até os sete anos, quando então se ingressaria na idade pueril (7 aos 12 anos) caracterizada pelo domínio da fala. Quanto maior o vocabulário infantil, a linguagem oral tenderia a substituir o choro, sendo a verbalização a principal marca da idade pueril. Logo após os 12-13 anos (terceiro estágio), a puerilidade passa à adolescência, constituindo segundo Rousseau, um único período da vida humana em que o progresso das forças superaria o das necessidades, onde a força de que se dispõe excede aquela a ser efetivamente utilizada. O pensamento de Rousseau, em “Emílio” representou um pacto

Figura 11 : Celestin Freinet

Fonte: Disponível em <<http://gentearte.com/critica/la>>. Acesso em 07 jun. 2011



Elias (1997, p.50) distingue as quatro etapas educativas defendidas por Freinet:

1. Período do pré-ensino – do nascimento até por volta de 2 anos. Para esse período prevê atividades em parques, jardins públicos e espaços livres, nos quais as crianças podem ter contato direto com a natureza através de experiência tateantes.
2. Período correspondente aos jardins de infância – 2 aos 4 anos. Neste período devem-se deixar as crianças entregues as múltiplas experiências, as quais serão como que ensaios preparatórios para que atinja por si a experiência social, antes de atingir a etapa seguinte.
3. A escola maternal e infantil – de 4 aos 7 anos. A criança inicia a ordenação de sua personalidade. Aos 4 anos, tenta dominar o meio.
4. A escola elementar – 7 aos 14 anos. Período no qual a brincadeira e o trabalho se confundem. Propõe para essa faixa etária uma outra organização da classe, com oficinas especializadas para trabalhos manuais, intelectuais e artísticos, não deixando de lado o trabalho junto à natureza.

A metodologia proposta por Freinet, segundo Elias (1997, p.51) perpassa por três princípios fundamentais, “o tateamento experimental; a livre expressão e a vida cooperativa”. O tateamento experimental é o eixo em torno do qual giram todas as aquisições infantis, o que pressupõe além de outras coisas, uma máxima intensidade de vida numa escola integrada ao meio ambiente. A livre expressão consiste em organizar saídas diárias pelas ruas para as observações do ambiente – surgimento das “Aulas-passeio”, que trazem a investigação, a vida para a sala de aula. A vida cooperativa consiste na discussão do planejamento de aula, de forma coletiva.

Friedrich Wilhelm August Froebel foi um famoso educador alemão, criador na primeira metade do século XIX, do sistema de “Jardins de Infância” – *Kindergarten* (*Kind*: criança e *garten*: jardim, em alemão). Foi também um dos primeiros educadores preocupados com a educação de crianças pequenas. Para ele, a infância é assim como uma planta: deve ser cuidada com atenção, deve receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. Porém, para o nosso entendimento atual, Froebel infantilizava muito a missão de cuidar e educar crianças, quando as comparava com o jardim e os adultos aos os “jardineiros”.

Há, no entanto, uma dificuldade para um estudo mais aprofundado da obra de Froebel, segundo informações de Arce (2002), pois no Brasil só há uma obra traduzida para o Português por Maria Helena C. Bastos “A Educação do Homem” (UPF, 2001), além de traduções parciais em um único trabalho intitulado Revista do Jardim de Infância (2.vol. 1896 e 1897, pela escola Caetano Campos, S.Paulo/SP)



Froebel considerava a infância a fase mais importante da vida humana, pois a criança continha os germes de toda a bondade e pureza. A vida e trabalho deste teórico bem como as suas idéias como educador, desenvolveram-se, ao mesmo tempo, na era das revoluções e num país marcado por uma realidade socioeconômica retrógrada (ARCE, 2002, p.33) e pela existência de uma concepção de mundo bastante conservadora. Ficou órfão com apenas 1 ano de idade, sendo criado pelos irmãos mais velhos, pelo pai que era pastor luterano e por pessoas estranhas. A sua infância, quase que entregue a si próprio, contribuiu para a formação de uma atitude auto-ditada desse teórico alemão. Além disso, a educação religiosa promovida por seu pai, de certa forma influenciou concepção educacional de Froebel.

Karl Christian Krause (1781-1832) uniria a concepção de natureza com a educação e juntamente com Shelling e Froebel tentaram dar uma ênfase na harmonização do ser humano com a natureza, o que Froebel destaca em relação a infância, pois, somente conhecendo as relações entre ambos e destes com Deus, é que poderíamos presentear o indivíduo com o auto-conhecimento. A criança, para Froebel, deveria aprender a conhecer a natureza, deveria viver em harmonia com ela, pois desta forma, estaria naturalmente harmonizando-a com o espírito divino.

Essa concepção está aliada a outra que considera a natureza como objetiva por ser algo real e permanente. Não dá para questionar o que é homem sem perguntar o que é a natureza. A criança, principalmente recorre à simbologia da natureza para expressar, exteriorizar seu interior, por isso devemos deixá-las livres para expressarem toda a sua riqueza interior, fruto de sua essência humana. Essa exteriorização deveria ocorrer preferencialmente através das artes plásticas e do jogo – fonte de expressão natural da criança.

Figura 12 : Froebel ►

Fonte: Disponível em <<http://gentearte.com/critica/la>> Acesso em 08 jun. 2011.

Froebel considera também que a “percepção” é o fundamento de toda a educação do homem e de que nela deveria basear-se toda a educação na primeira infância. A percepção constituiria a base tanto para o conhecimento do mundo como para a linguagem, pois esta seria a representação dos objetos do mundo externo e das relações entre os mesmos. O contato sensorial com o mundo deveria ser o ponto de partida de toda a educação, e esse contato deveria ser explorado desde o início da vida das crianças. Arce (2002, p.43) ilustra o pensamento de Froebel, registrando que:

Se a percepção seria o ponto de partida da educação, devendo ser explorada desde o início da vida humana, então a mulher, mais especificamente a mãe teria um papel decisivo na educação infantil, cabendo a ela desenvolver atividades que explorassem o potencial da criança no que diz respeito às formas de percepção do mundo exterior.

Em relação ao mundo exterior, Froebel considerava que as montanhas, colinas, rios serviriam para o aprendizado da Geografia; insetos e árvores para o de Ciências. Para isso três pontos eram fundamentais na metodologia froebeliana (ARCE, 2002, p.48).

1. Atitude do educador.
2. Processo de educação: o homem e a natureza possuem existência de Deus.
3. Função permanente do educador: respeitar a natureza, a ação de Deus e a manifestação espontânea do educando.

Com estes pressupostos sempre presentes na arte de educar e que precisavam ser sistematizados, em junho de 1840, na cidade de Blankenburg, Froebel fundou o primeiro Jardim de Infância (*Kindergarten*) onde os centros de jogos eram organizados e destinados a crianças menores de seis anos. Além dos jogos, atividades com poemas, músicas, brinquedos e havia o cultivo de hortas pelas crianças, como formas de desabrochar e educar sensações e emoções. Hutchison (2002, p.96) escreveu que, de acordo com Froebel, a criança

Deve, desde cedo, ver e reconhecer os objetos da natureza em suas verdadeiras relações e conexões originais; ao caminhar pelas redondezas, ela deve aprender e conhecer sua própria vizinhança, de um extremo a outro; ela deve percorrer os campos da redondeza; deve acompanhar o córrego ou pequeno rio ao longo de seu curso, desde a nascente até a desembocadura e observar as diferenças locais em relação ao solo [...]. Por sua própria observação e sua própria descoberta, por sua própria percepção desta coerência contínua e vivida da natureza, não por explicações em palavras e idéias, para as quais não possui intuição, desde cedo deve haver a percepção e não importando quão fragilmente no começo. Ainda mais e mais claramente, o grande pensamento sobre a conexão interna, contínua e vivida de todas as coisas e fenômenos da natureza.

Por considerar que as mulheres pudessem realizar, juntamente com as crianças estas ações, seria necessário, então, formar mulheres para o desenvolvimento da metodologia froebeliana nas instituições. Iniciaram-se, então, vários cursos de formação de “jardineiras” que, entre 1843 e 1844, se disseminaram na Alemanha.

Em 1851, os Jardins de Infância foram proibidos de funcionar na Alemanha e Froebel foi acusado de ateu e de socialista. Em 1852, faleceu sem que seus Jardins de Infância voltassem a funcionar. Antes mesmo de falecer, recebeu inúmeras manifestações de mulheres que se propuseram a expandir as suas idéias pela Europa e Américas. A Baronesa Von Marenholtz – Bulow (1811 – 1893), ajudou a fundar estas instituições na Inglaterra, França, Bélgica e Itália. Margareth Meyer Schurz (1833 – 1876); Elizabeth Peabody (1804 – 1894) abriu em Boston (1860), o primeiro Jardim de Infância formal nos Estados Unidos. Susan Elizabeth Blow (1843 – 1916) abriu o primeiro Jardim de Infância público nos Estados Unidos, em St. Louis.

Através dos trabalhos de Blow e Peabody é que Froebel chegou ao Brasil, sendo que o primeiro Jardim de Infância a ser inaugurado foi uma instituição particular, pertencente ao Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro (KISHIMOTO, 1988, p.91-94). Depois deste, outros foram implantados e as idéias de Froebel até hoje são consideradas relevantes na elaboração da filosofia e missão da Educação Infantil pois, para ele, sem a orientação adequada do adulto, tudo que o mundo natural oferece de mais importante permanecerá escondido da criança. Finalmente, no início do século XX, a Escola Nova impulsiona a Educação Infantil. Vive-se um clima de renovação e de sensibilidade em relação às necessidades das crianças menores e abrem-se novas perspectivas quanto ao nível educativo em questão.

Figura 13: Maria Montessori

Fonte: Disponível em <<http://gentearte.com/critica/la>>. Acesso em 08 jun. 2011



Na seqüência de pensadores que destacaram a importância da infância e o conhecimento da criança, citamos a médica psiquiatra, Maria Montessori (1870-1952) que muito influenciou na construção de propostas sistematizadas para a Educação Infantil no século XX. Ao contrário de Rousseau e Froebel, que defendiam a auto-educação, Montessori não aceitava a natureza como o ambiente apropriado para o desenvolvimento infantil. A criança deveria ser disciplinada pelo trabalho. Criou instrumentos especialmente elaborados para a educação motora. Fundou em Roma (1907) a “Casa dei Bambini”, onde a proposta metodológica constituía a íntima relação que estabeleceria entre a teoria e a prática e o profundo respeito à criança, o que marcaram as realizações dos educadores que seguiram suas doutrinas e suas metodologias.

O nome de Ovide Decroly (1871-1932) teve repercussão direta sobre os métodos de aprendizagem nos primeiros níveis, enfatizando prioritariamente os aspectos da língua escrita.

Sua pedagogia baseou-se nos “Centros de Interesse” (ARRIBAS, 2004, p.12), como resposta aos interesses da criança, em atenção ao sincretismo da criança em diferentes idades.

O princípio decroliano, segundo Arribas (2004, p.110), “pela vida e mediante a vida” é por si só uma declaração da estreita relação que os programas escolares deviam estabelecer entre a criança e seu ambiente. Os Centros de Interesse de Decroly partiam das necessidades da criança e seu ambiente: alimentação, luta contra intempéries, defesa e trabalho e o meio pelo qual satisfazê-las; o organismo, os animais, os vegetais, os minerais, a sociedade, o universo. Sintetizando, Decroly defendia uma estreita relação com o ambiente natural e sociocultural, ao qual a criança devia ter acesso como fonte de conhecimento e desenvolvimento vital.

Sarmiento e Pinto (1997, p.3) grandes estudiosos portugueses sobre a Sociologia da Infância e Metodologia de Pesquisa com Crianças, declaram

a consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores (...) implica o reconhecimento da capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas(...). Os estudos da infância, mesmo quando se reconhece às crianças o estatuto de actores sociais, tem geralmente negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido às suas acções e aos seus contextos(...) As culturas infantis assentam nos mundos de vida das crianças e estes se caracterizam pela heterogeneidade (...). A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social e necessita de se sustentar nas análises das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.

O médico francês Henri Wallon (1879-1962) propôs em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, a integração dos aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência. Para ele, o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito faz delas. Neste sentido, “os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto de desenvolvimento” (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p.28). Wallon assinala que o desenvolvimento infantil se dá de forma descontínua, sendo marcado por rupturas e retrocessos. A cada estágio pelo qual a criança passa, há uma reformulação e não simplesmente uma adição ou reorganização dos estágios anteriores, ocorrendo também um tipo particular de interação entre o sujeito e o ambiente.

Necessário se faz aqui, citar os quatro estágios considerados por Wallon (apud CRAIDY; KAERCHER, 2001,p.28) representados desde o primeiro ano aos seis anos de vida, que em alguns aspectos coincide com o pensamento de Vygotsky (1896-1934) e Piaget (1896-1980) posteriormente citados:

Figura 14 : Ovide Decroly

Fonte: Disponível em <<http://gentearte.com/critica/la>>. Acesso em 08 jun. 2011

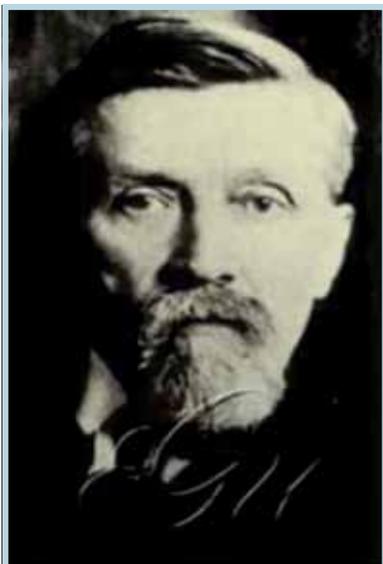


Figura 15 : Henri Wallon

Fonte: Disponível em <<http://gentearte.com/critica/la>>. Acesso em 08 jun. 2011



1. O primeiro estágio é o impulsivo-emocional (primeiro ano de vida) – nesta fase predominam nas crianças as relações emocionais com o ambiente. Trata-se de uma fase de construção do sujeito, em que a atividade cognitiva se acha indiferenciada da atividade afetiva. Nesta fase vão sendo desenvolvidas as condições sensório-motoras (olhar, pegar, andar) que permitirão, ao longo do segundo ano de vida, intensificar a exploração sistemática do ambiente.
2. O estágio sensório-motor (de um a três anos de vida) – ocorre neste período uma intensa exploração do mundo físico, em que predominam as relações cognitivas com o meio. A criança desenvolve a inteligência prática e a capacidade de simbolizar. No final do segundo ano, a fala e a conduta representativa (função simbólica) confirmam uma nova relação com o real, que emancipará a inteligência do quadro perceptivo mais imediato. Ela já adquiriu a capacidade de simbolizar sem a necessidade de visualizar o objeto ou a situação.
3. O terceiro estágio – Personalismo (3 aos 6 anos). Nesta fase há a construção da consciência de si, através das interações sociais, dirigindo o interesse da criança com as pessoas predominando assim as relações afetivas. Há uma mistura afetiva e pessoal, que refaz, no plano do pensamento, a indiferenciação inicial entre inteligência e afetividade.
4. O quarto e último estágio, Wallon denomina de Categorical (6 anos) – a criança dirige seu interesse para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, em função do progresso intelectual que conseguiu conquistar até então. Desta forma, ela imprime às suas relações com o meio uma maior visibilidade do aspecto cognitivo.

Além desses pensadores citados, outros também deixaram impressos os seus saberes na história da constituição da infância, como uma fase considerada de extrema importância para toda pessoa. Reservamos um subitem para o destaque a dois destes pensadores, Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky, por considerarmos suas contribuições as bases primeiras deste trabalho e por serem destaque nas discussões pedagógicas, além de caracterizarem com muita propriedade as fases e transformações pelas quais passam as crianças .

Lev Semenovitch Vygotsky (1896 – 1934) teórico russo que em um curto período de vida produziu idéias fantásticas e significativas. Seus escritos elaborados há mais de sessenta anos, ainda hoje têm impacto no campo educacional. Viveu apenas 37 anos, mas sua produção intelectual foi intensa. Estudou Direito, Literatura, História e Filosofia. Dedicou-se, também, a cursos relacionados a Medicina e Psicologia, com o objetivo de entender melhor o desenvolvimento psicológico do ser humano e, particularmente, as anormalidades físicas e mentais. Os estudos relativos à infância constituem destaque em suas obras, pesquisando numa área que, segundo ele, era mais abrangente que a Psicologia: a “Pedologia” (ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos).

Vygotsky recorre à infância como estudo para poder explicar o comportamento humano no geral, pois a criança está no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala. Para a empreitada intelectual de pesquisas e produções escritas, contou com a participação de talentosos estudiosos, dentre eles: Alexander Romanovich Lúria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) que acompanharam Vygotsky até a morte, divulgando posteriormente os seus trabalhos.

Foi também contemporâneo do epistemólogo suíço Jean Piaget. Leu as produções de Piaget, escreveu o prefácio para a edição russa de dois livros de Piaget: A Linguagem e o Pensamento na criança e O Raciocínio da Criança. Fez importantes críticas às teses defendidas por Piaget, e este, só tomou conhecimento destas críticas, após a morte de Vygotsky.

Dos inúmeros pressupostos, conceitos, considerações que Vygotsky desenvolveu, destacaremos aqueles que dizem respeito à proposta do nosso trabalho. Uma das abordagens diz respeito à relação indivíduo-sociedade, à interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Vygotsky diz que quando o homem modifica o ambiente através do seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro.



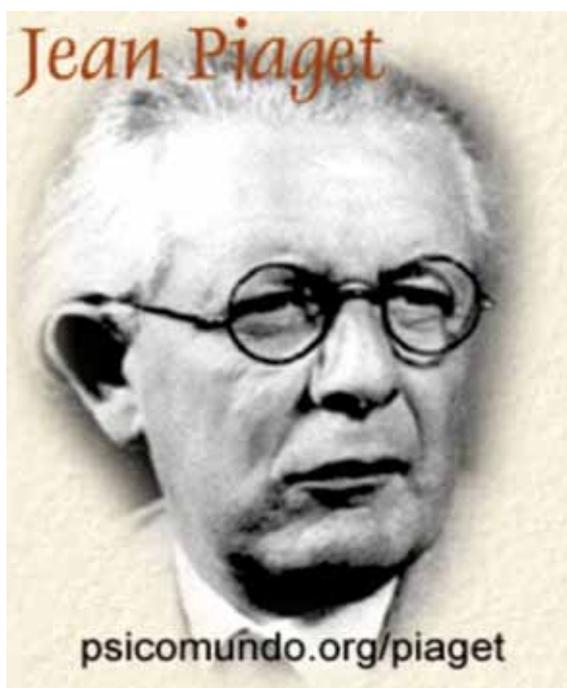
◀ Figura 16 : Lev Semenovitch Vygotsky

Fonte: Disponível em <<http://gentearte.com/critica/la>>. Acesso em 09 jun. 2011

PARA SABER MAIS

Assista ao documentário *A invenção da infância*, dirigido por Liliana Sulzbach. Em seguida faça um resumo crítico.

Vygotsky dedica particular atenção à questão da linguagem, entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos. Sendo assim, a linguagem tanto expressa o pensamento da criança como age como organizadora desse pensamento. Daí a importância que devemos atribuir à fala das crianças, pois a fala tem a função de comunicação com o mundo, mesmo em seu estágio mais primitivo, como o choro, o riso, o balbúcio.



▲
Figura 17: Jean Piaget

Fonte: Disponível em <<http://gentearte.com/critica/la>>. Acesso em 09 jun. 2011.

Para este teórico, o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo, dentro de um contexto histórico e social, no qual a cultura desempenha um papel fundamental, pois irá fornecer ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade mediados pela linguagem.

Destaca ainda a importância da brincadeira e da imitação, muito utilizadas pelas crianças, “porém a imitação não pode ser entendida como mera cópia de um modelo, mas uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros” (CRAIDY, 2001, p.30). Desta forma, é importante salientar que as crianças também aprendem com outras crianças, em situações informais de aprendizado.

O biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) representa um expoente para a educação infantil principalmente. Construiu sua teoria ao longo de mais de 50 anos de pesquisa, definida por três aspectos: é construtivista, experimental e genética. Sua preocupação central era descobrir como se estruturava o conhecimento, que não é irradiado pela experiência e não se reduz à condição de cópia do real e não resulta do surgimento de novas estruturas determinadas biogeneticamente, e sim, o conhecimento resulta de um processo de transações entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido. Neste processo a criança constrói suas próprias estruturas mentais em interação com o meio, que deve ser desde os primei-

ros momentos de existência, rico em vivências afetivas, que lhe ofereçam um âmbito adequado para a aquisição de uma segurança básica para a formação da personalidade.

Piaget acredita, ainda, que a criança ao nascer encontra-se como que pré-adaptada ao meio, pois ela já nasce possuidora de reflexos que, em contato com o meio, dão origem a comportamentos cada vez mais adequados às diferentes situações ambientais. Traz, também, no bojo da sua teoria, a questão dos processos cognitivos, formulação sobre o desenvolvimento, considerada por Piaget como básica. Para o teórico, as funções intelectuais constituem o núcleo de todas as atividades humanas. Neste pressuposto, a percepção é subordinada ao intelecto já que sua função é conduzir as informações que serão traduzidas, por ele, em experiências.

Para que o organismo se adapte ao meio e organize as experiências, Piaget propõe quatro conceitos cognitivos básicos que precisam ser dominados, citados por Arribas (2004, p.41), Carvalho (1996, p.48-53), Rappaport (1981, p.56), Wardsworth (1993, p.2-9) dentre outros.

1. **Esquema** – são estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio, sendo modificadas com o desenvolvimento mental. Os esquemas são estruturas intelectuais que organizam os eventos como eles são percebidos pelo organismo e classificados em grupos, de acordo com as características comuns. À medida que a criança cresce e se desenvolve os esquemas tornam-se mais diferenciados, menos sensórios e mais numerosos e a rede que eles formam torna-se incrivelmente mais complexa. As respostas de uma criança refletem a natureza dos seus conceitos ou esquemas disponíveis naquele momento.
2. **Assimilação** – é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes. Este processo classifica novos eventos em esquemas existentes e ocorre continuamente possibilitando a ampliação dos esquemas. Ocorrida a acomodação (que é outro conceito) a criança pode tentar assimilar o estímulo novamente. Uma vez modificada a estrutura cognitiva, o estímulo é prontamente assimilado. A assimilação é sempre o fim, o produto é a tentativa feita pelo sujeito, de solucionar uma determinada situação, utilizando uma estrutura mental já formada, isto é, a nova situação, ou o novo elemento é incorporado e assimilado a um sistema pronto. Trata-se, portanto, da atualização de um aspecto do repertório comportamental ou mental do sujeito numa dada circunstância. É o processo

pelo qual a criança tenta solucionar a situação nova com base nas estruturas antigas.

- 3. Acomodação** – quando confrontada com um novo estímulo, a criança tenta assimilá-la a esquemas já existentes. Algumas vezes isto não é possível. Acomodação é então a criação de novos esquemas ou a modificações de velhos esquemas. Ambas as ações resultam de uma mudança na estrutura cognitiva (esquemas) ou no seu desenvolvimento. É a forma de adaptar-se a novas exigências da realidade.
- 4. Equilíbrio** – é um mecanismo auto-regulador, necessário para assegurar uma eficiente interação da criança com o meio ambiente. Piaget chamou o balanço entre assimilação e acomodação de equilíbrio, exemplificando que se uma criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta, então, fazer uma acomodação, modificando um esquema ou criando um esquema novo. Quando isto é feito, ocorre a assimilação do estímulo e, nesse momento, o equilíbrio é alcançado.

Resumindo, Wardsworth (1993) diz que na assimilação, o organismo encaixa os estímulos à estrutura que já existe; na acomodação, o organismo “muda” a estrutura para encaixar o estímulo. O processo de acomodação resulta numa mudança qualitativa na estrutura intelectual (esquemas), enquanto que a assimilação somente acrescenta à estrutura existente uma mudança quantitativa.

Entender, então, o processo de desenvolvimento significa delimitar e compreender o nível das permutações organismo – meio, em cada fase da vida da criança, o que Piaget denominou de estágios, e afirmou que, diante de um mesmo estímulo, a resposta de um mesmo indivíduo se diferencia de acordo com o ambiente em que ele se encontra. Cada um dos quatro estágios do desenvolvimento, observados por Piaget, representa uma reorganização do anterior, com um nível superior de elaboração. Em Piaget (1996, p.17), “cada estágio representa uma construção que teve início no anterior, dando a ele uma continuidade [...]. É assim que ele coloca cada estágio, como sendo a continuação do anterior ao mesmo tempo que um prenunciamento do posterior”.

Piaget (1996), destaca quatro estágios pelos quais desenvolvem as crianças: **Estágio Sensorio-motor** (até 2 anos de idade), **O Estágio Pré-operatório** (2 aos 7 anos), **O Estágio das operações concretas** (7/11 anos), **Estágio das operações formais** (11/15 anos ou mais), que serão melhor detalhados na Unidade III. Convém, antes, lembrar que cada estágio constitui uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental sempre mais completa e uma interiorização progressiva.

O quadro, a seguir, demonstra o pensamento dos teóricos Celestin Freinet, Henri Wallon e Jean Piaget, destacando os estágios do desenvolvimento da criança.

QUADRO I

Quadro Comparativo dos Períodos / Estágios do Desenvolvimento Infantil segundo o Pensamento de Celestin Freinet, Henri Wallon e Jean Piaget

TEÓRICO	PERÍODO/ESTÁGIO	IDADE	CARACTERÍSTICAS
CELESTIN FREINET	Período do pré-ensino	Do nascimento até por volta dos 2 anos	Para esse período prevê atividades em parques, jardins públicos e espaços livres, nos quais as crianças podem ter contato direto com a natureza através de experiências tateantes.
	Períodos correspondentes aos jardins de infância	2 aos 4 anos	Deve-se deixar as crianças entregues a múltiplas experiências as quais serão como que ensaios preparatórios para que atinja por si a experiência social, antes de atingir a etapa seguinte.
	A escola maternal e infantil	4 aos 7 anos	A criança inicia a ordenação de sua personalidade. Aos 4 anos, tenta dominar o meio.

	Escola Elementar	7 aos 14 anos	Período no qual a brincadeira e trabalho se confundem. Propõe para essa faixa etária uma outra organização da classe, com oficinas especializadas para trabalhos manuais, intelectuais e artísticos, não deixando de lado o trabalho junto a natureza.
HENRI WALLON	Estágio impulsivo emocional	Primeiro ano de vida	Nesta fase predominam nas crianças as relações emocionais com o ambiente. Fase de construção do sujeito em que a atividade cognitiva se acha indiferenciada da atividade afetiva. Nesta fase vão sendo desenvolvidas as condições sensório-motoras que permitirão, ao longo do segundo ano de vida, intensificar a exploração sistemática do ambiente.
	Estágio sensório-motor	De 1 a 3 anos	Ocorre, neste período, uma intensa exploração do mundo físico, em que predominam as relações cognitivas com o meio. A criança desenvolve a inteligência prática e a capacidade de simbolizar. No final do segundo ano, a fala e a conduta representativa (função simbólica) confirmam uma nova relação com o real que emancipará a inteligência do quadro perceptivo mais imediato. Ela já adquiriu a capacidade de simbolizar sem a necessidade de visualizar o objeto ou a situação.
	Estágio Personalismo	6 anos	A criança dirige seu interesse para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, em função do progresso intelectual que conseguiu conquistar até então. Desta forma, ela imprime às suas relações com o meio uma maior visibilidade do aspecto cognitivo.

JEAN PIAGET	Estágio Sensório - Motor	Até 2 anos de idade	Neste estágio a criança realiza a sua organização espaço-temporal e a estruturação da causalidade. Inicialmente os espaços centralizam-se no próprio corpo, existindo um espaço bucal, um auditivo, um visual e um tátil, que não se coordenam entre si. Não existe o pensamento, a função simbólica ou a linguagem, o seu comportamento é basicamente motor.
	Estágio Pré-Operatório	2 aos 7 anos	Tornam-se neste estágio, mais complexas as permutas do indivíduo em seu meio. Significantes (linguagem, imagem, símbolos) encontram-se totalmente diferenciados de significados (objetos, acontecimentos) e a criança torna-se capaz de evocações representativas, capaz de evocar internamente um significante de um objeto e/ou acontecimento ausente, colocando-a em um plano de funcionamento, o representativo.
	Estágio das Operações Concretas	7 aos 11 anos	Neste estágio, as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento, e as crianças tornam-se aptas a aplicar o raciocínio.
	Estágio das Operações Formais	11 aos 15 anos	Se caracteriza pelo desenvolvimento das estruturas cognitivas, onde alcançam seu nível mais elevado. As crianças tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de ELIAS, 1997; CRAIDY; KAERCHER, 2001; ARRIBAS, 2004; CARVALHO, 1996; RAPPAPORT, 1981; WARDSWORTH, 1993.

Referências

- ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARRIBAS, Teresa L-Leixá *et al.* **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Trad. Fátima Murad, 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- CARVALHO, Vânia Brina C.L. de . **Desenvolvimento Humano e Psicologia: generalidades, conceitos, teorias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: prá que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005
- ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ELKIND, David. **Sem tempo para ser criança: a infância estressada**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN, Jr. Moysés (org). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- HUTCHISON, David. **Educação Ecológica: idéias sobre consciência ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KISHIMOTO, T. **Brinquedos e Brincadeiras**. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1982.
- PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996.
- RAPPAPORT, Clara Regina. **Psicologia da Percepção**. São Paulo: EPU, 1985.
- ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Essa Criança que se desdobra**. Porto Alegre: Pátio-Educação Infantil. 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal: Centro de Estudos da Criança/Editora Bezerra, 1997.
- WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. Trad. Esméria Rovai. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

UNIDADE 2

Bases Legais que subsidiam a Educação Infantil Brasileira

Lourdes Drumond Bento

2.1 Introdução

Caros acadêmicos, vamos agora saber um pouco mais sobre as Bases Legais que subsidiam a Educação Infantil Brasileira. Esta Unidade II tem por objetivo:

- Conhecer a legislação brasileira pertinente à Educação Infantil.
- Discutir sobre as Políticas Públicas Brasileiras para a Educação Infantil.
- Destacar os documentos legais que embasam o ensino e a educação infantil brasileira.

2.2 Bases Legais que subsidiam a Educação Infantil Brasileira

Sabemos que muitas foram as tentativas de se instalar a legislação de amparo à criança e à infância durante vários séculos. Faremos agora um percurso sobre uma série de documentos que procuraram ofertar um amparo legal em relação a tantas questões relativas à infância e à criança.

Iniciando as nossas discussões deparamos com A Educação da Infância na República. Vamos nos deter a citar somente o que de fato aconteceu para a educação infantil. Outros fatos importantes também se vislumbraram nesta época, que foi marcada pelo acirramento dos movimentos de contestação e reivindicação iniciados nas décadas de 1910 e 1920, dos vários setores da população, ao governo. Todas as camadas sociais pleiteavam seus direitos, dentre eles a garantia de creche para as crianças filhas dos trabalhadores.

Já no período de 1930 a 1970, o então ministro da Educação e Saúde elaborou uma reforma de ensino pautada na estruturação da universidade e na reorganização do Ensino Secundário. Essa reforma nada fez em prol do Ensino Primário, consequentemente ignorou a Educação Infantil. Por parte da sociedade civil, um movimento criado por um grupo de educadores e intelectuais que vislumbravam uma

reforma global de ensino, em bases democráticas, com vista à renovação da educação. Esse grupo lançou, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros, documento que trazia em seu conteúdo os ideais de uma escola pública, gratuita, obrigatória, bem como da laicidade do ensino e da co-educação dos sexos nas escolas. O item 8 desse documento se referia especificamente à criação de instituições de educação e assistência física e psíquica à criança em idade pré-escolar (até seis anos), prevendo a organização de jardins-de-infância.

Esse nível educativo foi mencionado, também, no item 10, que dava ênfase à necessidade de uma organização escolar unificada que se estendesse da pré-escola até a Universidade.

O documento aludia à Educação Infantil nos seguintes termos: Desenvolvimento das instituições de Educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escola (creches, escolas maternas e jardins-de-infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares para a defesa da saúde dos escolares, como os serviços médico e dentário escolares (com função preventiva, educativa ou formadora de hábitos sanitários, e clínicas escolares, colônias de férias e escola

para débeis), e para a prática da Educação Física (praça de jogos para crianças, praças de esporte, piscinas e estádios); para a criação de um meio escolar natural e social e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação social como caixas escolares, cooperativas escolares, etc); para a articulação da escola com o meio social (círculos de pais e professores, conselhos escolares) e intercâmbio interestadual e internacional de alunos e professores; e para a intensificação e extensão da obra de educação e cultura (bibliotecas escolares fixas e circulares, museus escolares, rádio e cinema educativo).

Neste mesmo período, uma parcela dos industriais buscava arrefecer as forças dos movimentos, ensejando as condições para criação de instituições de Educação infantil (creches e escolas maternas), nas vilas operárias e clubes.

Já em 1935, a prefeitura de São Paulo criou o Serviço Municipal de Jogos e Recreio, sendo instituídos os primeiros parques infantis. Estes abrigavam menores, uma vez, por conta do crescimento do operariado urbano e do número de mulheres que trabalhavam em indústrias, não havia quem cuidasse das crianças em casa. No entanto, não podemos esquecer que mesmo que o principal objetivo da creche fosse atender aos filhos das mães trabalhadoras, o cotidiano refletia uma preocupação voltada menos a libertar a mulher para o trabalho e mais para reforçar seu lugar no lar e com os filhos, já que durante muito tempo a função da creche foi combater a pobreza e a mortalidade infantil.

As Instituições de Educação Infantil, criadas entre as décadas de 1930 a 1950, caracterizavam-se como medidas paliativas, uma vez que, em sua grande maioria, estavam sob a responsabilidade de organizações filantrópicas, que tinham como preocupação maior o cuidado com a alimentação, higiene e segurança das crianças. Não podemos deixar de chamar atenção para o fato de que, em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança – DNCr. Seu objetivo maior era muito mais com a saúde das crianças do que com o seu processo educativo. Voltou sua atenção para as crianças que não podiam mais contar com o cuidado de sua família.

Nessa mesma década, grande marco histórico pode ser evidenciado na história da Educação Infantil. Trata-se da aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, que regulamentava as relações entre patrões e empregados, dentre elas, exigindo a criação de creches sob a responsabilidade de empresas privadas. Mas, bem sabemos que, apesar de constar no discurso oficial, tal medida não se efetivou na prática.

Na década de 1950, iniciativas de efetivação de modelos compensatórios, alicerçados em princípios da Psicologia desenvolvimentista. Nessa perspectiva, as instituições criadas tinham por pressuposto básico substituir as mães, em processos de compensação de natureza física, mental, social e alimentar.

Na década de 1960, marcada pelos ideais escolanovistas, já havia uma preocupação de natureza pedagógica com as crianças. Algumas pesquisas apontavam para a importância da creche para as crianças menos favorecidas, uma vez que lhes franqueava a oportunidade de vivenciar experiências significativas ao seu desenvolvimento. Destacava-se ainda a importância dessa instituição para a compensação de carências biopsicoculturais.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.4.024, promulgada em 1961, em seu Título VI, cap.I, artigos 23 e 24, citou a educação Pré-Primária, especificando que a “educação para a criança menor de seis anos será ministrada em Jardins-de-Infância e Escolas Maternas; que se destinam a menores de sete anos” e que “as empresas que tenham em seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, Instituições de Educação Pré-Escolar”. Essa lei não determina nenhuma obrigação por parte do poder público com relação à garantia de recursos para a Educação Infantil. Consequentemente, discursos de natureza diversas, alicerçadas nas teorias da privação cultural, dominaram o espaço da Educação Infantil naquele momento. Isso gerou mudanças significativas nas creches, dentre elas, a inserção de profissionais diversos, tais como psicólogos, pedagogos, recreacionistas. No decorrer dos anos 1960, houve maior entrada desses tipos de profissionais, o que acabou por gerar mudanças na rotina das instituições de Educação Infantil. Passou-se a ter uma preocupação maior com o desenvolvimento das habilidades infantis, a organização do espaço, a inserção de atividades diversificadas, dentre elas, os jogos e brincadeiras, de tal modo que a criança não ficasse na ociosidade.

Podemos, ainda, destacar que foi através de movimentos feministas, iniciados na década de 1960, que a luta por creche surgiu com enfoque novo, diferentemente do da creche vista como um programa que atendesse à classe trabalhadora pobre. A idéia defendida foi a de que a creche estendesse seu atendimento a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou de classe econômica.

Todavia, não se pode dizer o mesmo para a questão da melhoria da qualidade. Esta dei-

GLOSSÁRIO

Escolavismo: Também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

Nascido na Europa e América do Norte, chegou ao Brasil em 1882, pelas mãos de Rui Barbosa, e exerceu grande influência nas mudanças promovidas no ensino na década de 1920, quando o país passava por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas.

DICA

Leia a LDB na íntegra. Acesse o link http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

xou muito a desejar. O fator expansão foi um dos que afetaram diretamente a qualidade, isto é, não houve consonância entre aumento quantitativo e qualitativo no atendimento. Essa falta de consonância é resultante da política adotada no incentivo ao atendimento à infância. Durante o período de ampliação do número de matrículas, a política adotada na destinação de recursos para a Educação Infantil não foi expressiva para permitir ações de envergadura, não acompanhando o aumento do número de matrículas.

Não perca de vista que o ponto de partida, no plano legal, foi a Lei n.5.692 de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Essa lei, elaborada por um dos

governos militares, foi vaga em relação à Educação Infantil, não tratando a questão como necessidade social nem mesmo como política nacional. Vários educadores se pronunciaram em relação à negligência da referida lei à criança menor de sete anos. Dentre eles, destacamos Vital Didonet (1977), Sonia Kramer (1982) e Maria Malta Campos (1993).

Didonet (1993) foi quem realizou em maior profundidade uma análise sobre os efeitos de tal lei no processo de expansão da Educação Infantil brasileira. Criticou sua superficialidade e afirmou que a Lei n. 5692 não contribuiu efetivamente em nada para o desenvolvimento da Educação Infantil.

2.2.1 A Educação Infantil da década de 1980 aos dias atuais

As pesquisas realizadas indicam grande insatisfação sobre a situação da Educação Infantil no final da década de 1970 e início dos anos de 1980. O Governo Federal buscou responder a essas insatisfações, lançando em 1981 um Programa Nacional de Educação Pré-Escolar – PROAPE, mas alertamos para o fato de tal programa foi lançado sem a garantia de recursos destinados ao seu desenvolvimento.

À medida em que a Educação Infantil foi se institucionalizando, você pode verificar que o foco de preocupação deixa de ser somente em sua dimensão quantitativa, passando a abranger também a qualitativa. O aumento de quantidade gerou um movimento de luta pela melhoria da qualidade. Análises dessa natureza passam a se destacar no âmbito das preocupações dos educadores, visto que a desigualdade quantitativa vem, pois, somar-se à agravante da desigualdade qualitativa das oportunidades de Educação Infantil, oferecidas às diferentes classes sociais.

Os debates em torno da Educação Infantil ampliaram-se para o âmbito nacional na década de 1980. Vários encontros foram promovidos com o intuito de desenvolver e difundir maior conhecimento sobre a criança e sobre as funções que a Educação Infantil deveria exercer para que, realmente, atendesse às reais necessidades da criança brasileira.

As discussões sobre as funções da Educação Infantil incentivaram um processo no qual sociedade civil e política envolveram-se com o objetivo de garantir constitucionalmente um espaço para que o desenvolvimento da criança pudesse se dar plenamente. Até então, esse espaço se limitava apenas a programas, consequentes da rápida expansão da demanda pela Educação Infantil, que se propunha a atender

grande número de crianças com baixo custo e com a participação da comunidade. Esses programas, em sua maioria, não contavam com pessoal qualificado, propostas curriculares adequadas, material pedagógico e, nem mesmo, espaço físico condizente com as necessidades das crianças, o que nos permite concluir que pouco ou quase nada repercutiu positivamente no desenvolvimento infantil das crianças atendidas. Embora apresente esses aspectos negativos, não se pode menosprezar tal atendimento, já que, a partir daí, surgiram debates, discussões e, até mesmo, mudanças na legislação em favor do infante brasileiro.

Em 1997, O movimento nacional, ocorrido em torno da questão criança e constituinte, desempenhou também papel significativo na mudança de atitude em relação à Educação Infantil. Desejou-se que a melhoria da qualidade educativa a ela atribuído sofresse alterações significativas: o movimento organizado pela defesa dos direitos da criança durante a Constituinte contribuiu enormemente para ampliar a consciência social sobre a importância de todos os direitos da criança, inclusive direito à educação a partir do nascimento. Esse movimento levou a um nível de consciência política muito importante, de sorte que se conseguiu colocar esse nível de ensino como um dispositivo constitucional.

A promulgação da Constituição Federal em 1988 gerou o encaminhamento de ações que propiciassem a elaboração das leis ordinárias que viessem a regulamentar competências, deveres e direitos no âmbito da sociedade política e civil. Mais uma vez segmentos da sociedade civil se organizaram desempenhando papel decisivo na mobilização popular e na defesa dos princípios que deveriam nortear o

capítulo da educação, em todos os seus níveis, no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – Lei 9.394\1996.

Na última década do século XX, poderemos localizar aspectos importantes sobre a Educação Infantil, dentre eles o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei 8.069 de 1990. Essa legislação foi considerada pelo UNICEF uma das mais avançadas no contexto mundial. Em se tratando da garantia dos direitos das crianças e adolescentes, apresenta uma reordenação do atendimento a eles, à medida que tem por propósito oferecer-lhes condições efetivas de convívio familiar e social. Em síntese: O ECA deve ser compreendido no contexto de lutas travadas no movimento social de redemocratização da sociedade brasileira em que tínhamos a possibilidade de construção de novas práticas para as políticas públicas voltadas para as crianças e adolescentes, nos marcos de uma visibilidade ancorada na noção de cidadania. Entretanto, a difícil conjuntura socioeconômica dos anos 1990, caracterizada por um modelo político fincado na lógica da privatização da crescente redução dos serviços públicos e da desregulamentação de direitos sociais, afetou a implementação do ECA, trazendo alguns atrasos significativos, sobretudo na perspectiva da atenção integral na qual se assenta toda a lógica de proteção.

O processo de redemocratização brasileira, marcado pelas lutas dos movimentos sociais, ensejou à Educação Infantil um espaço no âmbito da legislação, dando-lhe maior visibilidade. Novo estatuto lhe foi atribuído na LDB 9394\96. A Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da educação básica (art.21). Tal fato representou uma ressignificação do Sistema Educacional Brasileiro, atribuindo à Educação Infantil a responsabilidade pelo desenvolvimento integral da criança até os seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Aliado ao avanço do reconhecimento legal da Educação Infantil, os movimentos sociais continuam preocupados e desenvolvendo ações que têm por princípio a efetiva garantia dos direitos das crianças, visto que apenas o reconhecimento legal não lhes garante práticas educativas de qualidade. Há que garantir recursos para a Educação Infantil para que ele se viabilize concretamente.

O paradoxo que se explicitou foi que, apesar da inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, o que aconteceu na prática foi a introdução de inúmeros projetos e programas de natureza expansionista de rede de instituições conveniadas e filantrópicas para atendimento das

crianças até seis anos.

Um outra conquista importante, vamos encontrar no documento Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº 10.172, aprovada em 2001, mais uma vez garantiu espaços para discutirmos os rumos da Educação Infantil. Ele apresenta um diagnóstico sobre a situação da Educação Infantil e as metas estabelecidas para seu desenvolvimento pleno, mas também, evidencia que o governo federal mais uma vez se eximiu de sua responsabilidade em relação à garantia de recursos necessários ao seu financiamento, vetando os artigos voltados a essa finalidade.

Ressultou de amplo processo de discussão social a aprovação em 2005 da Política de Educação infantil. Essa política traz em seu bojo o reconhecimento dos direitos das crianças menores de seis anos. Evidencia a traços largos o papel do MEC, mediante Coordenação Geral de Educação Infantil, em relação ao efetivo cumprimento do processo democrático da implementação das políticas públicas para as crianças com menos de seis anos.

Por iniciativa do MEC, em 1998 - SEF/DPE/COEDI, publicou o documento **Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil**. Essa publicação, organizada por conselheiros representantes dos Conselhos de Educação de todos os estados e do Distrito Federal, com a participação de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, de membros convidados da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de consultores e especialistas, sob a coordenação de dirigentes do MEC, contribuiu significativamente para a formulação de diretrizes e normas para a Educação Infantil no Brasil, além disso apontavam para a necessidade da criação de uma proposta pedagógico-curricular para a área, considerada muito frágil na época. Essas discussões ganharam maior força no período de discussão e elaboração da LDB (Lei nº 9394/1996), quando já era possível visualizar a incorporação da Educação Infantil no sistema educacional. Foi nesse contexto que a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) buscou conhecer as propostas pedagógico-curriculares em curso nas diversas unidades da Federação e investigou os pressupostos em que se fundamentavam essas propostas, as diretrizes e os princípios que norteavam o processo no qual foram construídas e as informações sobre a prática do cotidiano dos estabelecimentos de Educação Infantil. Nesse momento, também foram fornecidas orientações metodológicas para subsidiar as instâncias executoras de Educação Infantil na análise, na

PARA SABER MAIS

O Brasil foi o primeiro país da América Latina a adequar a legislação aos princípios da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, que aconteceu em novembro de 1989 e foi ratificada pelo país em setembro de 1990.

Antes disso, em julho do mesmo ano, nasceu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instaurado pela lei 8.069.

Fonte: Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/materias_295310.shtml> Acesso em 02 mar. 2012

avaliação e/ou na elaboração de suas propostas pedagógico-curriculares.

Uma resposta a essas questões foi dada pela própria LDB (arts. 12 e 13), ao incumbir as instituições de Educação Infantil de elaborar as próprias propostas pedagógicas com a participação efetiva dos professores. Dessa forma, a Lei reconheceu, ao mesmo tempo, a ação pedagógica de professoras e professores, construída no cotidiano das instituições de Educação Infantil, juntamente com as famílias e as crianças, bem como a riqueza e a diversidade brasileiras, que acolhem realidades extremamente diferenciadas. Com isso, a questão da diversidade, no que diz respeito ao currículo/proposta pedagógica, pôde ser garantida. No entanto, naquele momento, acreditava-se também que era necessário, além do respeito à diversidade, garantir certa unidade qualitativa às propostas das instituições e fornecer subsídios teóricos aos professores e às suas instituições no desenvolvimento de tal tarefa, determinada pela legislação.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, que assim se expressa em relação às competências dos entes federados:

Na distribuição de competências referentes à Educação Infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na coresponsabilidade das três esferas de governo – município, estado e União – e da família. A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. Quanto às esferas administrativas, a União e os estados atuarão subsidiariamente, porém necessariamente, em apoio técnico e financeiro aos municípios, consoante o art. 30, VI, da Constituição Federal. (PNE, 2001, p.14)

Essas competências traduzem-se, no Plano Nacional de Educação (PNE - 2001), no capítulo sobre a Educação Infantil, em diretrizes, objetivos e metas para dez anos, abrangendo aspectos qualitativos e quantitativos. A Lei que instituiu o PNE determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborem seus respectivos planos decenais. Esses planos devem ser construídos num processo democrático, amplamente participativo, com representação do governo e da sociedade, com vistas a desenvolver programas e projetos nos próximos anos.

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que atendiam ao estabelecido no art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos. O RCNEI consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente. Ao mesmo tempo em que o MEC elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com caráter mandatório e são fundamentos, princípios, e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas". Ambos os documentos têm subsidiado a elaboração das novas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil.

ATIVIDADE

Para mais informações a respeito do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, acesse o link abaixo e leiam o texto. Faça um comentário por escrito a respeito da importância desse documento para a educação infantil.

CERISARA, Ana Beatriz. **O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas**. Campinas, v. 23, n. 80, p.326-345, set. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 15 jun. 2011.

Referências

ARRIBAS, Teresa L-Leixá *et al.* **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Tradução de Fátima Murad. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001.

GESELL, Arnold. **A criança dos 5 anos aos 10 anos**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. Tradução de Esméria Rovai. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

UNIDADE 3

Desenvolvimento cognitivo

Lourdes Drumond Bento

3.1 Introdução

Bem vindo à Unidade 3! Nesta unidade vamos discutir sobre o desenvolvimento cognitivo da criança da educação infantil.

Para nós, professores desta disciplina, é um prazer e também uma grande responsabilidade apresentar a vocês a teoria psicogenética do biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget que já lhes foi apresentado no início deste caderno.

Para planejar, organizar o processo de ensino e aprendizagem o professor, seja ele da educação infantil ou de outro nível de ensino, precisa ter conhecimentos sobre como seus alunos aprendem.

Portanto, caríssimos acadêmicos, para que possam, no papel de educadores infantis, proporcionar a seus alunos ambientes adequados de aprendizagem faz-se necessário compreender como esses alunos adquirem o seu conhecimento.

Na Unidade 1 tivemos uma prévia sobre a teoria psicogenética de Jean Piaget. Agora, nesta unidade, vamos nos aprofundar mais um pouco.

Vamos precisar de muita atenção e concentração.

Fiquem atentos!

Portanto, mãos à obra!

GLOSSÁRIO

Cognitivo: Segundo o dicionário da Língua Portuguesa Houaiss (2012, p. 174), este termo vem do termo cognição que, “se refere à capacidade de adquirir conhecimento”.

3.2 Desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento psíquico ou cognitivo começa no nascimento e só termina na fase adulta, sempre em contínua busca do equilíbrio, uma vez que acontece a passagem de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (PIAGET, 1986).

Segundo Seber (1995, p.15) “a palavra interação é composta por dois afixos, *inter* e *ação*, o que nos esclarece sobre seu significado _ ação da criança sobre o mundo e ação do mundo sobre a criança”.

Portanto, para que ocorra a construção do conhecimento é imprescindível a ação e a interação do sujeito com o mundo, com os objetos e pessoas que o cercam.

As estruturas da inteligência ou estruturas cognitivas construídas durante o desenvolvimento intelectual são formas de equilíbrio e cada uma delas apresenta um progresso em relação com as que a precederam.

O desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maior quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. (PIAGET, 1986, p. 12)

Logo, o desenvolvimento cognitivo se constrói de forma contínua, onde cada nova etapa dependerá da estrutura construída na etapa anterior de maneira a se ajustarem, a se complementarem.

As estruturas da inteligência se modificam em função da aprendizagem (aquisição em função da experiência), porém estas modificações implicam um funcionamento não aprendido que, por sua vez, permite a adaptação do ser humano ao meio em que vive (ASSIS, 1993).

PARA SABER MAIS

O desenvolvimento cognitivo consiste em uma equilibrção progressiva, onde as estruturas da inteligência se constroem através da interação do sujeito com o mundo externo. “A equilibrção é o principal fator de toda construção cognitiva, é um processo dinâmico que implica uma estruturação orientada no sentido de um melhor equilíbrio” (PIAGET, 1971, p. 23).

A adaptação do ser humano ao meio se dá através da assimilação e da acomodação. A assimilação é o processo onde ocorre a incorporação, pelo indivíduo, de um elemento do meio exterior, como por exemplo, objetos, acontecimentos, etc. A um esquema – estrutura ou organização das ações que se generalizam no momento de repetição da ação, em situações semelhantes ou análogas (PIAGET, 1971) - sensório-motor ou estrutura do sujeito. A acomodação se refere ao processo onde ocorre a modificação do esquema ou de uma estrutura, em função das particularidades do objeto a ser assimilado.

Ao adaptar-se a um objeto novo, a criança aplica sobre ele seus esquemas de ação (olhar, sugar, pegar, balançar, etc...) e assimila este objeto a um ou vários destes esquemas. Muitas vezes, entretanto, o objeto, ao ser assimilado, impõe resistência ao sujeito, de maneira que os esquemas de que dispõe não são suficientes para assimilá-lo. Ocorre, então, a acomodação, ou seja, a modificação do esquema, em decorrência da resistência que o objeto oferece ao ser assimilado. (ASSIS, 1993,p.10)

Ainda, conforme Assis (1993) é importante ressaltar que a acomodação não é determinada pelo objeto, mas sim pela atividade do sujeito tentando compensar a resistência que o primeiro oferece ao ser assimilado.



▲
Figura 18: Crianças brincando com peças de encaixe

Fonte: Disponível em <www.flickr.com/photos/emrank> Acesso em 10 jun. 2011

É durante os processos de *assimilação* e *acomodação* que os esquemas se transformam originando outros. Para a adaptação do indivíduo ao meio é necessário um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. E por sua vez o meio é essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois é ele que oferece a matéria-prima para a sua construção, ou seja, os estímulos aos quais o organismo reage.

A título de conceituação Piaget (1986) dividiu o desenvolvimento intelectual em quatro grandes estágios.

Cada estágio ou período de desenvolvimento cognitivo obedece a uma ordem sequencial necessária e é caracterizada pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores.

O primeiro estágio é o sensório-motor que vai do nascimento até o aparecimento da linguagem (2 anos); o segundo estágio chamado de pré-operatório, que se inicia aos 2 anos e vai até aos 7 anos aproximadamente; o terceiro estágio chamado de operatório concreto e vai de 7 aos 11 anos de idade. Por fim o quarto e último estágio, chamado de estágio das operações formais que se estende até aos 14 anos.

Para descrição destes estágios adotamos como referência Seber (1995). Como o nosso trabalho se refere ao estudo do desenvolvimento cognitivo de crianças da Educação Infantil iremos nos deter somente na descrição dos primeiros estágios. São eles:

3.3 Estágio sensório-motor

O estágio sensório-motor vai do nascimento até o aparecimento da linguagem, aproximadamente aos 2 anos de idade. É marcado por extraordinário desenvolvimento mental. Neste estágio a criança conquista, através da percepção e dos movimentos, o universo que a cerca. É no estágio sensório-motor que se dá o início da construção da inteligência. Ele é caracterizado por uma inteligência prática, uma vez que se desenvolve antes do aparecimento da linguagem. Durante este estágio as ações da criança são direcionadas para atividade adaptada, imitação frente a um modelo e brincadeira sensório-motora.

O momento inicial da construção de um esquema é caracterizado por um esforço de repetição, pois deve haver um ajuste nos movimentos segundo as características do objeto que vai ser assimilado a esse esquema. Uma vez consolidado ele é posto em funcionamento em duas situações distintas e complementares. A criança só vai poder dominar os movimentos envolvidos nas ações, se reproduzi-las. Esta é a função da brincadeira sensório-motora – colocar em funcionamento, de uma forma lúdica, todos os esquemas já construídos. A segunda situação – imita-

ção na presença do modelo – tem também uma finalidade funcional. As imitações vão tornando-se progressivamente mais exatas, à medida que ocorre um ajustamento cada vez maior entre os movimentos da criança e os do modelo. A imitação não é considerada como um comportamento automático e nem um mecanismo de aquisição de respostas novas, pois a criança aprende a imitar e os progressos da imitação, assim como acontece com a brincadeira sensório-motora, estão subordinados à evolução da própria inteligência (SEBER, 1995).

É ainda no estágio sensório-motor que se dá início a construção da noção do espaço, uma vez que os movimentos da criança começam a se organizar em relação ao seu próprio corpo. Os movimentos das mãos e braços, assim como o desvio do olhar seguindo a trajetória dos objetos voltam-se para as coisas do meio possibilitando-lhe ações como puxar, balançar, sacudir, esfregar, etc.

Logo depois a criança passa a procurar o objeto que está fora do seu controle visual, visto a certa distância ou mesmo, simplesmente, tocado sem ser visto.

Para ilustrar, Seber (1995, p. 23) afirma que

no início dessa fase se a criança estiver segurando um brinquedo qualquer e este cair de suas mãos, independente de ter ou não acompanhado seu deslocamento, ela o procura e acha, a não ser que ele tenha sido encoberto por uma almofada ou rolado para debaixo do berço.



▲
Figura 19: Criança brincando com móveis

Fonte: Disponível em < <http://www.dkbebe.com.br/mobile-sunny-strol-tiny-love,p,0016390010,129.aspx> > Acesso em 10 jun. 2011

Assim como o espaço, o tempo também passa a existir para a criança em função das suas ações sobre os objetos. Ela começa a ordenar os seus deslocamentos para alcançar os objetos desejados,

... olha objetos suspensos, inclinando a cabeça ora para um lado, ora para o outro, mas lentamente, como se estivesse estudando os pormenores do efeito produzido. Tais condutas permitem inferir quanto a criança já começa a perceber de seus próprios deslocamentos, pois enquanto se movimenta, o objeto continua ali, imóvel. A organização dos próprios deslocamentos em relação aos objetos repercute na noção de tempo que começa a se objetivar, e a criança deixa de considerar suas ações como única fonte de causalidade: não movimenta mais seu corpo, esperando que o objeto se movimente. Percebe, então, a necessidade de agir diretamente sobre os objetos, para que se desloquem. (SEBER, 1995, p. 27)

Ainda segundo Seber (1995), ao final do estágio sensório-motor surgem os primeiros esquemas simbólicos, ou seja, a criança começa a reproduzir uma ação qualquer, numa situação nova. Com isso ela evoca uma situação ausente, já vivenciada e a reproduz em um novo contexto.

PARA SABER MAIS

Acesse o site <http://www.fundacaoaprender.org.br/feuerstein_vygotsky_piaget> para conhecer mais sobre as teorias de Vygotsky e Piaget.

O estágio sensório-motor chega ao seu final quando os progressos alcançados pela inteligência prática levam a criança à representação, ou seja, a criança é capaz de evocar significados ausentes, mediante significantes, que podem ser signos e símbolos.

Pode-se afirmar que a imitação é uma forma de funcionamento cognitivo, pois prepara o simbolismo necessário à representação, fornece aos simples exercícios motores todo um simbolismo gestual, passando a funcionar na ausência do modelo.

Piaget (1971, *apud* SEBER, 1995) afirma que todas as construções realizadas pela criança posteriores a este estágio, só acontecem a partir da inteligência prática adquirida no estágio sensório-motor, através de uma coordenação gradativa de suas ações. Na coordenação destas ações podemos identificar as operações de classificação (quando a criança realiza encaixes ou inclusões – olhar e sugar e às intersecções – escutar- escutar e agarrar-agarrar); de seriação (quando a criança coordena meio-fim de suas ações); de correspondência (como as que ocorrem na imitação e nos reconhecimentos) de quantificações grosseiras.

Já no final do período sensório- motor aparece ainda a primeira noção fundamental de conservação – a criança passa a procurar os objetos independentemente de ter observado seus deslocamentos e são considerados como sólidos, mesmo quando fora do seu campo de visão.

A reversibilidade também é outra conquista deste período, porém “é a reversibilidade ligada à noção prática de espaço (grupo de deslocamento)”(SEBER, 1995, p. 34). A criança aprende que é possível fazer e desfazer uma mesma ação, assim como alcançar um objeto realizando um percurso diferente do realizado pelo próprio objeto.

3.4 Estágio Pré-Operatório

O estágio pré-operatório ou também chamado estágio da inteligência intuitiva vai dos 2 anos até os 7 anos, aproximadamente, e caracteriza-se pela interiorização dos esquemas de ação construídos no estágio sensório-motor.

Para Assis (1993), no estágio pré-operatório a criança é capaz de representar um significado (objeto, acontecimento, etc.) por meio de um significante (símbolo) diferenciado e específico para essa representação.

Enquanto a inteligência sensório-motora se aplica somente às ações concretas do sujeito, a inteligência representativa torna possível a manipulação simbólica de algo que é invisível e que não pode ser representado (ASSIS, 1993).

Nesta fase a criança passa a verbalizar o que, até então, só sabia realizar motoramente, contribuindo assim decisivamente para o desenvolvimento psicológico, uma vez que a comunicação verbal amplia sobremaneira as relações interindividuais.

3.5 Atividade representativa

A atividade representativa que surgiu ao final do estágio sensório-motor dá início também ao estágio pré-operatório. Conforme Assis (1993, p.12) “a representação implica a função semiótica ou simbólica que consiste na capacidade de diferenciar significantes e significados.” Sendo assim, a criança torna-se capaz de representar um objeto ou acontecimento (significado) por um símbolo individual ou coletivo (significante).

Complementando a definição de Assis, Seber expõe:

O termo representação pode ter dois sentidos. No sentido amplo, “a representação confunde-se com o pensamento, isto é, com toda a inteligência que já não se apóia simplesmente nas percepções e movimentos (inteligência sensório-motora) e sim num sistema de conceitos ou esquemas mentais”. Esta é a representação conceptual ou simplesmente pensamento. No sentido estrito, a representação “reduz-se à imagem, isto é, à evolução simbólica das realidades ausentes”. A expressão representação simbólica é usada para designar esta forma de pensamento que prolonga a imitação sensório-motora. (PIAGET, 1971 *apud* SEBER, 1995, p.35)

O campo de aplicação da inteligência representativa liberta-se da realidade concreto (ampliando-se de forma a abranger a totalidade do universo), utilizando a manipulação simbólica para representar algo que é invisível e que não pode ser representado (ASSIS, 1993).

A primeira manifestação da função semiótica é a imitação. Na imitação, a acomodação prevalece sobre a assimilação permitindo a reprodução fiel dos objetos ou pessoas (modelos). Nesta fase a criança é capaz de imitar gestos ou comportamentos sem a presença do modelo. De acordo com Assis (1993) o jogo simbólico ou brincadeira de faz-de-conta consiste em outra manifestação da função semiótica. Por sua vez o jogo simbólico é o meio pelo qual a criança procura satisfazer as necessidades intelectuais e afetivas de seu eu, ou seja, na tentativa de adaptar-se ao mundo social e ao mundo físico a que pertence e que quase não compreende. Ao brincar de faz-de-conta ela imagina situações nas quais seus conflitos podem ser resolvidos e compensados.

Na passagem da ação à representação dois mecanismos são importantes: a abstração e a generalização. Para Piaget existem 3 espécies de abstração: a abstração empírica, a reflexiva e a refletida. Conforme Seber (1995), na abstração empírica as informações são obtidas a partir da experiência física da criança com o objeto (puxar, bater, empilhar, etc.). Já a abstração reflexiva tem como fonte de informação ações coordenadas entre si e operações. Na ação sobre os objetos a criança descobre a possibilidade de estabelecer entre eles relações de correspondência, de ordem etc. A coordenação das ações de comparar, reunir, ordenar, medir, fazer correspondência são a base da abstração reflexiva. A abstração refletida, por sua vez, acontece quando a abstração reflexiva torna-se consciente, isto é, quando o que antes serviu de instrumento de pensamento agora passa a ser objeto de reflexão. A abstração reflexiva e a abstração refletida estão presentes em todos os níveis de desenvolvimento.

O segundo mecanismo essencial para a passagem da ação à representação é a generalização. A generalização, conforme Seber (1993, p. 36) “assegura a extensão dos esquemas, bem como a ordem em que os períodos se sucedem.” Essas extensões acontecem com o fim de os esquemas de ação assimilarem objetos cada vez mais diversificados por assimilações recíprocas, ou



▲ **Figura 20: Crianças brincando de Faz-de-conta**

Fonte: Disponível em <<http://www.google.com.br/imgres?q=CRIANCAS+B RINCANDO+DE+casinha>>. Acesso em 11 jun. 2011

seja, o novo período, ao mesmo tempo que integra como conteúdo o que veio anteriormente, o enriquece com informações novas.

Além da passagem da ação para a representação, no estágio pré-operatório se dá ainda a construção dos conceitos. Essa construção acontece devido à capacidade da criança de evocar objetos e estabelecer relações entre eles e irão se transformar em novos instrumentos de troca com o meio.

À medida que o pensamento se desenvolve acontece, paralelamente, a “tomada de consciência” definida por Piaget como “um processo de conceituação que envolve a interiorização e reconstrução das ações no plano do pensamento”(SEBER, 1993, p. 37). Uma ação qualquer, bem adaptada, pode automatizar-se de tal maneira que há necessidade de nenhuma análise consciente sobre os mecanismos envolvidos nesta ação.

Já a automatização vai ocorrer quando da realização de uma ação (já bem adaptada) sem se fazer necessária a análise consciente dos mecanismos que a envolvem.

Até aos 7 anos de idade a criança utiliza a intuição, em vez da lógica, para adaptar-se às novas situações, por isso diz-se que ela se encontra em situação de pré-lógica (ASSIS, 1993)

Diante de um problema prático, as respostas dadas pela criança se apóiam nas aparências do fato observado. Ex: aos 4 ou 5 anos de idade a criança constrói a fileira de fichas azuis do mesmo tamanho que a fileira de fichas vermelhas, sem levar em conta a quantidade de fichas de cada uma delas, preocupando-se somente com o espaço ocupado. Já por volta dos 5 ou 6 anos, para construir a mesma fileira ela já realiza uma correspondência termo a termo, afirmando a igualdade dos dois conjuntos. Porém, se aumentarmos os intervalos entre as fichas, mesmo que a criança veja que nenhuma ficha foi tirada e nem acrescentada, ela afirma que os dois conjuntos não têm a mesma quantidade de fichas, mostrando com isso que o seu conhecimento continua apoiado na percepção visual.

No estágio pré-operatório a criança ainda não possui a noção de conservação da substância. Ex: quando a água contida em um copo largo e baixo é transvasada, à frente da criança, para um copo alto e estreito, a mesma afirma que houve mudanças na quantidade da água.

Piaget (1971, *apud* ASSIS, 1993, p. 14) explica “que a criança desse estágio não tem êxito nas provas da conservação porque ela centra o seu pensamento num aspecto único do objeto sobre o qual está raciocinando, em detrimento dos outros.”

Ao comparar a quantidade de água dos dois copos de tamanhos diferentes a criança centra seu pensamento somente na altura, desprezando a largura. Desse modo a criança não é capaz de descentrar, ou seja, não é capaz de considerar os demais aspectos do copo, a largura e a altura em relação à quantidade da água utilizada. Neste caso Piaget admite que essa ausência da noção de conservação mostra a irreversibilidade do pensamento da criança, uma vez que ela é incapaz de inverter mentalmente a direção da ação observada.

Desde o estágio sensório-motor a criança realiza ações de classificar objetos, reunindo-os conforme suas semelhanças e de seriar ou ordenar segundo suas diferenças.

No que diz respeito à classificação, primeiramente, além da semelhança (coleções figurais), a criança agrupa os elementos de um conjunto, pela conveniência de ficarem juntos (ex: o menino e o cão porque vão dar um passeio; um triângulo e um quadrado porque vão formar uma casa). Logo depois ela utiliza o nível de classificação das coleções não figurais, distribuindo em pequenos montes os objetos semelhantes (ASSIS, 1993).

Ainda no estágio pré-operatório, além de classificar, a criança também realiza a ação de ordenar segundo suas diferenças, fazendo um prenúncio para a seriação. Existem dois níveis de seriação: o primeiro se refere à ausência de seriação, quando a criança não consegue construir uma série, utilizando o material apenas para montar uma figura e o segundo nível é a seriação empírica, no qual a criança consegue construir uma série através de tentativas, por simples intuição, sem compreender a estrutura de ordem. Ao final do estágio pré-operatório as estruturas intuitivas, rígidas e irreversíveis passam a ser mais descentradas, flexíveis, reversíveis.

Bom pessoal, concluindo a Unidade 3, vimos que a construção do conhecimento depende de vários fatores, entre eles a ação e a interação da criança com o mundo que a cerca e que esta passa por vários estágios de acordo com a sua maturidade e a idade.

Vimos também que, para que o professor de educação infantil possa contribuir de maneira eficaz para a construção do conhecimento de seus alunos faz-se necessário que ele conheça a teoria psicogenética de Jean Piaget para que possa planejar, organizar suas aulas e realizar as intervenções pedagógicas necessárias.

Além do desenvolvimento cognitivo das crianças de 0 a 06 anos de idade temos ainda o desenvolvimento psicomotor e o desenvolvimento sócio-afetivo que ainda serão assunto deste caderno.

Referências

ASSIS, Orly Zucatto Mantovani. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. 7.ed. São Paulo: Pioneira, 1993

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1986

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971

SEBER, Maria da Glória. **Construção da Inteligência pela Criança: atividades do período pré-operatório**. São Paulo: Scipione, 1995

UNIDADE 4

Desenvolvimento psicomotor

Lourdes Drumond Bento

4.1 Introdução

Prezados acadêmicos, o desenvolvimento psicomotor, apesar de ser preocupação primeira da educação infantil é de suma importância para toda a vida de um indivíduo. Quem não conhece ou tem um(a) amigo(a), ou parente, o(a) qual é chamado(a) de estabonado(a), atrapalhado(a), que derruba tudo por onde passa, que não sabe pegar na caneta de maneira correta, que não identifica a sua direita ou esquerda, que não consegue encher um copo sem derramar ou coisas do tipo ?

Pois é pessoal, isso tudo está relacionado com o desenvolvimento psicomotor, ou seja, com a psicomotricidade.

Na educação infantil podemos afirmar que o desenvolvimento cognitivo, que vocês acabaram de estudar na unidade anterior, é consequência de um harmonioso desenvolvimento psicomotor e sócio-afetivo.

Este estudo é de sua importância para vocês, futuros educadores da educação infantil, pois o trabalho com psicomotricidade não é simplesmente promover atividades físicas para as crianças, é muito mais que isto. O desenvolvimento psicomotor envolve os movimentos; o tônus muscular; o conhecimento do corpo; a identificação da lateralidade; a exploração do espaço pelo corpo; a noção de tempo, a discriminação visual e a discriminação auditiva.

O ser humano é formado pela inteligência, pela afetividade e pela motricidade. Seu desenvolvimento acontece a partir das influências mútuas ocorridas entre os aspectos cognitivo, emocional e corporal. Qualquer alteração em um desses aspectos irá afetar nos demais (BOSSA; OLIVEIRA, 1994).

Ainda de acordo com Bossa e Oliveira (1994) o desenvolvimento da criança só acontece quando se encontram presentes no nascimento estruturas anatômicas e uma organização fisiológica (sistema endócrino e sistema nervoso) que têm como função garantir o funcionamento biológico do organismo e o prosseguimento da vida.

O ser humano, ao nascer, já apresenta algumas estruturas prontas, definidas, como a cor dos olhos, a cor dos cabelos, o sexo, porém outras estruturas só irão se desenvolver a partir do nascimento até mais ou menos os 6 anos de idade, como é o caso do córtex cerebral – substância cinzenta que reveste o cérebro onde são avaliadas as informações e processadas as instruções ao organismo. Para o seu pleno funcionamento e desenvolvimento estas estruturas necessitarão de condições favoráveis como a alimentação durante a gestação e após o nascimento assim como a estimulação do ambiente (OLIVEIRA, 1997).

A palavra *informações* neste contexto pode significar muitas coisas – fatos, lembranças, conhecimentos, valores, intensidade de dor, temperatura, luz ou qualquer outro fato significativo. O cérebro vai transmitir a informação de um ponto a outro de um modo que se torne significativo para a mente. (OLIVEIRA, 1997, p. 19)

É o sistema nervoso que coordena e controla todas as atividades do organismo: desde as contrações musculares até a velocidade da secreção das glândulas endócrinas (OLIVEIRA, 1997).

Como dissemos anteriormente uma das funções do sistema nervoso é selecionar e processar todas as informações recebidas da superfície do corpo, assim como das vísceras e de todas as funções orgânicas. Após selecionadas e processadas, estas informações são canalizadas para as regiões motoras correspondentes do cérebro para depois emitir respostas adequadas, conforme a vivência e experiência de cada indivíduo.

O sistema nervoso não se desenvolve de uma só vez, obedece a uma sequência e para isso é necessário uma boa estimulação, porém há de se ter cuidado para não se apressar o processo de maturação do sistema nervoso da criança. É preciso pedir para a criança só o que ela é capaz de realizar, de acordo com seu processo de maturação.

Jean Piaget aponta a maturação nervosa como um dos fatores relevantes do desenvolvimento mental. Embora ele acredite que não se conhecem bem as condições de maturação e a relação entre as operações intelectuais e o cérebro, reconhece sua influência. (OLIVEIRA, 1997, p. 21)

Em conformidade com Piaget, Bossa e Oliveira (1994) afirmam que a maturação exerce papel importante no crescimento e desenvolvimento físico e mental, assim como a interação do indivíduo com o meio e ainda a transmissão social.

A aprendizagem está diretamente ligada à maturação do sistema nervoso conforme Brândão (s.d. *apud* OLIVEIRA, 1997, p. 21):

A aprendizagem não poderá proporcionar um desenvolvimento superior à capacidade de organização das estruturas do sistema nervoso do indivíduo; uma criança não poderá aprender das experiências vividas, conhecimentos para os quais não tenha adquirido, ainda, uma suficiente maturidade. A maturidade é, no entanto, dependente, em parte, do que foi herdado, e, em parte, do que foi adquirido pelas experiências vividas.

Já Condemarin, Chadwick e Milicic (s.d. *apud* OLIVEIRA, 1997) acrescentam que a maturidade pode ser construída progressivamente a partir de condições nutricionais, afetivas e de estimulação.

Em relação ao desenvolvimento motor, o processo de maturação estabelece alguns limites sobre o ritmo de crescimento físico e desenvolvimento motor (BEE; MITCHELL, s.d. *apud* OLIVEIRA, 1997).

A comunicação do recém-nascido com o mundo inicia-se através de seus movimentos que consistem em uma descarga de energia muscular, esperneios, gestos incoordenados, paradas bruscas. À medida que se desenvolve a criança passa a realizar movimentos isolados, mais independentes, com vistas a conseguir usar apenas uma parte do corpo para se sustentar, utilizando assim os membros superiores para explorar o meio que a cerca (BOSSA; OLIVEIRA, 1994).

4.2 O movimento

Movimento é o nome dado a qualquer deslocamento de um corpo ou de um objeto no espaço. No que se refere ao corpo humano, movimento abrange os reflexos e os atos motores, conscientes ou não, normais ou patológicos, significantes ou desprovidos de significado, conforme Bossa e Oliveira (1994).

De acordo com a psicogenética walloniana, o papel do movimento vai muito além da relação do indivíduo com o meio físico. Ele exerce papel importante no processo da afetividade e da cognição (GALVÃO, 1994).

Os movimentos podem ser classificados, segundo Oliveira (1994), em: voluntário, reflexo e automático.

O movimento voluntário, como o próprio nome diz, depende da vontade do indivíduo, do seu desejo, da sua necessidade, ele é intencional. O movimento voluntário é formado por diversas ações encadeadas: primeiro há uma representação mental do movimento, uma necessidade, uma intenção e por último a execução do movimento propriamente dito.

Já o movimento reflexo independe da vontade do indivíduo. O indivíduo só toma conhecimento deste movimento depois de executado. Este movimento consiste em uma reação orgânica consequente de uma excitação sensorial. "O estímulo é captado pelos receptores sensoriais do organismo e levado ao centro nervoso. De lá provoca direta e imediatamente uma resposta motora." (OLIVEIRA, 1997, p. 24)

Por fim, o movimento automático é aquele que depende da aprendizagem, de experiências próprias de cada indivíduo, assim como do treino, da prática e da repetição. Os automatismos tanto podem ser mentais quanto motores e até sociais como, por exemplo, a cortesia, o cava-

lheirismo, a cooperação, etc. A observação, a retenção mnemônica, a leitura rápida, a indução etc. constituem exemplos de hábitos mentais. A eficiente realização de atividades dessa natureza depende de um bom desenvolvimento dos hábitos, das habilidades mentais e motoras; através da experiência e do treino, o homem torna-se capaz de realizar esses atos com o mínimo de rendimento, em tempo e em qualidade, sem mesmo necessitar concentrar a sua atenção para executá-los (OLIVEIRA, 1997).

4.3 Tônus Muscular

O desenvolvimento do controle motor está intimamente ligado ao desenvolvimento do sistema nervoso, uma vez que o primeiro depende do segundo para se desenvolver. Os movimentos dependem da maturidade das formações nervosas.

Os três tipos de movimentos, ou seja, o movimento voluntário, o movimento reflexo e o movimento automático não aparecem por acaso, eles são controlados pelo sistema nervoso através dos músculos que se distribuem em torno dos ossos, contraindo quando acontece o encurtamento do comprimento de alguns segmentos do corpo (OLIVEIRA, 1997).

O músculo vive em estado de permanente tensão, conhecido como tônus muscular, que está presente em todas as funções motoras do organismo (equilíbrio, coordenação, movimento etc.), cuja regulação está submetida ao cerebelo e depende também da estimulação ambiental.

O tônus muscular, conforme Bossa e Oliveira (1994, p. 133), "pode ser usado como critério de definição de personalidade, pois varia segundo a inibição, a instabilidade, a extroversão." Todo e qualquer movimento do corpo humano realiza-se sobre um fundo tônico que, por sua vez, tem estreita ligação com as emoções. Uma criança com auto-estima baixa, que não acredita na sua capacidade, tende a manter seu corpo sempre em estado de tensão, como se sentisse ameaçada (OLIVEIRA, 1997). Diante disto pode-se afirmar que o desenvolvimento da afetividade se expressa através do comportamento, da postura do indivíduo e de suas atitudes.

Em sala de aula nos deparamos muitas vezes com crianças que escrevem tão forte que chegam a rasgar a folha do caderno. Essas crianças possuem um aumento do tônus muscular e são chamadas de *hipertônicas*. Seus músculos estão contraídos em excesso, os movimentos voluntários e os movimentos automáticos estão comprometidos. Podemos observar ainda que essas crianças, ao andar, não balançam os braços.

Já aquelas crianças cujo traçado é tão leve que muitas vezes não enxergamos o que escreveram, são denominadas de *hipotônicas*, ou seja, apresentam uma diminuição da tonicidade muscular da tensão, uma pequena resistência muscular.

Nos casos menos sérios, o próprio educador pode ajudar o aluno a ter um maior controle sobre o seu tônus.

O tônus muscular, portanto, depende muito da estimulação do meio. Neste aspecto, a figura do educador assume um papel fundamental na vida da criança, pois pode auxiliá-la a confiar mais em todas as suas possibilidades e passar a agir no meio ambiente com mais segurança (OLIVEIRA, 1997, p. 28).

Para finalizar, o tônus muscular desempenha importante papel na relação da criança com o mundo das pessoas, uma vez que o controle das reações tônico-emocionais é fundamental para um comportamento equilibrado permitindo, assim, gestos adaptados ao mundo em que vive e integrados à personalidade (BOSSA; OLIVEIRA, 1997).

Segundo Galvão (1995, p.71) "o tônus deve variar permanentemente para garantir estabilidade das relações entre as forças corporais e as forças do mundo exterior, entre os movimentos e os objetos".

4.4 Atividade motora X Atividade cognitiva

Conforme a teoria psicogenética de Wallon a função postural está intimamente ligada à atividade intelectual. Quando estamos lendo um texto, a interpretação do mesmo pode vir seguida por mudanças nas expressões faciais ou posturais (GALVÃO, 1995).

Por outro lado, a função postural também dá sustentação à atividade mental, estabelecendo uma relação de reciprocidade entre elas.

Assim, quando, durante a leitura de um texto, confrontamo-nos com problemas difíceis de serem resolvidos, mudar de posição, levantar da cadeira ou andar um pouco são recursos que podem ajudar. Propiciam a superação do estado de estagnação e paralisia em que a mente parece entrar, é como se as variações tônicas desobstruíssem o fluxo mental (GALVÃO, 1995, p. 71).

Ainda conforme Galvão (1995), a percepção está intimamente ligada à função tônica quando a criança reage corporalmente aos estímulos do mundo exterior adotando posturas ou expressões (atitudes) conforme as sensações experimentadas em situações cotidianas (para apurar o olfato de alguma substância ou para firmar melhor a vista, realizamos contrações e contorções faciais e corporais).

Muitas vezes, para conseguir representar uma ideia, a criança precisa construir, através de seus gestos e posturas um cenário corporal, onde o gesto precede a ação, denominada por Wallon de mentalidade projetiva, ou seja, quando o ato mental projeta-se através de atos motores (para expressar o tamanho de um objeto a criança abre os braços bem abertos para demonstrar).

Isto se traduz fielmente na brincadeira de faz-de-conta, quando a criança dobra os braços para mostrar que está carregando um bebê ou quando balança o braço para expressar que está embalando o bebê. “Nessas situações, o movimento é capaz de tornar presente o objeto e de substituí-lo. Esses gestos simbólicos, chamados de *simulacro*, estão na origem da representação.”(GALVÃO, 1995, p. 73)

Em sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo Piaget ressalta a importância do estágio sensório-motor ou estágio da inteligência prática, principalmente antes da aquisição da linguagem, para o desenvolvimento cognitivo. Para a construção da inteligência a criança necessita primeiramente de interagir com o meio físico, através da manipulação dos objetos.

Quando uma criança percebe os estímulos do meio através de seus sentidos, suas sensações e seus sentimentos e quando age sobre o mundo e sobre os objetos que o compõem através do movimento de seu corpo, está “experenciando”, ampliando e desenvolvendo suas funções intelectivas. Por outro lado, para que a psicomotricidade se desenvolva, também é necessário que a criança tenha um nível de inteligência suficiente para fazê-la desejar “experenciar”, comparar, classificar, distinguir os objetos. (OLIVEIRA,1997, p. 32)

Wallon (*apud* OLIVEIRA, 1997, p.33) afirma que é “sempre a ação motriz que regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais”.

4.5 Psicomotricidade

Prezados acadêmicos, demos início à Unidade 4 falando sobre o desenvolvimento do sistema nervoso assim como suas funções; os tipos de movimentos e a importância do tônus muscular tanto para a vida escolar como para a vida pessoal do indivíduo. Agora vamos nos deter na psicomotricidade propriamente dita.

O termo psicomotricidade foi utilizado pela primeira vez por Dupré, em 1920, quando ele se propôs a explicar a relação existente entre o movimento e o pensamento (OLIVEIRA,1997). Ainda nesta perspectiva histórica, Aristóteles, filósofo grego que viveu em 384 a.C., já afirmava naquela época que a ginástica era fundamental para o desenvolvimento do espírito. Neste caso podemos afirmar que para Aristóteles um corpo sadio era sinal de uma mente sadia, no caso da relação entre a ginástica e a alma, o espírito, o que pressupõe que os movimentos do corpo devem estar em perfeita harmonia com os movimentos do pensamento.

PARA SABER MAIS

Acesse o link <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n3/a05v21n3.pdf> saiba mais sobre as contribuições da Psicogenética para a educação. Leia o texto *Contribuições da Pesquisa Psicogenética para a Educação Escolar* de Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur.

Dupré, em 1920, utilizou o termo *psicomotricidade*, pela primeira vez para explicar a estreita relação existente entre o movimento e o pensamento (OLIVEIRA, 1997).

Aristóteles, filósofo grego que viveu em 384 a. C, já afirmava que a ginástica era fundamental para o desenvolvimento do espírito.

O termo *psicomotor* deriva-se do grego *psykhé* que significa alma; é um centro nervoso, região do córtex cerebral que, ao receber influência de uma excitação cerebral psíquica, entra em ação. Logo, a interação entre as diversas ações motoras e psíquicas recebe o nome de *psicomotricidade* (BOSSA; OLIVEIRA, 1994).

A definição que mais se adequa ao objetivo deste estudo é aquela dada por Lafrange, que por sua vez cita Vayer, quando afirma que a educação *psicomotora* se refere à uma educação global: intelectual, afetiva, social, motora e *psicomotora* que proporciona segurança e equilíbrio para a criança em um desenvolvimento pleno (OLIVERIA, 1997).

Em uma definição bem pessoal Oliveira (1997, p. 36) registra, “a nosso ver, a *psicomotricidade* se propõe a permitir ao homem sentir-se bem na sua pele, permitir que se assuma como realidade corporal, possibilitando-lhe a livre expressão de seu ser”.

Para uma aprendizagem eficaz e significativa em sala de aula é preciso que a criança tenha um domínio consciente das mãos, uma boa coordenação motora fina para manipular o lápis, a borracha, a régua e outros materiais escolares essenciais para o seu aprendizado, assim como também aprender a controlar seu tônus muscular para o domínio de seus gestos.

A coordenação motora global também exerce papel importante permitindo à criança movimentar-se e deslocar-se de maneira desvolta, assim como transportar objetos através do domínio do sentido de espaço e tempo.

4.5.1 O desenvolvimento da psicomotricidade

O desenvolvimento *psicomotor* se inicia no nascimento e progride até os 12 anos de idade, a partir da exploração do mundo que rodeia a criança.

Utilizaremos Oliveira(1997) como referência à literatura sobre o estudo da *psicomotricidade*.

A) Coordenação

A coordenação se divide em global, fina e óculo-manual.

A coordenação global se refere à atividades com os grandes músculos como andar, correr, saltar, rolar, pular, arrastar-se, lançar-pegar, nadar etc.

A coordenação global depende do equilíbrio postural do indivíduo.

Através da sua movimentação o indivíduo vai procurando um melhor equilíbrio, vai coordenando seus movimentos e se conscientizando de seu corpo e de suas posturas.

Já a coordenação fina é aquela que se refere à habilidade e destreza manual, uma coordenação elaborada dos dedos da mão.

A coordenação fina precisa estar associada a um controle da visão, ou seja, a visão deve acompanhar os gestos da mão onde teremos então a coordenação óculo-manual ou viso-motora.

A execução dos gestos, acompanhada pela visão, produzirá um movimento mais harmônico, mais preciso, que é essencial para a atividade de escrita.

Atividades de lançar-pegar são fundamentais para o desenvolvimento da coordenação óculo-manual pois facilitam a fixação da atividade entre o campo visual e a atividade motora fina da mão e dedos.

A aprendizagem da escrita depende essencialmente desta coordenação. É fundamental também que a criança consiga controlar o seu tônus muscular no momento da escrita para alcançar mais velocidade e destreza no movimento. O ato de sentar também é fator importante na aprendizagem da escrita, a criança deve ter uma postura correta na cadeira para ficar mais confortável e relaxada.

DICA

Acesse o site <http://johannaterapeutaocupacional.blogspot.com/2009/02/exercicios-de-coordenacao-motora-fina.html> e veja dicas sobre como trabalhar a coordenação motora fina.

B) Esquema Corporal

Lançaremos mão da definição de esquema corporal dada por Defontaine (s.d. *apud* OLIVEIRA, 1997, p. 50) onde o esquema corporal "é um conhecimento imediato do corpo estático ou em movimento, e suas relações com as partes do corpo, com o espaço e com os objetos circundantes".

Um esquema corporal organizado permite à criança um bem estar, na medida em que o corpo obedece aos seus comandos porque ela o conhece e tem domínio sobre ele.

É importante ressaltar que o corpo é o Ponto de referência que o ser humano possui para conhecer e Interagir com o mundo. Este ponto de referência servirá para o desenvolvimento cognitivo, para a aprendizagem de conceitos tão importantes para uma boa alfabetização como, por exemplo, os conceitos de espaço: embaixo, em cima, ao lado, atrás, direita, esquerda etc. (OLIVEIRA, 1997, p. 52)

O corpo é a marca da individualidade e identidade das pessoas. A criança percebe a si mesma e as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo. É através do corpo que o indivíduo estabelece relações com o mundo, pessoas e coisas.

O desenvolvimento do esquema corporal acontece a partir das experiências da criança com o seu corpo. Não é ensinado, é uma construção mental que acontece conforme o uso que a criança faz de seu corpo.

Por volta dos seis meses de idade a criança se descobre no espelho. É a chamada imagem especular. No início a criança se sente surpresa com a sua imagem e tenta pegar seu reflexo, mas ainda não consegue reconhecer que aquela é a sua própria imagem.

Aos poucos a criança percebe que o que ela vê é uma representação do seu corpo e passa a se ver de forma global, como um ser único. Ela começa a perceber que o corpo que ela sente é o mesmo que ela observa no espelho.

Com a utilização do espelho a criança passa a tomar conhecimento de si mesma, raciocina, descobre seu eu e daí começa a desenvolver o seu esquema corporal.

Le Boulch (s.d. *apud* OLIVEIRA, 1997) define três etapas do esquema corporal que citaremos a seguir.

A 1ª etapa, chamada corpo vivido vai até os 3 anos e corresponde ao estágio denominado por Piaget de sensório-motor. Neste estágio a atividade motora prevalece.

O bebê sente o meio ambiente como se fosse parte do seu próprio corpo, ele ainda não tem a consciência do seu "eu". À medida que cresce e que acontece também o amadurecimento do seu sistema nervoso, a criança começa a se diferenciar do meio em que vive.

Esta etapa, portanto, é dominada pela experiência vivida pela criança, pela exploração do meio, por sua atividade investigadora e incessante. Ela precisa ter suas próprias experiências e não se guiar pelas do adulto, pois é pela sua prática pessoal, pela sua exploração que se ajusta, domina, descobre e compreende o meio. (OLIVEIRA, 1997, p. 58)

A 2ª etapa do esquema corporal recebe o nome de corpo percebido ou "descoberto", vai dos 3 aos 7 anos de idade e corresponde à fase de organização do esquema corporal, em decorrência da maturação da "função de interiorização". A função de interiorização, segundo Le Boulch (s.d. *apud* OLIVEIRA, 1997) é quando a criança toma consciência de seu corpo, sendo capaz de deslocar a sua atenção do meio ambiente para o próprio corpo.

O corpo passa a ser o ponto de referência para a criança se situar em relação aos objetos, ao espaço e ao tempo. A função de interiorização permite à criança um maior domínio do corpo, levando a uma maior dissociação dos movimentos voluntários, aperfeiçoando e refinando seus movimentos, adquirindo uma maior coordenação dentro de um espaço, descobrindo formas e dimensões, dando-lhe condições de assimilação dos conceitos acima, embaixo, direita, esquerda, assim como noções de tempo: o que vem antes, o que vem depois, o primeiro, o último, a duração dos intervalos de tempo.

A 3ª e última etapa do esquema corporal é a denominada por Le Boulch de corpo representado, que acontece entre os 7 e 12 anos de idade. Ao chegar a esta fase a criança já domina as noções do todo e das partes do corpo, que é percebido através da verbalização e do desenho que faz da figura humana. Conhecendo as posições a criança consegue movimentar-se adequadamente no ambiente tendo um controle e domínio maior do seu corpo. Nesta fase a criança já consegue criar os pontos de referência para a sua orientação, uma vez que seus pontos de referência não estão mais centrados em seu próprio corpo, mas exteriores a ela.

C) Lateralidade

"A lateralidade é a propensão que o ser humano possui de utilizar preferencialmente mais um lado do corpo do que o outro em três níveis: mão, olho e pé" (OLIVEIRA, 1997, p. 62). Neste caso existe um lado dominante, ou seja, o que apresenta maior força muscular, mais precisão e mais rapidez em três níveis: mão, olho e pé. Quando uma pessoa tem a mesma dominância (mão, olho e pé) do lado direito ela recebe o nome de destra homogênea e se for do lado esquerdo recebe o nome de canhota ou sinistra homogênea. Já aquela pessoa tem a dominância nos dois lados do corpo, consegue executar os mesmos movimentos com os dois lados do corpo é chamada de ambidestra. Existem poucas situações onde a criança passa a utilizar a mão não dominante em detrimento da dominante, exemplo: usa a mão direita, o olho e o pé esquerdo ou outra combinação. Nestes casos a criança possui lateralidade cruzada. A lateralidade começa a se evidenciar por volta de 1 ano de idade, porém a dominância propriamente dita só acontece por volta dos 5 e 7 anos.

A lateralidade, conforme Brandão (s.d. *apud* OLIVEIRA, 1997), não deve ser imposta para a criança, deve surgir dela mesma, conforme a imagem proprioceptiva que esta tem de seu corpo e também de acordo com as suas preferências naturais pelo uso de uma das mãos. A criança precisa experimentar os dois lados e descobrir aquele que a deixa mais segura e confortável. Em nenhuma hipótese os pais ou adultos podem direcionar a lateralidade da criança, eles devem deixar que ela utilize aquela que mais lhe domina.

É fato comprovado que a porcentagem de destros é muito superior à de canhotos, por isso o mundo em que vivemos foi construído para aqueles, desde a tesoura a ser utilizada em atividades escolares e cotidianas até às carteiras escolares.

Conforme Hildreth (s.d. *apud* OLIVEIRA, 1997, p. 69), fisiologicamente falando, nenhum canhoto escreve como um destro.

Defontaine afirma que o canhoto apresenta duas espécies de dificuldades: as motrizes, pois os movimentos centrípetos da mão são mais fáceis de realizar do que os centrífugos (ele acaba tendo que inclinar sua mão); e as visuais, pois, à medida que escreve, ele esconde com sua mão o que acabou de realizar.

Várias são as dificuldades enfrentadas pelos canhotos, começando da própria postura. Quando estão assentados escrevendo eles tendem a pender a cabeça ou chegam até a deitar na mesa para ler o que escrevem.

Ao escrever não podem inclinar muito a folha para não provocar uma rotação do punho causando-lhes dores no braço, cansaço, má postura levando à desestimulação para a escrita. Muitos canhotos apresentam no início a escrita especular ou espelhada pois quando escreve está contrariando sua tendência natural.

Além destas dificuldades os canhotos também enfrentam as dificuldades afetivas, uma vez que eles se vêem diferentes dos outros, se sentem anormais e tentam, muitas vezes, imitar o destro.

Ainda hoje encontramos pais e professores que tentam forçar a lateralidade destra às crianças canhotas numa iniciativa de protegê-las das dificuldades que, com certeza, irão enfrentar, mas isto não é aconselhado pelos especialistas.

Se o canhoto receber desde cedo apoio e orientações corretas ele pode ser tão rápido e executar as mesmas atividades com a precisão que um destro realiza, conforme alguns estudiosos.

Existem alguns casos de ambidestria, ou seja, domínio dos dois lados da lateralidade, porém, conforme Brandão (s.d. *apud* OLIVEIRA, 1997), não podem ser permitidos, uma vez que prejudica o desenvolvimento da criança e apresenta algumas conseqüências ruins como diminuição da habilidade e velocidade das mãos, influência no desenvolvimento das funções intelectivas, no ajustamento emocional e afetivo e possivelmente um atraso inicial da fala, assim como alterações na escrita.

Oliveira (1997) apresenta algumas perturbações provocadas pela lateralização que apresentaremos a seguir:

- Dificuldade em aprender a direção gráfica, uma vez que esta contraria sua tendência natural;
- Dificuldade em adquirir as noções de esquerda e direita, pois o seu corpo é que é o ponto de referência no espaço;
- Comprometimento na leitura e na escrita, uma vez que o seu ritmo de escrita pode ser mais lento devido à falta de força e precisão suficientes para adquirir maior velocidade. Às vezes a escrita torna-se ilegível ou até espelhada, especular;

ATIVIDADE

Crie um quadro resumitivo com as etapas do esquema corporal.

- A má postura acarreta um esforço maior para escrever causando muitas vezes um desestímulo;
- Maior imprecisão dos movimentos finos causando uma dificuldade de coordenação fina;
- Dificuldade na discriminação visual acarretando confusão nas letras de direções diferentes como b,d; p,q;
- Baixa auto-estima, reações de insucesso, falta de estímulo para as atividades escolares;
- Distúrbio do sono, da linguagem e até gagueira;
- Aparecimento de número exagerado de sincinesias-comprometimento de alguns músculos que participam e se movem, sem nenhuma necessidade, durante uma determinada ação. Isto acontece involuntariamente e geralmente inconsciente, e está relacionada com o tônus muscular;
- Dificuldade de estruturação espacial, a qual permite que a criança se oriente no mundo em que vive.

D) Estruturação Espacial

Prezados acadêmicos, a percepção do espaço e também as inúmeras relações que temos que estabelecer em espaços diferentes é de suma importância para o nosso dia a dia. É através do espaço que estabelecemos relações entre as coisas e as pessoas que convivemos.

Diante disso iniciamos nossa discussão com a afirmação de Oliveira(1997), mais uma vez, que afirma que a imagem de corpo para a criança começa a se elaborar por volta dos 3 meses de idade e entre o sexto e o nono mês a criança percebe a primeira separação entre seu corpo e o meio ambiente.

Sendo assim, vale ressaltar que a exploração do espaço vai começar somente quando a criança fixar o olhar em um determinado objeto e tentar agarrá-lo. Depois a locomoção vai permitir que ela se dirija aos objetos que quer pegar (LE BOULCH *apud* OLIVEIRA, 1997).

Para que a criança consiga perceber a posição dos objetos no espaço, primeiramente ela precisa ter uma boa imagem corporal, pois seu corpo é o seu ponto de referência para se situar em relação ao mundo à sua volta.

Para assimilar os conceitos relacionados ao espaço a criança precisa ter uma lateralidade bem definida, o que se acontece por volta dos seis anos de idade.

A estruturação espacial é fundamental para a vida em sociedade uma vez que é através do espaço e das relações espaciais que o indivíduo consegue se situar no meio em que vive, estabelece relações entre as coisas, faz observações e comparações e percebe semelhanças e diferenças entre elas.

Na comparação entre os objetos acontece a identificação das características comuns a eles. "Através de um verdadeiro trabalho mental, selecionamos, comparamos os diferentes objetos, extraímos, agrupamos, classificamos seus fatores comuns e chegamos aos conceitos destes objetos e às categorizações" (OLIVEIRA, 1997, p. 74).

Quando a criança adquire estes conceitos, podemos afirmar que ela atingiu a etapa da orientação espacial, que ela tem acesso a um espaço orientado a partir de seu corpo.

Quando a criança se orienta adequadamente em seu ambiente, ela tem mais condições de assimilar a orientação espacial no papel.

Os professores primeiramente devem trabalhar as noções espaciais através dos movimentos do corpo para depois trabalhar com exercícios gráficos.

A orientação e a estruturação espaciais permitem que a criança se organize perante o mundo em que vive, prevendo e antecipando situações em seu meio espacial.

Oliveira (1997) enumera uma série de dificuldades causadas por uma má integração da orientação espacial.

São elas:

- a. Confusão em perceber posições, inclusive as direções das letras e números tais como m/u; ou/on; b/p; 6/9; b/d; p/q; 15/51 etc.
- b. Falta de memória espacial: esquecimento ou confusão nos significados dos símbolos representados pelas letras gráficas;
- c. Falta de organização espacial: esbarra e choca-se constantemente em objetos, por não perceber o espaço ocupado pelo seu corpo; indecisões quando tem que se desviar de obstáculos; não consegue ordenar ou organizar seus objetos pessoais dentro dos armários ou gavetas; falta de orientação espacial no papel: não consegue prever a dimensão de seus elementos; não obedece aos limites da folha; não respeita a direção horizontal do

traçado em uma escrita como também não consegue escrever em cima da pauta; dificuldades em respeitar a ordem e a sucessão das letras nas palavras e das palavras nas frases e na matemática, dificuldades em organizar seus números em fileiras misturando o que é dezena, centena milhar.

- d. Dificuldade em realizar a reversibilidade, como por exemplo, $8+5= 3+10$; $10-3=7$; $7 \times 3= 3 \times 7$
- e. Dificuldade em perceber o que muda de uma figura para outra nas representações espaciais; as relações com a simetria, inversão, transposição, elementos adicionados ou subtraídos.

E) Estruturação Temporal

Para entender o movimento humano as noções de corpo, espaço e tempo devem estar intimamente ligados. Não há como entender o espaço sem a noção de tempo.

"O corpo coordena-se, movimenta-se continuamente dentro de um espaço determinado, em função do tempo, em relação a um sistema de referência" (OLIVEIRA, 1997, p,85). Para falar obedecemos um certo ritmo, dentro de um tempo determinado, onde emitimos os fonemas que formam as palavras que por sua vez formam as frases de maneira sucessiva, uma atrás da outra.

A leitura também exige uma percepção temporal: é necessário domínio do ritmo, sucessão de sons no tempo, memorização auditiva, diferenciação de sons, reconhecimento das frequências e das durações dos sons das palavras. É a orientação temporal que nos permitirá a localização dos acontecimentos passados e a capacidade de fazer planos e decidir sobre o futuro. O homem vive no tempo: ele nasce, cresce e morre numa sequência de mudanças.

A estruturação temporal não é um conceito inato, ele tem que ser construído através de um esforço mental ao atingir um desenvolvimento cognitivo mais avançado. No início a criança consegue captar aos poucos, as noções de espaço e tempo (elementos básicos), a partir dos movimentos com o corpo. Seus gestos e movimentos vão se ajustando ao tempo e ao espaço exteriores.

Logo depois ela começa a assimilar as noções de velocidade e duração próprias a seu dia-a-dia. Em outra fase ela começa a tomar consciência das relações no tempo, onde irá trabalhar as noções e relações de ordem, sucessão, duração e alternância entre objetos e ações. A partir daí a criança começa a organizar e coordenar as relações temporais, alcançando uma maior orientação temporal e sendo capaz de trabalhar no nível simbólico.

Os conceitos principais em relação à estruturação temporal que as crianças precisam adquirir, elencados por Oliveira (1997), são: a simultaneidade, conceito desenvolvido quando a criança passa a relacionar seus movimentos juntos e sequenciados, um após o outro. Para a realização da simultaneidade é preciso uma boa coordenação motora. O 2º conceito é ordem e sequência, onde acontece a disposição dos acontecimentos em uma escala de tempo de maneira que as relações de tempo de maneira que as relações de tempo e a ordem dos acontecimentos se evidenciem. Duração dos intervalos é o 3º conceito apresentado por Oliveira. Este conceito envolve as noções de hora, minuto e segundo, ou seja, o tempo decorrido- tempo curto e tempo longo.

O tempo é determinado pela impressão e emotividade, é o chamado de tempo subjetivo: uma atividade que nos dá prazer passará rapidamente, e tem um tempo menor, contrário de uma atividade desagradável que, na nossa impressão, terá um tempo maior. Outro conceito é a renovação cíclica de certos períodos. Este conceito permite que a criança perceba que o tempo é determinado por dias (manhã, tarde e noite), semanas, estações. O ritmo é o último conceito que a criança precisa adquirir e é um dos mais importantes no que se refere à orientação temporal. Além das noções de tempo, o ritmo também está ligado ao espaço, dando origem assim ao movimento. "O ritmo envolve a noção de ordem, de sucessão, de duração e de alternância" (DE MEUR; STAES, s.d. *apud* OLIVEIRA, 1997). O ritmo permite, também, uma maior flexibilidade de movimentos, um maior poder de atenção e concentração, na medida em que obriga a criança a seguir uma cadência determinada. (OLIVEIRA, 1997, p. 94)

Toda criança tem um ritmo natural, espontâneo, desde o nascimento. O primeiro objetivo da escola, desde o maternal, é deixar fluir o ritmo natural de cada criança através de atividades de livre expressão. Aos poucos o professor deve introduzir tempos ritmados através de danças, etc.

Para finalizar a nossa discussão sobre estruturação temporal apresentaremos, também conforme Oliveira (1997), as dificuldades que crianças com uma má orientação temporal poderão enfrentar na escola:

- Não percepção dos espaços existentes entre as palavras, escrevendo as palavras emendadas, sem espaço entre elas.
- Confusão na ordenação e sucessão dos elementos de uma sílaba, não identificando qual é a primeira ou última letra. Em vez de escrever problema, escreve porblema, distorcendo assim a sequência gráfica.
- Falta de padrão rítmico constante, como por exemplo, ao se movimentar não coordena muito bem o ritmo dos braços em relação às pernas.
- Dificuldade na organização do tempo: não tem noção de horas e minutos demorando muito em uma tarefa e não conseguindo terminar outras.
- Fracasso em matemática, principalmente quando vão armar uma operação no sentido vertical.
- Má utilização dos tempos verbais passado, presente e futuro na fala.
- Não representação mental sonora, se esquecendo da correspondência dos sons com as respectivas letras que as representam.

4.6 Discriminação visual e auditiva

4.6.1 Discriminação visual

Caríssimos acadêmicos, todos nós sabemos que a visão e a audição são fatores importantíssimos para o processo de ensino e aprendizagem.

É de suma importância que o professor de educação infantil ofereça atividades lúdicas de discriminação, diferenciação das semelhanças e diferenças existentes entre objetos, gravuras, letras, palavras e também de memorização visual destes.

O aparelho visual desenvolve juntamente com o amadurecimento do sistema nervoso. Além de conseguir distinguir com precisão objetos e pessoas do meio em que vive a criança necessita ainda de aprender a controlar o movimento de seus olhos, sendo capaz de dirigi-los para o ponto que desejar. “Para isto ela precisa ter um controle rigoroso e preciso dos músculos oculares” (OLIVEIRA, 1997, p. 100).

Outra habilidade que a criança precisa desenvolver é a memória visual, ou seja, a retenção dos símbolos visuais vistos, tais como letras, palavras, sinais de pontuação, etc. A memória visual é essencial para que a criança possa formar uma imagem visual das palavras, facilitando o seu reconhecimento rápido e instantâneo. É também pela memória visual que uma criança consegue discernir letras que possuem o mesmo som, mas traçadas de forma diferente, como é o caso de ssa/ça. Uma discriminação visual insatisfatória pode acarretar incidência na confusão de letras parecidas como d/b, n/u, p/q.

Muitas crianças podem também apresentar supressão de letras e deformações em letras aglutinadas. A leitura se torna lenta, hesitante e normalmente com voz monótona. Uma cópia de um texto é caracterizada por muitos erros, por uma disortografia que não permite a compreensão do que lê. Ela não consegue escrever porque não é capaz de ler (OLIVEIRA, 1997, p. 101). A falta de controle ocular pode levar a criança a ler várias vezes as mesmas linhas sem perceber ou também pular frases inteiras.

4.6.2 Discriminação auditiva

Em se falando de audição, a discriminação auditiva se refere à capacidade que o indivíduo tem de discriminar, diferenciar sons semelhantes e diferentes ouvidos.

A discriminação auditiva se refere à capacidade de sintetizar os sons básicos de linguagem, perceber a diferença que existe entre dois ou mais estímulos sonoros.

A discriminação auditiva é passível de aprendizagem. Na aprendizagem da leitura a criança terá que fazer a associação entre o som percebido e a grafia, para isso necessitará de uma boa discriminação auditiva.

A memória auditiva também é importante porque auxilia na retenção e recordação das palavras captadas auditivamente.

Referências

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética de desenvolvimento infantil**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1995

GALVÃO, Izabel. **Uma reflexão sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon**. n. 20, São Paulo: FDE, 1994

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997

----- **Avaliação Psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010

OLIVEIRA, Vera Barros de; BOSSA, Nádía (orgs). **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1994

UNIDADE 5

Desenvolvimento sócio-afetivo

Lourdes Drumond Bento

5.1 Introdução

Como já dissemos anteriormente a educação infantil tem como um de seus objetivos principais a socialização das crianças, uma vez que estas, antes de entrarem para a escola participam de um grupo social mais restrito que é a família. E é nestas interações sociais que vão ocorrer a ampliação dos laços afetivos. É de suma importância que vocês acadêmicos entendam como acontece o desenvolvimento sócio-afetivo para que possam criar, como educador infantil, em sala de aula, espaços “para as crianças se conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais” (RCNEI, 1998,p.11).

Na 1ª Unidade deste caderno já nos referimos sobre Henry Wallon e também falamos um pouco sobre a sua teoria.

Para ele o desenvolvimento do indivíduo como uma construção progressiva onde as fases se sucedem com predominância alternada entre o afetivo e o cognitivo.

A teoria psicogenética de Wallon aponta cinco estágios de desenvolvimento (GALVÃO, 2002).

5.2 Estágios do desenvolvimento sócio-afetivo

5.2.1 Estágio impulsivo-emocional

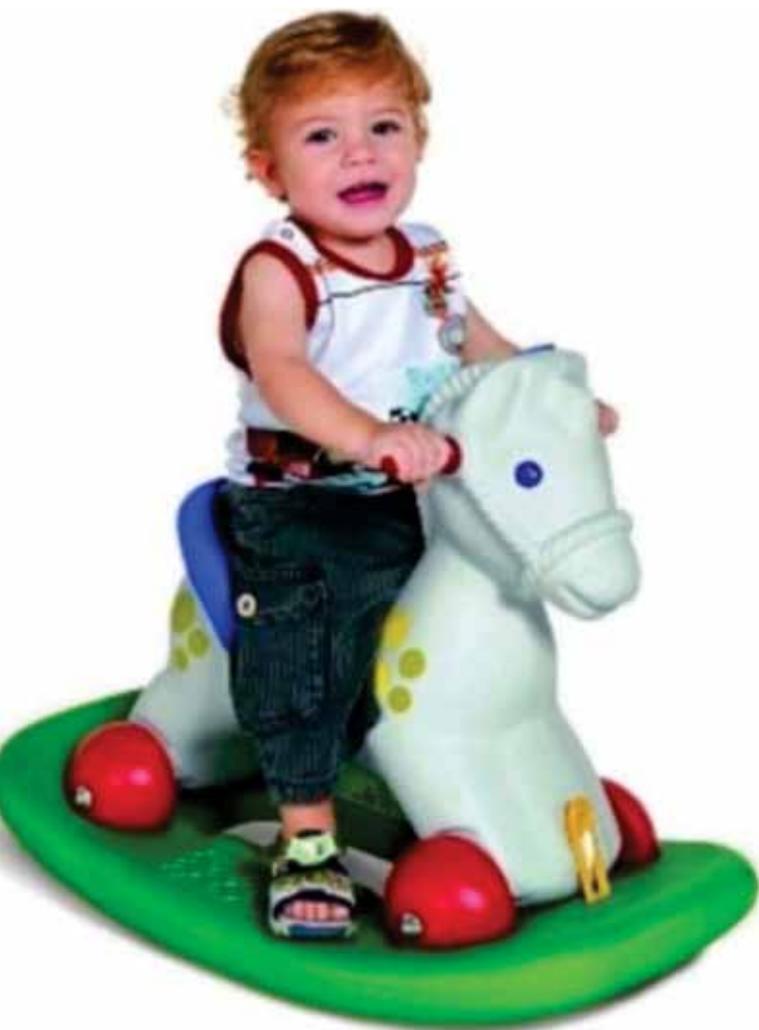
O 1º estágio é chamado de **impulsivo-emocional**. Este estágio se refere ao primeiro ano de vida e é predominantemente regido pela emoção que é o instrumento de interação da criança com o meio que a cerca. As reações dos bebês frente às pessoas que intermediam sua relação com o ambiente são orientadas pela afetividade. Esta afetividade é impulsiva, emocional e se nutre pelo olhar e pelo contato físico e expressada através de gestos, da mímica e das posturas da criança. Exemplo: um bebê de 1 ano de idade ao ver uma pessoa que convive muito abre os braços, imita os gestos que esta pessoa realiza, ri, faz carinhos.

5.2.2 Estágio sensório-motor e projetivo

O 2º estágio é o **sensório-motor e projetivo** que vai até os 3 anos de idade. Neste estágio predomina a exploração do mundo físico através dos sentidos e do movimento. O domínio da marcha e da preensão vai dar à criança mais autonomia para a exploração do meio, isto é, já dando os primeiros passos e conseguindo manipular objetos a criança não precisa de outra pessoa para auxiliá-la na exploração do seu espaço.

PARA SABER MAIS

Leia mais sobre o desenvolvimento socioafetivo acessando o site http://www.miniweb.com.br/ciencias/artigos/aspectos_socioafetivos.pdf. Leia o artigo Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem, texto de Jamile Beatriz Cordeiro e Silva e Ernane Jose Schneider.



▲
Figura 21: Criança brincando em cavaleiro pônei.

Fonte: Disponível em < <http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-178199623-cavaleiro-pnei-da-bandeirante-2-em-1-balanco-e-anda-JM>>. Acesso em 11 jun. 2011

Este é o estágio onde ocorre também o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. E o pensamento vai precisar dos gestos para se exteriorizar. Exemplo: A criança consegue se locomover e pegar os brinquedos sem a ajuda dos adultos, podendo explorar o espaço conforme a sua imaginação. Na ilustração o menino pegou o cavaleiro pônei, conseguiu subir, sem ajuda de um adulto, imaginou estar cavalegando um cavalo de verdade e assim o faz. Ao representar a situação de cavalegar a criança vai expressar através da linguagem o que está fazendo.

5.2.3 Estágio do personalismo

O 3º estágio, denominado de **estágio do personalismo**, vai dos 3 aos 6 anos de idade e é nele que se dá a formação da personalidade. "A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, re-orienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retorno da predominância das relações afetivas." (GALVÃO, 2002, p.44).

A afetividade neste estágio incorpora os recursos intelectuais, principalmente a linguagem, desenvolvidos nos estágios anteriores. Podemos dizer que esta afetividade é simbólica, uma vez que se exprime e pode ser nutrida por palavras e ideias. Neste caso as trocas afetivas podem se dar à distância, não sendo necessária a presença física das pessoas. Exemplo: neste estágio a criança já exprime a sua afetividade através de palavras e ideias falando que gosta do outro, que ama muito, que sente saudades, etc.

5.2.4 Estágio categorial

O **estágio categorial**, inicia-se aos 6 anos de idade e apresenta importantes avanços no plano cognitivo. "Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo". (GALVÃO, 2002, p.44). Exemplo: as crianças ficam muito interessadas em todos os assuntos que os professores levam para a sala de aula e gostam de falar aquilo que sabem, apresentando as suas hipóteses.

5.2.5 Estágio da adolescência

No último estágio, o da adolescência, a crise da puberdade quebra a tranquilidade afetiva advinda do estágio categorial, impondo uma nova definição dos contornos da personalidade, em consequência das modificações ocorridas no corpo devido à ação dos hormônios.

Conforme Galvão (2002), no desenvolvimento da pessoa há momentos com predominância afetiva, sucedidos por outros com predominância cognitiva. A isto Wallon chama de predominância funcional. O caráter intelectual predomina nas etapas de maior elaboração do real e do conhecimento do mundo físico. O caráter afetivo, o que diz respeito às relações com o mundo humano, predomina nas etapas da construção do eu.

Para Piaget, ao contrário de Wallon, a afetividade, a moralidade e a inteligência desenvolvem-se de maneira interconectada. "Os valores morais são tanto afetivos quanto intelectuais. Eles podem organizar-se em valores permanentes que são regulados pela vontade, o aspecto afetivo dos valores." (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 51)

Galvão (2002) afirma que para Piaget o desenvolvimento da inteligência ocorre em função das interações sociais. Nas situações de atividades interpessoais, a criança aprende a pensar em si como um ser individual, com suas características próprias em relação aos outros.

Assim como em seu desenvolvimento intelectual, os sentimentos, interesses e valores da criança pequena são instáveis de uma situação para outra. A construção de um sistema afetivo mais estável de sentimentos e interesses será de maneira gradual. Os sentimentos de simpatia ou antipatia (por si mesmo e pelos outros) são considerados, por Piaget, o início dos valores morais que, por sua vez, são tanto afetivos quanto intelectuais (DE VRIES; SAN, 1998).

Piaget (s.d. *apud* DE VRIES; ZAN, 1998) ressalta que as interações com colegas de classe são indispensáveis para a construção dos sentimentos sociais e morais, valores e competência social e intelectual da criança.

No caso da interação com colegas, as crianças constroem a consciência e a diferenciação de si mesmas e dos outros, esquemas de reação social e cooperação no pensamento e ação (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 61).

O interesse na interação com outros leva a criança a ampliar a consciência de si mesma e também a levar em conta os desejos dos colegas. Sendo imprevisível, esta interação com colegas proporciona à criança um confronto contínuo com as diferenças entre ela própria e os outros. "... a criança torna-se consciente do outro como algo separado de si mesma. Isto resulta simultaneamente em uma nova avaliação de si mesma como tendo desejo e ideias únicas." (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 61)

Portanto, na interação com colegas, a criança passa a conhecer a si mesma e aos outros. Esta interação e também a interação com o adulto é que oferece o material bruto para a formação da personalidade, a partir da construção gradual de padrões de reações sociais à medida que ela age e reage de maneiras mais ou menos estáveis em situações semelhantes.

Conforme Piaget, é pela cooperação que a criança supera limitações egocêntricas, conseguindo levar em conta outras perspectivas. "O interesse pelos companheiros motiva as crianças à construção de significados compartilhados, resolução de conflitos e criação e respeito pelas regras." (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 62)

Carvalho e Guimarães (2002) afirmam também que o desenvolvimento das habilidades sociais ocorre com maior intensidade quando a criança interage com as outras crianças, ao invés de adultos. A partir dessa interação ela aprende a expressar suas emoções, manifestar alegria, tristeza ou até mesmo agressividade através das brincadeiras que imitam o mundo dos adultos. Nas brincadeiras de faz-de-conta a criança, além de treinar sua entrada no mundo adulto, expressa as vivências afetivas advindas do contato com ele. Brincando de casinha a criança tem a oportunidade de vivenciar as relações familiares.

É através da apropriação dos valores, normas e costumes do ambiente social em que está inserida que a criança constrói a sua personalidade. Ao mesmo tempo em que se apropria e assimila os elementos do seu meio, a criança irá também transformá-los, dando-lhes a sua forma particular de ser, mostrando-se diferenciada em relação aos outros integrantes do seu grupo ao mesmo tempo em que é reconhecida como parte dele (CARVALHO; GUIMARAES, 2002).

Ainda conforme as autoras Vygostky afirma que a interação social exerce papel importante no desenvolvimento do homem. Para ele "as características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc.) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social" (REGO, 1995, p. 58)

O psicólogo afirma existir uma ação recíproca entre o organismo e o meio onde o ser humano está inserido.

Rêgo afirma que para Vygostky o homem é um ser que pensa, raciocina, deduz, abstrai e também sente, se emociona, deseja e se sensibiliza. Para ele os aspectos cognitivos e afetivos se integram no funcionamento psicológico do homem. "Vygostky não separa o intelecto do afeto porque busca uma abordagem abrangente, que seja capaz de entender o sujeito como uma totalidade." (REGO, 1995, p. 122)



▲ Figura 22: Crianças interagindo com o meio através da brincadeira

Fonte: Disponível em <http://suelenemoraes.blogspot.com/2011_03_01_archive.html>. Acesso em 11 jun. 2011



▲ Figura 23: Crianças brincando de casinha de boneca

Fonte: Disponível em <<http://www.google.com.br/imgres>> Acesso em 13 jun. 2011

5.3 O papel das emoções

O recém-nascido depende da ajuda de outras pessoas para sua sobrevivência. Sozinho, ele não é capaz nem mesmo de sair de uma posição incômoda.

Seus movimentos e gritos expressam disposições orgânicas, estados afetivos de bem-estar ou mal-estar (GALVÃO, 2002).

Para as situações desagradáveis (fome, cólica, desconforto) a criança expressa-se através de espasmos, contorções, gritos. Já para as situações de bem-estar (saciedade, sabor do leite, contato com o seio da mãe) expressa-se através dos olhos bem abertos, de um sorriso, das pernas que se mexem como se estivesse pedalando.

As pessoas próximas ao bebê, ao interpretar as reações do mesmo, agem para atender as suas necessidades, mas também para comunicar-se com ele: elas sorriem, cantam e conversam com a criança. Portanto, estabelece-se aí uma intensa comunicação afetiva entre o bebê e o adulto, baseada em componentes corporais e expressivos.

“Pela ação do outro, o movimento deixa de ser somente espasmo ou descargas impulsivas e passa a ser expressão, afetividade exteriorizada” (GALVÃO, 2002, p.61)

O sorriso do bebê também expressa esta transformação. No início ele sorri à toa, sem motivo aparente, podemos dizer que é um sorriso fisiológico. Em seguida o seu sorriso passa a ser um sorriso social, isto é, ele sorri somente na presença de pessoas.

No segundo semestre de vida é possível identificar emoções bem diferenciadas como alegria, perplexidade, medo e cólera.

Para Galvão (2002) as emoções são manifestações da vida afetiva. Muitas vezes emoção e afetividade são tidas como palavras sinônimas, porém a última se refere a um conceito mais abrangente. No bebê, os estados afetivos são vividos como sensações corporais e expressos através das emoções que por sua vez são sempre acompanhadas de alterações orgânicas como aceleração dos batimentos cardíacos, aceleração da respiração, secura na boca, entre outras.

No decorrer do desenvolvimento infantil a afetividade vai se tornando independente dos fatores corporais e passa a utilizar a fala e a representação mental como recurso para se expressar.

Para Wallon (s.d. *apud* GALVÃO, 2002) as emoções possuem um forte componente corporal. Para ele todas as emoções estão diretamente relacionadas com o tônus muscular.

A cólera, por exemplo, vincula-se a um estado de hipertonia, no qual há excesso de excitação sobre as possibilidades de escoamento. A alegria resulta de um equilíbrio e de uma ação recíproca. Entre o tônus e o movimento, é uma emoção eutônica. Na timidez verifica-se hesitação na execução dos movimentos e incerteza na postura a adotar, há um estado de hipotonia. (GALVÃO, 2002, p.62)

Entre o movimento e a emoção existe uma relação de reciprocidade.

No recém-nascido é comum que os estados emocionais sejam consequência do estado de tensão do seu corpo. Como não consegue se mover com autonomia para liberar a sua tensão, esta será transformada em contorções e espasmos, gerando grandes crises emotivas.

Já as crianças maiores um pouco, cansadas e irritadas ao final de um dia bem agitado, fazem uma birra e têm crises de choro sem motivo aparente. A tensão se descarrega através do choro e logo após ela se mostra calma e relaxada.

A emoção é considerada uma atividade social e nutre-se do efeito que causa no ambiente social, pois as reações provocadas pela mesma serão como um combustível para sua manifestação. É comum depararmos com uma criança em uma intensa crise de choro, que, ao perceber que está sozinha, que não tem plateia, cessa o choro imediatamente.

As emoções aparecem como primeira forma de adaptação do indivíduo ao meio e tende a ser substituída por outras formas de atividade intelectual.

Na vida cotidiana é possível constatar que a elevação da temperatura emocional tende a baixar o desempenho intelectual e impedir a reflexão objetiva. O poder subjetivador das emoções (que volta a atividade do sujeito para suas disposições íntimas, orgânicas) incompatibiliza-se com a necessária objetividade das operações intelectuais; é como se a emoção embaçasse a percepção do real, impregnando-lhe de subjetividade e portanto dificultando reações intelectuais coerentes e bem adaptadas. (GALVÃO, 2002, p.67)

Portanto, o conhecimento e a observação do educador das ações, reações e atitudes de cada aluno individualmente pode dar-lhe indícios das causas do desempenho cognitivo insatisfatório dos pequenos.

DICA

Accesse o site <http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/> e leia artigos sobre a educação infantil. Isso o (a) ajudará a refletir sobre a educação infantil.

Referências

CARVALHO, Alisson; GUIMARÃES, Marília. Desenvolvimento da Criança de 0 a 6 anos – natureza e cultura em interação. In: CARVALHO, Alysson; SALES, Fátima, GUIMARÃES, Marília (org). **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2002

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1, MEC, 1998

DE VRIES, Retha; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

REGO, Teresa Cristina. **Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995

Resumo

Sobre o desenvolvimento cognitivo aprendemos que:

- O desenvolvimento cognitivo acontece na ação e interação do indivíduo com o meio que o cerca, com os objetos e pessoas;
- O desenvolvimento cognitivo é uma construção contínua que começa no nascimento e só termina na fase adulta onde cada nova etapa dependerá da estrutura construída na etapa anterior;
- A adaptação do ser humano ao meio se dá através da assimilação (processo onde ocorre a incorporação de um elemento do meio exterior) e da acomodação (processo onde ocorre a modificação do esquema ou de uma estrutura, em função das particularidades do objeto a ser assimilado);
- Piaget subdividiu o desenvolvimento em 4 grandes estágios:

O 1º estágio é chamado de sensório-motor e vai do nascimento até aos 2 anos de idade. Neste estágio a criança conquista, através dos movimentos e da percepção, o mundo que a cerca. O estágio sensório-motor é caracterizado por uma inteligência prática. É neste estágio também que se inicia a construção da noção de espaço, uma vez que os movimentos das mãos e braços e o desvio do olhar voltam-se para as coisas do meio. O tempo também passa a existir para a criança a partir deste estágio, devido às ações exercidas sobre os objetos. Nas ações da criança com o próprio podemos identificar operações primárias de classificação, seriação, correspondência e conservação;

O 2º estágio, denominado por Piaget, de estágio pré-operatório, vai dos 2 até, aproximadamente, aos 7 anos de idade e é caracterizado por uma inteligência intuitiva. Neste estágio a criança é capaz de representar um objeto ou acontecimento (significado) por um símbolo (significante), utilizando a manipulação simbólica para representar algo que não é visto. O progresso da fala auxilia, sobretudo, o desenvolvimento psicológico. Neste estágio acontece o jogo simbólico ou brincadeira de faz-de-conta, onde a criança se depara com a oportunidade de satisfazer as necessidades intelectuais e afetivas de seu eu, resolvendo, nas situações criadas pela imaginação, os conflitos vividos no dia-a-dia. No estágio pré-operatório as ações de classificação se ampliam e acontecem com coleções figurais e coleções não figurais e coleções figurais. A criança também realiza a ação de ordenar objetos segundo suas diferenças, se preparando para ação de seriação empírica, onde a mesma é capaz de construir uma série através de tentativas, por simples intuição.

O ser humano é formado pela inteligência, afetividade e motricidade. O seu desenvolvimento vai acontecer a partir das influências mútuas entre estes três aspectos. É o sistema nervoso que coordena e controla todas as atividades do organismo. Uma de suas funções é selecionar e processar todas as informações recebidas da superfície do corpo e canalizá-las para as regiões motoras correspondentes do cérebro para depois emitir as respostas adequadas. A comunicação do recém-nascido com o mundo é realizada através de seus movimentos que consistem em uma descarga de energia muscular, esperneios, gestos incoordenados, paradas bruscas. Movimento é qualquer deslocamento de um corpo ou objeto no espaço e abrange os reflexos e os atos motores. O movimento exerce papel importante no processo da afetividade e da cognição. Existem 3 tipos de movimento: o movimento voluntário, que depende da vontade, do desejo e da necessidade do indivíduo; o movimento reflexo que não depende da vontade do indivíduo, é uma reação orgânica consequente de uma excitação sensorial. E, por último, o movimento automático é aquele que depende da aprendizagem, de experiências próprias de cada indivíduo. Os três tipos de movimento não aparecem por acaso, eles são controlados pelo sistema nervoso, através dos músculos que se distribuem em torno dos ossos. O músculo vive em constante tensão, conhecida como tônus muscular. O tônus muscular está presente em todas as funções motoras do organismo e sua regulação está submetida ao cerebelo e depende também da estimulação ambiental. O tônus muscular varia conforme a inibição, a instabilidade ou extroversão do indivíduo, por isso por ser usado como critério de definição da personalidade o educador pode auxiliar a criança no controle do seu tônus muscular para que ela possa ter um comportamento equilibrado com gestos adaptados ao mundo em que vive e integrados à personalidade. Conforme a teoria psicogenética de Wallon a função postural dá sustentação à atividade mental, por esta razão diz-se que as duas têm uma relação de reciprocidade. Psicomotricidade é a relação existente entre

o movimento e o pensamento e tem papel importante no processo de aprendizagem da criança, para que ela tenha um domínio consciente das mãos, uma boa coordenação motora fina e também um controle adequado do seu tônus muscular.

O desenvolvimento da psicomotricidade se inicia no nascimento da criança e progride até os 12 anos de idade, a partir da exploração do mundo que a rodeia. O desenvolvimento da psicomotricidade se divide em coordenação motora, esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, estruturação temporal, discriminação visual e discriminação auditiva. A coordenação motora se divide em global, fina e óculo-manual. A global diz respeito à atividades realizadas com os grandes músculos tais como andar, correr, saltar, rolar, pular, etc. Ela depende do equilíbrio postural do indivíduo. A coordenação motora fina é aquela que se refere à habilidade de destreza manual, a utilizada pelos dedos da mão. Para a realização da coordenação motora fina é necessário o controle da visão, portanto a visão deve acompanhar os gestos da mão onde teremos então a coordenação óculo-manual ou também chamada de viso-motora. A aprendizagem depende essencialmente da coordenação óculos manual. O esquema corporal diz respeito ao conhecimento do corpo. Ele permite à criança um bem estar na medida em que, conhecendo e tendo domínio do corpo, este obedece aos seus comandos. O desenvolvimento do esquema corporal acontece a partir das experiências da criança com o seu corpo. Ele consiste em uma construção mental que acontece conforme o uso que a criança faz de seu corpo. Le Boulch, citado por Oliveira (1997), define 3 etapas do esquema corporal: a 1ª diz respeito ao CORPO VIVIDO (vai até os 3 anos de idade) e corresponde ao estágio sensório-motor, conforme a teoria psicogenética de Jean Piaget. Nesta etapa acontece a exploração do meio pela criança, descobrindo e compreendendo-o. A 2ª etapa, também chamada de CORPO PERCEBIDO OU "DESCOBERTO", vai dos 3 aos 7 anos de idade. Nesta etapa a criança toma consciência de seu corpo, sendo capaz de deslocar a sua atenção do meio ambiente para o próprio corpo. O corpo passa a ser o seu ponto de referência para relacionar-se com os objetos, com o espaço e com o tempo. A 3ª e última etapa é a do CORPO REPRESENTADO, que vai dos 7 aos 12 anos de idade. É quando a criança já domina as noções do todo e também das partes do corpo, onde ela consegue movimentar-se adequadamente no ambiente tendo um controle e domínio maior do seu corpo. A lateralidade diz respeito à tendência que o ser humano possui em utilizar preferencialmente mais um lado do corpo (mão, olho e pé) do que o outro – o lado mais dominante apresenta maior força muscular, mais precisão e mais rapidez. A lateralidade não deve ser imposta, em hipótese alguma. A criança precisa experimentar os dois lados do corpo e descobrir aquele que a deixa mais segura e confortável. A estruturação espacial é uma construção mental que o indivíduo desenvolve através dos seus movimentos em relação aos objetos do meio em que vive. A estruturação espacial é fundamental para a vida em sociedade uma vez que é através do espaço e das relações espaciais que o indivíduo consegue se situar no meio em que vive, estabelecendo suas relações com as coisas, fazendo observações e comparações entre elas. A orientação e a estruturação espaciais permitem que a criança se organize perante o mundo em que vive, prevendo e antecipando situações em seu meio espacial. A estruturação temporal nos permitirá a localização dos acontecimentos passados e a capacidade de fazer planos e decidir sobre o futuro. Ela não é um conceito inato, tem que ser construído através de um esforço mental. É a partir dos movimentos com o corpo que a criança consegue, aos poucos, captar as noções de espaço e tempo. A discriminação visual diz respeito à distinção precisa, pela criança, de objetos e pessoas do meio em que vive. Já a memória visual é a capacidade de reter na memória símbolos vistos anteriormente. Tanto a discriminação como a memória visual são fatores importantes para a aprendizagem. A discriminação auditiva é a capacidade de sintetizar os sons básicos da linguagem. Ela é passível de aprendizagem. Tanto a discriminação como a memória auditiva são importantes para a aprendizagem, principalmente da leitura e da escrita.

Na Unidade 5, o nosso objetivo foi discutir o desenvolvimento sócio-afetivo da criança. Para tanto, utilizamos Henry Wallon, Jean Piaget e Lev Vygotsky.

Para Wallon o desenvolvimento do indivíduo é formado de fases onde se sucedem o afetivo e o cognitivo. Ora há predominância de um, ora há predominância do outro. Wallon definiu 5 estágios de desenvolvimento: o 1º se refere ao 1º ano de vida – impulsivo-emocional – é regido pela emoção que ele considera a ferramenta de interação da criança com o meio que a cerca. O 2º estágio – sensório-motor e projetivo – vai até os 3 anos de idade e é marcado pela exploração do mundo físico realizada através do movimento e dos sentidos. Ocorre o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O 3º estágio vai até os 6 anos de idade – estágio do personalismo – onde acontece a formação da personalidade. A afetividade incorpora os recursos intelectuais para se expressar. O 4º estágio-categorial – inicia-se aos 6 anos e apresenta importantes

avanços no plano cognitivo. No 5º estágio – adolescência – ocorre uma nova definição dos contornos da personalidade. Ao contrário de Wallon, para Jean Piaget, a afetividade, a moralidade e a inteligência desenvolvem-se de maneira interconectada. Para Piaget o desenvolvimento da inteligência acontece em função das interações sociais. A interação com colegas de classe são indispensáveis para a construção dos sentimentos sociais e morais, valores e competência social e intelectual da criança. Auxilia também a criança a expressar suas emoções. É nesta interação que a criança passa a conhecer a si mesma e aos outros, contribuindo assim para a formação da sua personalidade. Piaget complementa que é pela cooperação que a criança supera seu egocentrismo, consegue resolver seus conflitos, assim como criar e respeitar as regras sociais. As brincadeiras de faz-de-conta contribuem sobremaneira para o desenvolvimento sócio-afetivo uma vez que oferece à criança situações similares à do mundo adulto dando-lhe oportunidade de vivenciar as relações familiares. Para Lev Vygotsky a interação social é peça importantíssima para o desenvolvimento do homem. As características individuais de cada ser dependem de sua interação com o meio físico e social.

Referências

Básicas

AROEIRA, Maria Luísa Campos. **Didática de pré-escola**. São Paulo: FTD, 1996.

BARBOSA, Rita de Cássia; GODOI, Elisandra Girardelli. Reflexões sobre a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. In:

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2003.

CERISARA, Ana B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana L. G.; PALHARES, Marina S. (orgs). **Educação Infantil: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1993.

KUHLMANN JR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (orgs). **Educação Infantil pós-LDB**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

Complementares

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual: uma Psicologia da visão criadora**. Trad. de Ivone Te-rezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUIMARÃES, Jussara Maria de Carvalho. **A Ciranda das Crianças fazendo ciência em um Espaço Público: a Praça Dr. Chaves**. Montes Claros-MG. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PIRE, Mary Del Priore(org.). **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância : definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal: Editora Bezerra; Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMANTO, M.J.; CERISARA, A.B.(orgs). **Criança e Miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SEGUNDO, Rinaldo. **A invenção da infância: pressuposto para a compreensão do Direito da Criança e do Adolescente**. Jus Navigandi, Teresina, n. 178, a. 8, 31 dez. 2003. Disponível em <<http://jus.com.br/revista/texto/4542>>. Acesso em 25 nov. 2011.

Suplementares

ALDERSON, P. As Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, v. 26, p. 419-442, 2005.

ALMEIDA, Ana Maria Tomás de. **As Relações entre pares em idade escolar**. Braga: Editora de Abel António Bezerra, 2000.

ALMEIDA, J.; PINTO, J. **A Investigação nas Ciências Sociais**. Lisboa: Ed. Presença, 1995.

ANAVITARTE, Erika Alfageme; VICENT, Raquel Cantos; MUNÓZ, Marta Martinez. **De la Participación al Protagonismo Infantil**. Madrid: Educación Plataforma de Organizaciones de Infancia, 2003.

ARIÉS, P. **A criança e a vida familiar no Antigo Regime**. Lisboa: Relógio D'Água, 1988

BECKER, Rosana. **A Constituição da Infância** : o que dizem as crianças de uma Escola Pública Catarinense sobre a experiência de ser criança e de ser aluno. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Sociologia da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **História da Educação: História do Brasil: a Infância na república**. v. 3, Cuiabá: Ed. UFMT, 2006.

CHOMBART DE LAURE, M. J.; FEUERHAHN, N. La représentation sociale dans le domaine de l'enfance. In: JODELET, D.(org.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

CHOMBART DE LAURE, M.J. **L'image de l'enfant et sa signification personnelle et collective**. Bulletin de Psychologie, 1969\70.

CORSARO, W. **The Sociology of Childhood**. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DOISE, W.; MUGNY, G. **Le développement social de l'intelligence**. Paris: Inter Editions, 1981.

DOISE, W.; PALMONARI, A. **L'Étude des Représentations Sociales**. Paris: Neuchâtel, Delachaux, Niestlé, 1986.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos: relações sociais entre crianças num Jardim de Infância**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FORMOSINHO, João; FERNANDES, António Sousa; SARMENTO, Manuel Jacinto; FERREIRA, Fernando Ilídio. **Comunidades Educativas: novos desafios à Educação Básica**. Braga: Livraria Minho, 2000.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.). **A Criança na Sociedade Contemporânea**. Lisboa: Universidade Aberta, 2004.

GUIMARAES, Jussara Maria de Carvalho. **Eu não sou uma criança, sou uma pessoa: as representações das Crianças sobre si mesmas através do auto-retrato**. 2010. Relatório de Pós Doutorado (Doutorado em Sociologia da Infância) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

MANTERO, Ana. **O Traço da Infância**. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa, n. 112, p. 33-60, 2001.

MONTANDON, C. **As práticas educativas parentais e a experiência das crianças.** Educação e Sociedade, v. 26, p. 485-507, 2005.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Crianças contextos e Identidades.** Braga: Bezerra Editora, 1997.

QVORTRUP, Jens. **A Infância na Europa: novo campo de pesquisa social.** Braga: CEDIC/IEC, 1999.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola de Infância de Reggio Emília.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SARMENTO, M. Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B.(orgs). **Criança e Miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação.** Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Escola e as Autonomias. 2. ed. Lisboa: Edições Asa, 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B.(orgs). **As Crianças: contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança da universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Os Ofícios da Criança. In: CONGRESSO INTERNACIONAL MUNDOS SOCIAIS E CULTURAS DA INFÂNCIA. v. II, 2000, Braga. Anais... Braga: Universidade do Minho, 2000, p.102-113.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Sociedade e Cultura**, v.13, n.2, p.145-164, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite (org). **Em defesa da Educação Infantil.** Rio de Janeiro: DP e A Editora, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, Exclusão Social e Educação como utopia realizável. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.17, p. 13-32, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Quotidianos Densos: a pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa. In: GARCIA, Regina Leite(org). **Método, Métodos, Contramétodo.**São Paulo: Cortez, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância.** Porto: ASA Editores, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, v.26, n. 91, p. 316-378, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância: correntes e confluências.** Porto: Texto polycopiado, 2006.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (org.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

TOMAS, Catarina Almeida. **Há muitos mundos no mundo: direito das crianças, Cosmopolitismo Infantil e movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil.** 2006. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Portugal, 2006.

Atividades de Aprendizagem - AA

01) É bem verdade de que os conceitos de infância e de criança que discutimos foram ao longo de décadas sendo reestruturados em cada época de acordo com os pensamentos da sociedade. Com este pensamento firmado, que conceitos você formularia com base nos estudos feitos, sobre o que é criança(s) e o que é infância(s)?

02) O Século XX e XXI aponta outras perspectivas em relação à(s) infância(s) e à(s) Crianças(s). Corazza (2006), define dois tipos de infâncias que vamos encontrar nestes dois séculos - "a Infância Ninja e a Cyber Infância". Defina os dois tipos.

03) Alguns documentos legais importantes fazem parte hoje das contendas educacionais em relação à Educação Infantil, tais como:

- A Constituição Federal de 1988
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/98
- O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA
- A Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS
- O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – PCNEI
- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI

Escolha dois destes documentos e escreva sobre as principais conquistas presentes nestes documentos em relação à Educação Infantil.

04) Rousseau foi um dos importantes teóricos que pelas suas considerações nos faz compreender a perspectiva educacional por meio da condição essencial e bem particular da criança agir, pensar como ser em si mesma. Podemos então concordar com Rousseau em quais das afirmativas abaixo?

- a) () No entender desse pensador, a natureza constitui uma unidade perfeita e posterior à sociedade. E foi justamente com este pensamento e com a visão de natureza como ideal de educação, é que abre seu trabalho pedagógico, escrito em 1762, denominado "Emílio".
- b) () Em sua principal obra "Emílio" Rousseau propõe a descoberta da condição essencial da criança.
- c) () Para Rousseau, ao nascer fraco e desprovido de forças, o ser humano tem necessidade de assistência e de educação para sobreviver como adulto. E essa educação, nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas.
- d) () Para Rousseau, o estudo da infância deveria levar em consideração a sensibilidade, pois a criança não age racionalmente, absolutamente diferente dos adultos. Por isso, ressalta a necessidade de se estudar o campo das percepções, pois a realidade é, no princípio de vida de todos nós, apreendida. "Antes da "idade da razão" a criança "apreenderia a realidade mediante imagens e sensações.

05) A Educação Básica, de acordo com a LDB 9.394/96: (marque a alternativa correta)

- a) () é composta pela educação infantil e educação fundamental.
- b) () é composta pela educação superior.
- c) () tem por finalidade assegurar a formação indispensável para o exercício da cidadania.
- d) () a educação infantil é a sua primeira etapa.

06) Jean Piaget, embora nunca tenha atuado como pedagogo, foi um dos especialistas mais influentes no século 20.

Todas as alternativas abaixo dizem respeito à teoria piagetiana, **exceto**:

- a) () as crianças devem ser estimuladas a agir, criar e construir o seu conhecimento.
- b) () o aluno é uma síntese individual da sua interação com o meio em que vive.
- c) () as escolas devem organizar suas atividades de acordo com os estágios do desenvolvimento das crianças.
- d) () a escola deve seguir um currículo rígido.

07) Ainda falando sobre a teoria de Jean Piaget, sem desconsiderar a importância que os materiais e os espaços têm na aprendizagem atendendo à diversidade dos alunos, o que de fato garante a concretização da proposta construtivista é a maneira como se utilizam esses materiais e espaços, ou seja, a intenção e a intervenção do professor ao realizar as atividades com as crianças.

Como deve ser o papel do professor para um desenvolvimento eficiente da teoria de Jean Piaget ?

08) Qual a importância do trabalho com o esquema corporal ? (Marque a alternativa correta):

- a) () Porque a criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam somente em função de seu próprio corpo.
- b) () Para a criança aprender o nome das partes do corpo.
- c) () Para a criança aprender a correr e pular.
- d) () Para uma melhor alfabetização.

09) As emoções são consideradas como a primeira forma de adaptação do indivíduo ao meio. Sobre a emoção é **incorreto** afirmar:

- a) () No recém-nascido é consequência do estado de tensão do seu corpo.
- b) () É considerada uma atividade social.
- c) () Não existe nenhuma relação entre emoção e movimento.
- d) () Possui um forte componente corporal.

10) Sobre o desenvolvimento cognitivo, ou seja, do conhecimento, é correto, afirmar, **exceto**:

- a) () É uma construção contínua que começa no nascimento e só termina na fase adulta.
- b) () Cada etapa do seu desenvolvimento depende da estrutura construída na etapa anterior.
- c) () Só acontece a partir da adolescência.
- d) () Acontece na ação e interação do indivíduo com o meio que o cerca, com os objetos e pessoas.



Ministério da
Educação

