

CONCEPÇÕES PIAGETIANAS PARA UMA PSICOPEDAGOGIA DO PRÉ-ESCOLAR

LÚCIA SAMPAIO CASTELO

Auxiliar de Ensino do Departamento de Economia Agrícola da U.F.C.

INTRODUÇÃO

O movimento em torno da educação chamada pré-escolar vem tomando vulto recentemente, caracterizando-se não apenas como uma preocupação psicopedagógica mas como condição julgada necessária para resolver problemas determinados pela pobreza tais como "marginalização cultural, desnutrição, evasão escolar, reprovação".

Dentro desta perspectiva programas são implantados e providências tomadas para que um número maior de crianças receba alguma forma de atendimento nos seus primeiros anos, atendimento que vem se caracterizando como compensatório, por se propor a compensar "deficiências" que a criança possa ter com relação a padrões comportamentais exigidos pela escola.

O desenvolvimento cognitivo então passa a ter grande importância com esta visão e necessário se faz uma fundamentação para que a pré-escola realmente atinja o seu objetivo.

Considerando estas circunstâncias o nosso estudo visa os seguintes objetivos: a) propor uma fundamentação com relação a princípios educacionais para uma psicopedagogia do pré-escolar; b) caracterizar a criança neste período e c) oferecer sugestões metodológicas baseadas nesses princípios e nessa caracterização.

Como o nosso enfoque se restringe ao aspecto específico do desenvolvimento cognitivo, nos baseamos em Piaget, cujos trabalhos têm fornecido contribuições valiosas para esta área.

1. PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS PIAGETIANOS — IDÉIAS BÁSICAS

1.1. *Apelo às atividades espontâneas da criança*

Os métodos ativos constituem condição básica para uma pedagogia da inteligência que se baseia não na verdade transmitida simplesmente, mas na verdade reinventada ou pelo menos reconstruída pelo aluno (Piaget, 1976).

Para uma compreensão do que seja atividade, precisa-se considerar a necessidade de ação efetiva e também o fato de que toda atividade decorre de uma necessidade (Castro, 1974). Piaget parte do princípio de que esta necessidade provoca um desequilíbrio que no fundo constitui uma força propulsora que leva a pessoa a agir em busca do equilíbrio perdido. O desequilíbrio se identifica então com a necessidade que é o princípio da ação.

A noção de motivação é explicada, então, pela tendência constante para o equilíbrio, para a auto-regulação. Deste modo um estímulo só se torna um estímulo realmente, se impulsionar a pessoa a agir, portanto se vinculado às possibilidades operativas do educando. Vale enfatizar, aqui, que as necessidades e portanto os interesses são mecanismos constantes, mas que variam com relação ao seu objeto, acompanhando os períodos de desenvolvimento.

Uma pedagogia que vise o crescimento da inteligência dará atenção especial à atividade que emana de um interesse.

Podemos mesmo afirmar que qualquer trabalho de inteligência repousa no interesse.

Sendo toda a inteligência uma adaptação que resulta dos processos de assimilação e acomodação, ela supõe atividade, pois a assimilação se refere a incorporação de uma situação a esquemas gerais adquiridos, enquanto a acomodação implica na aplicação desses esquemas a situações novas. A cognição, então, não pode ser considerada como uma cópia passiva de dados objetivos.

Piaget admite o homem como um ser ativo, cuja ação é regida pelas leis do interesse ou da necessidade, sendo imprescindível para o pleno rendimento desta atividade o apelo aos móveis autônomos da ação.

Do que foi dito sobre motivação, concluímos que deve haver uma conexão entre o que é ensinado e a estrutura mental do educando. Piaget defende mesmo que um estímulo só se torna estímulo na medida em que é assimilável, isto é, à medida em que se adequa aos esquemas mentais da criança, tornando-a ativa.

Se estamos focalizando ensino e atividade, a adequação do que se ensina é ponto crítico, uma vez que precisamos atender às necessidades da criança para torná-la ativa. A atividade necessária para o desenvolvimento cognitivo só acontece mediante uma motivação, isto é, à proporção que o material ensinado seja significativo para a criança, seja capaz de fazê-la agir.

Piaget falando do erro inicial com relação ao ensino científico elementar, focaliza a matemática, mostrando como esta deveria ser ensinada. Se a aprendizagem supõe atividade, necessário se faz que esta atividade seja suscitada, ou melhor, provocada. Assim, antes de serem apresentadas à criança, considerações numéricas, (contagem, reconhecimento de numerais, subtração) se faz necessário apelar para as suas relações lógicas, aspecto que se constrói gradativamente em decorrência de suas atividades.

As noções qualitativas (relações lógicas de mais, de menos, e não de quanto) devem constituir pré-requisito para as

relações numéricas, atendendo, desta maneira, às estruturas cognitivas da criança e portanto levando-a à atividade.

Piaget ainda enfatiza que o princípio básico do aprendizado das ciências é a ação sobre o concreto, o material. Sobre relações lógicas que se formarão pela atividade em relação ao concreto, se assentarão as noções mais abstratas.

Referindo-se a uma pedagogia da inteligência, considera ser o fortalecimento do pensamento a base para qualquer aprendizagem específica.

Furth (1974), estudioso de Piaget, refere-se ao ensino da leitura nos anos iniciais, mostrando ser esta atividade desenvolvida em função da cognição figurativa e não operativa.

Faz ele a distinção entre a cognição figurativa e a operativa — a figurativa enfoca a configuração estática de coisas dadas, como são percebidas pelos sentidos. A operativa “opera” sobre dada situação e a transforma numa “forma” que é o alimento para o entendimento e pode ser assimilada segundo os esquemas disponíveis.

Piaget realmente considera a aprendizagem da leitura como uma atividade meramente figurativa e assim defende que nos primeiros anos escolares a preocupação maior não deveria ser com a aprendizagem da leitura e da escrita, mas com o aspecto ativo da cognição (operativo).

Baseando-nos neste princípio, poderíamos propor para a nossa estrutura escolar, onde pesa realmente o ensino da leitura e da escrita, uma preocupação maior no sentido de possibilitar à criança o fortalecimento do pensamento através de elaborações pessoais. Aqui caberia uma consideração a respeito do material utilizado pelas escolas para o ensino da leitura. Uma revisão poderia ser feita, no sentido de melhor ajustar este material aos interesses da criança e, portanto, às suas estruturas cognitivas.

O método experimental com relação ao ensino da leitura preconiza o aproveitamento da própria linguagem e experiências da criança, o que servirá de material para a aprendizagem da leitura. A criança é suscitada pelo que lê pois não lhe será imposto um vocabulário sem significação. Ela pro-

duz suas próprias histórias, histórias essas registradas e analisadas com a ajuda da professora. A troca de experiências entre as crianças concorrerá para a ampliação quanti-qualitativa da linguagem.

1.2. *Preocupação com o Desenvolvimento Pleno da Personalidade*

No seu livro *Para Onde Vai a Educação*, Piaget faz uma crítica à escola tradicional que impõe a submissão do aluno a uma autoridade moral e intelectual do professor e se limita a registrar o acúmulo de conhecimentos necessários ao sucesso das provas finais (Piaget, 1976).

Aqui levantaríamos o problema da nossa escola, na maioria ainda dentro dos padrões citados, sem uma preocupação maior com a pessoa.

Sabemos que o conceito de pessoa supõe reciprocidade, uma vez que é entendido como o indivíduo interagindo com os outros, com a sociedade. Supõe, portanto, atividade, autonomia. Assim a atividade espontânea é ponto básico para o estabelecimento desta reciprocidade — o indivíduo ou aceita espontaneamente normas de disciplina e noções ou contribui para a formulação destas normas e noções. Não se submete simplesmente, sem entrar no processo.

Então as operações e a cooperação constituem a base para o desenvolvimento do indivíduo como pessoa.

Vale ainda ressaltar o relacionamento afetivo do educando e lembrar que na realidade não se pode separar os aspectos intelectuais, afetivos, sociais e morais do seu relacionamento.

Embora Piaget tenha conduzido os seus estudos dentro do aspecto cognitivo, reconhece o papel da afetividade, inclusive o seu poder de inibição intelectual.

O aluno precisa ser considerado um todo indissociável. Quanto mais ativo intelectualmente, mais livre no domínio

moral e menos vulnerável aos distúrbios afetivos em sua maioria determinados pela pressão social.

O indivíduo, defende Piaget, atingirá o estado de personalidade, quando for capaz de exercer um autogoverno e de situar o seu eu na verdadeira perspectiva em relação aos outros (descentralização da própria atividade).

1.3. *Importância de uma Dimensão Social na Educação*

Quando Piaget preconiza mais atenção ao pensamento e menos às habilitações específicas, fica claro que ele se refere não apenas ao pensamento aplicado à ciência e às letras mas também ao relacionamento da pessoa com as outras pessoas, com a sociedade.

Partindo da premissa que o homem é colocado em contacto com o meio através de esquemas ativos de cognição, a contribuição do sujeito sugere a liberdade de pensamento, sua participação ativa. Isto não se falando apenas da relação homem-ambiente físico, mas também homem-ambiente social.

A educação para o pensamento tem então por objetivo ajudar o homem a ter uma atitude ativa em relação à vida social. A realidade social faz parte do meio onde a criança cresce e, por isso, ela precisa ser orientada para colocar-se diante desta realidade, de forma ativa, como diante do meio físico.

É necessário também considerar que das suas relações sociais, da troca com os companheiros, resulta também o desenvolvimento intelectual. À proporção que a criança convive, ela vai se tornando capaz de colocar-se diante do ponto de vista do outro, não considerando o seu como único.

Oportunidades então acontecem para que a criança atinja o nível das operações e cooperações ativas, aspecto importante para a nossa época em constante mudança.

1.4. *Adaptação do Ensino à Estrutura Mental da Criança*

Piaget parte do princípio de que as estruturas mentais constituem o fundamento da aprendizagem e de que estas estruturas modificam-se progressivamente.

Nessa estruturação progressiva, considera que as estruturas superiores supõem estruturas inferiores que são integradas, dando origem a uma organização mais complexa.

O autor chama atenção para o ensino adaptado à capacidade do aluno e afirma ser condição básica para isso o conhecimento das características do desenvolvimento psicológico da inteligência na criança e no adolescente.

Com isto não diminui a importância de um ambiente estimulante para o desenvolvimento pois a estimulação ambiental vai possibilitar uma multiplicação de esquemas que por sua vez, relacionando-se, reestruturam o pensamento.

Quando há dissociação entre o que se ensina e os esquemas mentais do educando, acontece o verbalismo, a memorização, que não contribuem para o desenvolvimento do raciocínio, podendo mesmo embotá-lo. Dá-se o acúmulo de informações sem sentido e por conseguinte não leva a uma aprendizagem realmente significativa.

Em confronto com essas afirmações podemos afirmar que a grande preocupação da escola é com o aspecto quantitativo. Ela se interessa apenas em transmitir informações sem se preocupar com o raciocínio, nem tampouco com o nível operatório do educando para que são dirigidas aquelas informações.

2. *CARACTERIZAÇÃO DA ESTRUTURA MENTAL DO PRÉ-ESCOLAR*

2.1. *Parte Introdutória*

Referindo-se às fases do desenvolvimento cognitivo, Piaget considera o período sensório-motor, o pré-operacional, o das operações concretas e os das operações formais.

Ao pré-operacional chama de 1.^a infância, considerando-o como um período de preparação e organização das operações concretas e subdividindo-o em dois subperíodos: o pré-conceitual (2 a 4 anos) e o intuitivo (4 a 7 anos).

Durante o período sensório-motor que antecede o pré-operacional, as funções inteligentes da criança se restringem a manipulações externas, ações explícitas. Com o aparecimento da linguagem ela já não se limitará ao universo físico. O mundo das representações interiores é do seu domínio, sendo estas representações possibilitadas pelas manipulações simbólicas da realidade.

Surge assim, o pensamento propriamente dito, segundo Piaget, sob a influência da linguagem e da socialização que esta permite.

“A linguagem permitindo ao sujeito contar suas ações, fornece de uma só vez a capacidade de reconstruir o passado, portanto, de evocá-lo na ausência de objetos sobre os quais se referiram as condutas anteriores, de antecipar as ações futuras, ainda não executadas, e até substituí-las, às vezes, pela palavra isolada, sem nunca realizá-las. Este é o ponto de partida do pensamento”. (Piaget, 1967, p. 27).

Deduz-se então que a inteligência representativa supõe a função simbólica e que esta exige a capacidade de diferenciar significantes e significados. Explicando melhor o que quer dizer Piaget, o símbolo tem uma significação, mas esta significação é separada do seu significado pelo indivíduo. Por exemplo, quando a criança imita ou descreve verbalmente um acontecimento, distingue sua imitação e descrição do que está imitando e descrevendo.

É a imagem mental que a criança é capaz de formar, ação interna, representação mental de algo que ela significa.

Aliás, esta capacidade de formular imagem já se verifica na imitação, quando a criança atribui os seus primeiros significantes a significados ausentes. É a “imitação retardada” que com o crescimento a criança é capaz de fazer, prescindin-

do de ações que externem esta imitação, mas apenas realizando-a internamente.

Flavell, referindo-se ao caráter ativo da imagem, comenta:

“Para Piaget, uma imagem, longe de ser um engrama passivo de seu referencial externo, é uma acomodação ativa ao referencial que difere da acomodação sensório-motora somente na medida em que é internalizada” (Flavell, 1965, p. 154).

Piaget dessa forma não admite que a assimilação de signos verbais (definidos culturalmente, sem um significado atribuído pela pessoa ao significante) seja ponto de partida para o pensamento representativo. A atividade mental seria o princípio básico da representação, uma vez que o símbolo significa algo, mas é separado pelo indivíduo, de seu significado.

Pode-se assim caracterizar o pensamento pré-operacional como pensamento em termos de símbolos. Isto quer dizer que ele exige, como condição necessária, a presença de símbolos embora estes limitem o funcionamento do pensamento operativo.

Na 1.^a infância são considerados, como vimos, dois estágios — o pré-conceitual (2 a 4 anos) que pode ser chamado também de estágio do jogo simbólico ou jogo de imaginação e imitação, quando a criança não faz nenhum esforço para submeter-se ao real. Ela transforma a realidade em função dos seus desejos, numa atitude de assimilação pura. A fantasia, a ficção completam esta realidade.

No segundo estágio, o do pensamento intuitivo (4 a 7 anos), a criança está mais adaptada ao real, embora a operação racional não exista e sim a simples intuição.

Caracterizaremos o período pré-operacional como um todo, ficando explícito que mesmo dentro deste período há uma evolução do pensamento infantil.

2.2. Características do Pensamento Pré-Operacional

2.2.1. Egocentrismo

O egocentrismo antes, no período sensório-motor, caracterizava-se pela ausência de diferenciação entre o objeto e o "eu". Agora com a capacidade de representação, a criança é egocêntrica com relação aos símbolos, pois não os diferencia daquilo a que eles se referem. É ela incapaz de separar a aparência da realidade, de tudo fazendo uma imagem baseada exclusivamente no seu ponto de vista.

Consequências advêm desta característica que praticamente envolve todas as outras. Entre estas consequências podemos citar a incapacidade da criança de se colocar no ponto de vista dos outros, sendo isto bastante observado no seu comportamento verbal durante o período pré-operacional, quando muito freqüentemente não procura agir sobre o interlocutor.

Piaget fala desta linguagem egocêntrica, mostrando ser o monólogo coletivo ainda muito freqüente até a idade de 7 anos, e, explicando ser esta forma de linguagem uma linguagem não socializada, ou melhor, um pensamento alto em que o interlocutor é mais um excitante que um ouvinte.

Flavell se refere a uma outra consequência deste egocentrismo:

"A criança não sente nem necessidade de justificar seu raciocínio para os outros, nem de procurar possíveis contradições em sua lógica" (Flavell, 1965, p. 158).

2.2.2. Centração

Durante o período pré-operacional a criança volta sua atenção para um único aspecto da realidade que se lhe apresenta, sem capacidade de considerar os outros aspectos.

Ela prende-se a uma qualidade particular do objeto, àquilo que se faz foco de sua atenção no momento, impedindo

do este fato uma descentração. Aspectos superficiais são percebidos, em detrimento de outros fundamentais.

Piaget cita um exemplo que pode muito bem caracterizar esta centração.

Se apresentarmos à criança seis ou oito fichas azuis, enfileiradas, com pequenos intervalos e pedirmos que ela (por volta de 5 a 6 anos) arrume uma outra fileira com fichas vermelhas à sua disposição, ela será capaz de fazer uma correspondência termo a termo entre as fichas azuis e vermelhas. Se, no entanto, afastarmos um pouco as fichas extremas da fileira vermelha, de modo que não haja mais correspondência, ela dirá que a fila que ocupa mais espaço tem mais elementos (Piaget, 1967). Podemos dizer que a criança centrou sua atenção num único aspecto, o espaço ocupado pelas fichas. É uma cognição isolada, sem referência sistemática a cognições passadas.

O aspecto específico no qual foi centrada sua atenção equivale a uma totalidade definitiva.

Concluimos que, devido à incapacidade de descentração na idade pré-escolar, a criança tem dificuldade de conceber uma classe, uma vez que centraliza cada membro a cada momento, com uma idéia apenas muito vaga da existência de outros membros.

2.2.3. Incapacidade de Classificar

Para que seja possível a classificação, necessário se faz que a criança distinga um conjunto de objetos individuais, mas com características comuns que os unam em classes.

Piaget afirma ser a criança pré-escolar perturbada ao lidar com as relações de classe e, por isso, acredita que neste período ela não é capaz de pensamento conceitual. Assim, acredita que quando a criança pequena coloca objetos semelhantes num grupo, ou quando os nomeia corretamente, não está necessariamente classificando, pois para a classificação se faz necessário a distinção dos aspectos comuns dos objetos a serem classificados e dos aspectos individuais, particulares, que caracterizam o objeto.

Desta forma a criança não atribui uma palavra a uma classe de objetos e, uma palavra que a princípio pareça significar um conceito, logo observa-se, não passa de um pré-conceito. Ex., a palavra pássaro evoca à criança o canário.

2.2.4. Irreversibilidade

Um conceito muito claro de reversibilidade nos é dado por Flavell:

“Uma organização cognitiva é reversível quando é capaz de percorrer um caminho cognitivo e então inverter mentalmente a direção para encontrar um ponto de partida não modificado (a premissa inicial, o ponto de partida não modificado)”. (Flavell, 1965, p. 161).

Como vemos a reversibilidade supõe uma forma de pensamento flexível, móvel, descentrado, o que não é possível à criança pré-escolar. As operações inversas, portanto, não estão ao seu alcance neste período.

Poderemos comprovar isto, nos reportando aos experimentos de Piaget, com relação ao domínio da noção de conservação (nível da água) — inicialmente tomando dois copos iguais com a mesma quantidade de líquido, depois invertendo o líquido de um dos copos num copo mais fino, de forma que o nível da água fique mais alto, a criança é levada a dizer que existe maior quantidade de líquido neste copo. Ela não compreende que o líquido pode ser despejado novamente no vaso original, de modo a restaurar a igualdade inicial. Este caminho inverso se torna difícil para a criança, no sentido de restituir a situação inicial.

2.2.5. Falta de Domínio da Noção de Conservação (*Princípio de Invariância*)

Segundo a hipótese de Piaget, a criança na primeira infância fracassa no experimento de invariância por causa de alguns fatores.

Reportemo-nos ao experimento com relação à conservação da quantidade de líquido, para citar estes fatores.

- a) Pela incapacidade da criança de voltar no tempo, de se reportar à configuração inicial, procura solucionar o problema, centrando-se na situação presente.
- b) A falta de reversibilidade dos seus esquemas não lhe permite compreender que a igualdade inicial pode ser restituída.
- c) A ausência de suposição de que, se nada se acrescenta ou se tira, a quantidade permanece a mesma.
- d) A ausência de compreensão de que um aumento na altura e uma redução na largura podem compensar-se.

Estes aspectos nos mostram que a criança no período pré-escolar tende a operar com a aparência da realidade, realidade esta, que é composta de imagens concretas e estáveis. As coisas para ela dependem da sua percepção momentânea, imediata, não lhe permitindo a mobilidade de pensamento.

2.2.6. Outras Características

Finalismo — a criança dá uma explicação simples e ego-cêntrica para as coisas que a cercam, não admitindo o acaso na natureza e, portanto, considerando que tudo é feito para as crianças e os homens.

Artificialismo — tudo se lhe apresenta como feito pelo homem. Assim, os rios, as montanhas, são obras do homem ou de um ser divino que opera do mesmo modo que a pessoa humana.

Animismo — tendência para atribuir vida a tudo que tem movimento. No início será atribuída vida a todo objeto que exerça uma atividade. Depois somente aos agentes e corpos que se movem por si.

Moral Primitiva — a moral da criança na primeira infância depende de imposições externas dos pais ou das pessoas respeitadas. É a moral heterônoma, quando a criança se adapta às proibições do adulto, considerando-as como verdades morais absolutas.

Interessante as observações feitas por Piaget sobre o julgamento da criança com relação à mentira — esta é considerada maior, quando se afasta mais da realidade e quando é dirigida aos adultos e não aos companheiros. As intenções e os motivos envolvidos não são considerados.

Os julgamentos da criança sobre a noção de justiça e castigo também são impregnados desta falta de consideração com relação às intenções e motivos envolvidos nos atos.

Esta moral primitiva é vista como uma decorrência das próprias estruturas mentais da criança nesta fase. É a moral do dever que devido a própria irreversibilidade não cede lugar à moral da cooperação.

3. SUGESTÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO PRÉ-ESCOLAR

Piaget defende, como ponto básico de qualquer metodologia, a provocação da atividade. As estratégias devem levar a criança a uma assimilação ativa, única maneira de promover o desenvolvimento das suas estruturas mentais.

Além de preconizar a atividade, defende a sucessão de estruturas diferentes no desenvolvimento, dependendo a assimilação da estrutura mental do momento.

Nestes dois aspectos — a sequência das estruturas mentais e a provocação da atividade — devem se basear todas as estratégias de ensino que pretendem fomentar o desenvolvimento cognitivo. Aliás, o conhecimento da sequência destas estruturas mentais é o ponto de partida para a provocação da atividade, pois esta só se manifestará diante de estímulos pertinentes, isto é, diante de estímulos condizentes com a estrutura mental.

Um outro aspecto deve ser colocado em evidência — o social. A criança confrontando os agentes sociais, (colegas, professores, pais) adquire uma percepção objetiva de si e do mundo que a rodeia.

Como vimos, o período pré-operacional é o período de “preparação” para as operações concretas, com características próprias que precisam ser consideradas pela escola para que realmente aconteça este preparo que constitui o caminho para a organização do pensamento operacional.

Aqui novamente ressaltamos a importância dada por Piaget à sequência do desenvolvimento cognitivo — a aquisição do conhecimento dá-se através de diferentes modalidades cognitivas, em diferentes níveis de idade.

Levando em conta os princípios educacionais de Piaget e, as características que ele atribui à criança neste período pré-operacional, vejamos algumas sugestões a serem consideradas.

Diante da organização rígida e egocêntrica do pensamento do pré-escolar, oferecer oportunidades estimulantes que levem a criança à operatividade. O ambiente físico com materiais variados deve constituir um dos pontos de partida para levar a criança à atividade.

Piaget não defende o uso de materiais específicos, estereotipados, mas de algo que suscite a criança a agir, a formular suas noções.

Assim, com relação ao ensino das ciências, deve existir preocupação com as relações lógicas que a criança vai estabelecendo, gradualmente, e não com a transmissão do experienciado pelo professor, uma vez que não é o aspecto cumulativo que conta para o desenvolvimento do raciocínio.

O processo da aprendizagem deve ser considerado como mais importante e, assim, quanto mais a criança vivencie, experencie, mais ela se desenvolverá.

Quanto à matemática, a escola deve levar a criança a atividades que conduzam à classificação, seriação, noção de número. Para isto necessário se faz a presença de material concreto que permita à criança a manipulação — por ex., objetos de várias formas, tamanhos e cores, para as opera-

ções de classificação. Estes objetos poderão ser seriados por tamanho, cor, peso, forma, etc.

A noção de soma e subtração dependerá da manipulação deste material e não do ensino figurativo que o professor possa impor. As noções de mais, de menos, antecedem o "quanto" e já constituem caminho para as operações.

Com relação às ciências físicas, as atividades preconizadas pela escola devem levar a criança a atuar sobre os objetos, a observar os fenômenos como eles acontecem, a contactar com a natureza, numa atitude ativa de descoberta, de exploração da realidade.

Referindo-nos agora à capacidade de representação surgida no período pré-escolar e sabendo ser esta ainda uma atividade simbólica (significantes individuais, pessoais) que, impregnada de egocentrismo, distorce a realidade, não podemos vê-la, como uma cópia passiva da realidade. E é importante considerá-la pré-requisito para as atividades operacionais do pensamento concreto.

Enfatizamos então a importância de a escola estimular toda forma de atividade simbólica — a imitação, o desenho, a pintura, o jogo, a modelagem, etc. — valendo ressaltar que estas devam ser sempre atividades expressivas, espontâneas da criança. Esta representará a realidade por meio de significantes distintos dos significados, o que mostra uma evolução com relação ao período sensório-motor.

Numa apologia do jogo, Piaget afirma que tanto através do jogo sensório-motor, como do simbólico, a criança transforma a realidade em função das suas necessidades, constituindo, assim, uma assimilação do real a sua própria atividade. Por esta razão defende que a escola ofereça material conveniente, a fim de que, jogando, a criança assimile as realidades intelectuais.

Este processo de assimilação pura, a princípio, se transformará em condutas adaptadas pela própria síntese com a acomodação, o que determinará cada vez mais um trabalho efetivo (Piaget, 1972).

Considerações específicas precisam ser feitas sobre o papel da escola, no que diz respeito à linguagem. Antes, porém,

vale lembrar as novas perspectivas decorrentes do ponto de vista de Piaget com relação à linguagem — ela constitui um instrumento pelo qual o pensamento é expresso, sendo precedida por ações internalizadas que eventualmente são expressas em comportamento verbal e simbólico.

Daí ser necessário que a escola considere a atividade da criança como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades de linguagem. Que sejam consideradas as experiências da criança e a sua expressão verbal valha como material de ensino. Que as atividades de linguagem levem sempre a criança à reflexão, determinando deste modo uma operatividade e não uma atitude passiva. A palavra precisa ser veículo do pensamento, inclusive para se tornar comunicação. Nos anos iniciais, a expressão verbal da criança e o intercâmbio de idéias através desta forma de expressão devem ser estimuladas.

Como Piaget não defende deva ser preocupação maior da escola nos anos iniciais, o ensino da leitura e da escrita por serem estas atividades figurativas e portanto operativas a baixo nível, a nossa escola que enfatiza tanto estes aspectos, poderia, tomando o ponto de vista do autor, modificar a sua metodologia.

O material de leitura não deveria ser imposto à criança, como algo fora do experienciado por ela e além do seu nível de assimilação.

A socialização é um outro aspecto a ser evocado quando se fala da educação do pré-escolar. Sabemos que a criança neste período, dominada pelo egocentrismo, não está capacitada a trabalhar efetivamente em grupo e suas atividades lúdicas não têm como base grupos organizados. No entanto, o educador precisa ter em mente que embora não possa forçar a interação interpessoal, deve criar oportunidades para que esta se desenvolva.

A troca verbal, a cooperação nos jogos e trabalhos são de muita valia para isto. O contexto social que envolve a criança, realmente, pode oferecer a ela oportunidade de cooperação e conseqüentemente de objetividade.

Sabemos que no período pré-escolar a criança é egocêntrica em pensamento e ação, mas em confronto com o mundo físico e social este seu egocentrismo vai cedendo lugar a um comportamento mais socializado.

Ao educador cabe a conscientização do quanto a interação social favorece o desenvolvimento intelectual — a operatividade para Piaget pressupõe participação, sendo portanto indispensável o relacionamento da criança com seus companheiros.

Concluindo, ressaltamos que qualquer planejamento de ensino deve se basear no que se espera que a criança assimile e acomode. As seqüências do desenvolvimento, portanto, devem ser cuidadosamente examinadas e consideradas pelo educador que acreditará na evolução da estrutura cognitiva, não a considerando como fixa ou dada no processo de adaptação esta torna-se modificada e reconstruída, como novas estruturas, em níveis subseqüentes, no tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BEARD, Ruth M. *Como a criança pensa*. 4.^a ed. São Paulo, IBRASA, 1976.
2. CASTRO, Amélia Rodrigues de. *Piaget e a didática*. São Paulo, Saraiva, 1974.
3. CUNHA, M. A. Versiani. *Didática fundamentada na teoria de Piaget*. Rio de Janeiro, Forense, 1973.
4. ELKIND, David. *Crianças e adolescentes; ensaios interpretativos sobre Jean Piaget*. Rio de Janeiro, Zahar, 1972.
5. FLAVELL, John H. *A Psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. São Paulo, Pioneira, 1965.
6. FURTH, Hans G. *Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro, Forense, 1974.
7. PIAGET, Jean. *A Linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1965, cap. 1-3.
8. ———. *Para onde vai a educação?* 4.^a ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1976.
9. ———. *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1965, cap. 5-6.
10. ———. *Psicologia pedagógica*. São Paulo, Forense, 1972.
11. ———. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro, Forense, 1967.