

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

**EXPERIÊNCIA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA
RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA**

ANA PAULA RAUPP PEREIRA

Fortaleza – Ceará
2006

ANA PAULA RAUPP PEREIRA

**EXPERIÊNCIA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA
RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA**

Monografia submetida à coordenação do Curso de Especialização em Psicopedagogia como requisito parcial para obtenção do título de Especialista pela Universidade Federal do Ceará.

Fortaleza – Ceará
2006

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

Ana Paula Raupp Pereira

MONOGRAFIA APROVADA EM: ____/____/____

Gláucia Maria de Menezes Ferreira L.D.
Orientadora

*À minha querida e amada filha
Mayara, força constante em minha vida e
que em muitas circunstâncias privou-se
de minha companhia para que eu pudesse
concretizar esse trabalho.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ter me cumulado, entre outras graças, servir ao próximo através da minha profissão de educadora.

À orientadora, Gláucia Maria de Menezes Ferreira, pelas sugestões técnicas e opiniões teóricas fundamentais à realização desse trabalho.

Aos professores, colegas e coordenação do Curso de Especialização em Psicopedagogia, pelo que aprendemos e experienciamos juntos.

“Aprender é transcender”.

Vitor da Fonseca

“Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidade, informação) para solucionar uma série de situações”.

Philippe Perrenoud

RESUMO

Inserir a criança em um contexto onde a escrita se faça presente é o grande objetivo para que se possa desenvolver espaços que propiciem o contato, a convivência com diferentes materiais de leitura (não somente livros), e mostre a relevância de se ir além, trabalhando as especificidades da aquisição e do desenvolvimento da leitura e escrita. Como guia teórico para o processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita se elege o referencial sociointeracionista, por pressupor uma concepção de sujeito e aprendizagem que tem consistência teórica. Através de seus principais teóricos, como Vygotsky, Piaget e Wallon, a ponderação do paradigma sociointeracionista propõe que o ser humano é um sujeito biológico e histórico que constrói o seu próprio conhecimento em interação com o objeto de aprendizagem, principalmente com as pessoas, as linguagens e as culturas. Neste trabalho monográfico discute-se como deve ser feito este processo analisando esta prática na perspectiva dos parâmetros curriculares nacionais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS PRECURSORES DA LEITURA E ESCRITA	10
1.1 EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET – DESENVOLVIMENTO DA INTELEGÊNCIA	10
1.1.1 Primeiro Estágio - Sensório Motor	14
1.1.2 Segundo Estágio - Pré-Operatório (Simbólico)	15
1.2 TEORIA SÓCIO-CONSTRUTIVISTA DE LEV VYGOTSKY	16
1.3 A INTELIGÊNCIA DA CRIANÇA SEGUNDO HENRI WALLON	23
1.3.1 Desenvolvimento Infantil: Dinâmica Dialética	24
1.3.2 Princípios Funcionais	27
2. MATURAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL	33
3. PLANEJAMENTOS CURRICULARES NACIONAIS – PCN’S E SEUS OBJETIVOS RELACIONADOS AO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E ESCRITA NAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS	41
3.1 A CRIANÇA E O MOVIMENTO	41
3.2 EXPRESSIVIDADE	42
3.3 EQUILÍBRIO E COORDENAÇÃO	43
3.4 A CRIANÇA E A MÚSICA	44
3.5 APRECIÇÃO MUSICAL	46
3.6 A CRIANÇA E AS ARTES VISUAIS	47
3.7 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	50
3.8 A CRIANÇA, A NATUREZA E A SOCIEDADE	54
3.9 A CRIANÇA E A MATEMÁTICA	57
CONCLUSÃO	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS	64

INTRODUÇÃO

Tendo como objetivo a integração do indivíduo ao meio social, a leitura e a escrita tem sido as atividades acadêmicas que mais tem recebido atenção nos últimos tempos. Segundo Díez *apud* Moll (1996, p.53), “só com ela pode-se ter acesso aos saberes organizados que fazem parte de um caráter marcadamente social e interativo visto que os intercâmbios comunicativos e os significados derivados deles sempre se originam e têm sentido num meio social e cultural determinado”.

A linguagem oral (fala) é uma característica biologicamente determinada que se desenvolve de forma natural e espontânea se existir um ambiente estimulante. O mesmo não acontece com a leitura, e a escrita. Basta salientar que "dois terços da população mundial fala" Condemarim *apud* Moll (1996, p.34), enquanto “os problemas de leitura e escrita apareceram em crianças pré-escolares fazendo-as terem defasagens de aprendizagem desde muito cedo” Hirsch *apud* Moll (1996, p.78). Nesse sentido fica claro que a leitura e a escrita não são características genéticas da espécie humana e, portanto, sua aquisição requer esforço, existência de um ambiente estimulante e profissionais qualificados.

Peso e Vilarrubias *apud* Moll (1996, p.43) afirmam que a transmissão de conhecimentos vai do professor aos alunos. No entanto, sendo o interesse e a motivação de caráter extrínseco, na maioria das metodologias que são utilizados para a aquisição da aprendizagem da leitura e escrita, os erros tendem a ser evitados, perdendo-se assim a oportunidade de trabalhos estes como recursos.

Assim, muitas pesquisas Ferreiro e Teberosky (1999, p.79) apontam a necessidade de repensar o processo de aquisição da leitura e da escrita e enfrentar o desafio que supõe integrar num só projeto as relações existentes entre professor, alunos e conteúdo.

Díez *apud* Moll (1996, p.58) pensa que a relação entre esses três elementos (professor, aluno e conteúdo) tem que se basear na comunicação. A aprendizagem da leitura e escrita é um processo interativo, em que se considera o papel dos alunos como ativo e com capacidade de refletir e buscar o significado das idéias e do pensamento, enquanto o trabalho dos professores é lhes facilitar a compreensão da realidade mediando à aprendizagem.

A leitura e a escrita não podem ser consideradas aquisições isoladas no processo de desenvolvimento da criança. Estas fazem parte da evolução da linguagem que se inicia logo nos primeiros dias de vida.

A educação infantil tem um papel fundamental visto que proporcionará à criança a possibilidade de crescer intelectualmente viabilizando seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo que inclui “pensamento, conhecimento, imaginação, percepção, memória, reconhecimento, abstração e generalização” (Pulanski, 1983, p.22).

Baseado nessa diversidade de pensamento este trabalho monográfico focalizará dos precursores da leitura e escrita buscando fundamentação teórica principalmente em Piaget, Vygotsky e Wallon por serem estudiosos do desenvolvimento humano, que dentro de suas áreas de pesquisa e continuam contribuindo para a compreensão do como o ser humano adquire e acomoda o conhecimento.

Dessa maneira, esse trabalho toma como eixo analisar o desenvolvimento nas fases (período) sensório-motora e pré-operatória a partir da idade de creche (quatro meses) ao maternal (três anos) tendo em vista a contribuição das aquisições para a construção do processo de alfabetização e conseqüentemente o domínio das competências de leitura e escrita.

Esta análise torna-se importante para melhor compreender as dificuldades de aprendizagem vividas por crianças nos períodos posteriores da educação infantil e mesmo no ensino fundamental.

Pensando nisto, o trabalho monográfico propõe:

- Verificar que atividades que estão sendo desenvolvidas na Educação Infantil pelos professores;
- Como as práticas pedagógicas dos professores e o currículo interagem promovendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, visto que os três interagem na construção do conhecimento.

Esta interação deve ser bem compreendida pelo professor para que o mesmo possa estar atento aos estágios de desenvolvimento infantil, não que os mesmos sejam regras para toda criança, mas que os estágios do desenvolvimento evoluam em uma seqüência ampla e contínua. Cada estágio emerge daquele que o precedeu, através de uma reorganização do que aconteceu antes, e é, portanto qualitativamente diferente do estágio anterior.

O referencial teórico nos é útil para conduzir, como pano de fundo, a nossa ação didática no processo de construção de leitura e escrita, fundamentando a nossa concepção geral sobre os processos de aprendizagem.

1. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS PRECURSORES DA LEITURA E ESCRITA

Segundo Simonetti (2005, p.27), “é indispensável recorrer a marcos teóricos para fundamentar e justificar a atuação, decisão, o porquê e como fazer” do professor para trilhar o caminho em sala da evolução no processo da construção do conhecimento da leitura e escrita.

Através de seus principais teóricos: Vygotsky, Piaget e Wallon, a ponderação do paradigma sóciointeracionista concebe que o ser humano é um sujeito biológico e histórico que constrói o seu próprio conhecimento, em interação com o objeto de conhecimento e, principalmente, com as pessoas, as linguagens e a cultura.

Esses pontos são fundamentais principalmente por indicarem que é a criança que constrói seu conhecimento, em interação com outras pessoas mais experientes. A aprendizagem interativa surge da e na interação das crianças com a cultura, no diálogo com as pessoas. Na escola a aprendizagem se dá na interação com a professora, com os colegas, com os materiais pedagógicos.

Desse referencial teórico extraímos que o conhecimento surge da ação, da experimentação e sempre incide numa ação mental / prática, não esquecendo que a construção de conteúdos escolares surge de uma interação pedagógica, isto é, das atividades didáticas planejadas e sistematizadas pela professora.

1.1 EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET – DESENVOLVIMENTO DA INTELEGÊNCIA

Segundo Piaget (1967, p. 43), o período sensório-motor remota ao período mais primitivo do desenvolvimento cognitivo devido as primeiras manifestações de inteligência do bebê aparecerem em suas percepções sensoriais e em suas atividades motoras.

A criança inicia um processo de desvendar o meio que a rodeia e necessita explorá-lo para desenvolver seu pensamento. Isto só será possível quando a criança supera os primeiros estágios de desenvolvimento descritos por Piaget que serão discutidos a seguir. Essa

superação ocorre somente a partir do 3º estágio quando a criança inicia uma experiência mais ativa de socialização e uso de estímulos no ambiente da creche.

Na descrição dos estágios de desenvolvimento segundo Pulanski *apud* Piaget (1983, p.68) explicam que no:

- Terceiro estágio (4 – 8 meses): O bebê já está bastante familiarizado com o seu próprio corpo e sua atenção se desvia de si mesmo para os acontecimentos de seu ambiente. Neste estágio constitui-se o primeiro passo, na aprendizagem para acomodar-se ao mundo externo através da 'reação circular', em que a ação produz uma reação que novamente ativa à ação original (Ex.: Chocalho);
- Quarto estágio (8 – 12 meses): Caracteriza-se pela exigência do comportamento intencional. A criança empurra para o lado obstáculos que impedem de alcançar algo que deseja;
- Quinto estágio (12 – 18 meses): É marcado pela emergência do tratamento orientado. A criança começa a experimentar para ver o que acontece;
- Sexto estágio (18 – 24 meses): a criança está fazendo a transição das operações físicas para as operações mentais e pode representar as ações de maneira simbólica, sem realmente executá-las. Caracteriza-se a representação simbólica. (Ex. representar simbolicamente através da imitação motora o alto desejado) caixa de fósforos.

As superações destes estágios constituem-se em pré-requisitos necessários para que a criança transponha-se para o período pré-operatório e desenvolva suas primeiras noções de espaço, tempo, causalidade e permanência do objeto.

Para isto é necessário que as crianças, ao superarem os estágios de desenvolvimento, passem por processos que facilitem a aquisição do conhecimento. Ainda Pulanski *apud* Piaget (1983, p.53) descreve que:

- Adaptação-organização: habilidade em integrar as estruturas físicas e psicológicas em sistemas coerentes;
- Assimilação: processo pelo qual as coisas, as pessoas, as idéias, costumes e preferências são incorporados à atividade de um indivíduo;
- Acomodação: resposta da ação que se dirige ao meio;
- Equilibração: o que vai levar um estado inferior até um estado mais elevado, chegando-se ao equilíbrio;
- Maturação: não só do sistema nervoso, mas também, da condição da criança de responder ao meio.

A criança que se encontra no período sensório-motor e no pré-operatório deve ser trabalhada em grande amplitude nas suas habilidades motoras como lateralização espacial, discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação visomotora e boa articulação, o que irá colaborar para a aprendizagem da língua escrita.

A menos que se conheça os processos de aprendizagem do sujeito, os métodos de ensino poderão ajudar ou frear, facilitar, dificultar ou bloquear a aprendizagem.

Alcançar a maturidade para a lectoescrita¹ envolve compreender o próprio Sujeito, o Sujeito cognoscente, ou seja, que busca adquirir conhecimento. Na conceituação, de Ferreiro e Teberosky (1999, p.33) baseado na teoria de Piaget, do Sujeito:

Este Sujeito é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca, que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo.

Piaget não tem uma 'teoria piagetiana' da lectoescrita, mas através de seus estudos e pesquisas nasceu uma teoria geral dos processos de aquisição do conhecimento que serve como referência para compreender qualquer processo de aquisição de conhecimento. “Dessa forma, a teoria de Piaget nos permite introduzir a escrita, enquanto objeto de conhecimento, e o Sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p.33).

Como citado na **introdução**, é de vital importância integrar num só projeto as relações entre *professor, alunos e conteúdos*. Essa interação, faz com que o professor, em seu papel de facilitar a compreensão da realidade mediante a educação do pensamento, leve em conta os conhecimentos prévios dos alunos os quais os conteúdos e o método empregado para realizar as atividades possam favorecer a assimilação levando em conta as capacidades (conhecimentos prévios) e necessidades (superação) dos alunos para uma boa aprendizagem.

Ferreiro e Teberosky (1999, p.36) em suas pesquisas mostraram que os alunos chegam à escola com uma ampla bagagem de conhecimentos sobre a língua e os fatos lingüísticos. Assim, as crianças desde muito pequenas, já têm idéias sobre determinados conceitos lingüísticos antes de entrarem na escola apesar de não conhecerem os significados convencionais destes conceitos.

Partindo desta ótica, observa-se que uma aprendizagem significativa da leitura e escrita não pode ocorrer sozinha, embora essa seja uma construção pessoal de conhecimento. “Nesse processo, a interação e a ajuda são muito relevantes. Sem esta ajuda, não haveria aprendizagem, pelo menos como a entendemos no meio escolar formal e em relação ao conjunto de conteúdos que integram ao currículo da língua.” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p.27).

Essa ajuda do professor remete-nos a importância do mesmo em observar a evolução da criança no processo de superação dos estágios indicados por Piaget, visto que cada estágio

¹ Lectoescrita: Capacidade que o sujeito tem de desenvolver a leitura e escrita.

envolve os processos de adaptação/organização, assimilação, acomodação, equilíbrio e maturação que levará a criança a superar seu nível inicial de conhecimento através do confronto que gera desafio e conflito com o novo conteúdo trabalhado.

Embora as crianças do período sensório-motor e parte do pré-operatório não compreendam a possibilidade de que as letras possam ter algum vínculo com a expressão de alguma realidade, isto é, que as letras possam dizer algo, elas fazem experiências de ler a realidade em desenhos, gravuras e fotos, ou seja, em imagens gráficas. Segundo Grossi (1990, p. 65) a criança associa as imagens à capacidade de expressar aspectos do real e nem suspeita que um conjunto de ‘risquinhos’ possa fazer o mesmo.

Isto pode ser visto com as experiências que as crianças trazem tanto do seio familiar, quanto do meio social em que vivem, caracterizando-se em um ambiente rico de materiais de leitura e escrita, bem como muitas oportunidades de assistir a atos de leitura e escrita. Vale salientar que nessa experiência com os materiais escritos não há seleção nem ordenação de letras ou palavras para vivenciar. As crianças entram em contato com todas as letras e com qualquer palavra, simultaneamente. As pesquisas de Ferreiro (1999) deixam claro que essas experiências fazem com que as crianças avancem no processo que antecede a alfabetização, bem antes de entrarem na escola.

Ferreiro e Teberosky se orientaram em suas pesquisas em três aspectos:

- Identificação dos processos cognitivos que subfazem à escrita;
- Compreensão da natureza das hipóteses criadas pelas crianças;
- Descobrimto do tipo de conhecimento específico que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar.

Em um segundo momento, Ferreiro (1999) afirma que, ao iniciar a aprendizagem escolar, as hipóteses de escrita que as crianças produzem, mesmo em um nível primitivo, por assim dizer, podem fazer surgir tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido.

Embora os traços produzidos pelas crianças sejam muito semelhantes entre si, as mesmas podem achá-los diferentes e com significados diferenciados. Para uma psicologia piagetiana é chave fazer uma compreensão correta destes ‘traços’ que não podem ser desconsiderados e analisados como erros insuperáveis.

Ferreiro e Teberosky (1999, p.27) explica o que são estes “erros”:

O desenvolvimento para a lectoescrita estes ‘erros construtivos’ são a gênese das conceitualizações acerca da escrita, onde os pedagogos devem levar em grande consideração e permitir que as crianças, como sujeitos ativos de sua aprendizagem,

manifestem suas hipóteses à respeito da escrita – objeto de conhecimento – possibilitando o sujeito (criança) reconstituírem este objeto (escrita) por terem compreendido quais são as suas leis de composição.

Na evolução do processo da leitura e da escrita que são parte do desenvolvimento da linguagem é observada uma série de etapas propostas por Piaget (1967) que se faz necessário conhecer para que o professor possa planejar atividades baseando-se no nível inicial de conhecimento do aluno.

TABELA 01

IDADE MÉDIA (anos)	ESTÁGIO DO DESENVOLVIMENTO	NÍVEL DE LINGUAGEM	NÍVEL DE ORGANIZAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO	NÍVEL DE REPRESENTAÇÃO GRÁFICA (Desenho)	Nível de Representação (Corpo)
0 a 2/3 A	SENSÓRIO-MOTOR	Monólogo (ecolalia, palavra-frase)	Individual	Realismo Fortuito	Imitação com modelo
2/3 a 4/5 B	SIMBÓLICO	Monólogo coletivo	Pares Móveis	Realismo Gorado	Imitação sem modelo

Na abordagem de Piaget (1967), é proposto um processo de desenvolvimento que acontece por etapas cujas funções são descritas logo a seguir.

1.1.1 Primeiro Estágio - Sensório Motor (0 a 2/3 anos)

Nível de Linguagem

Monólogo

A criança emite sons e balbucia sílabas. Utiliza uma palavra para significar uma frase. Como por exemplo pode-se citar a palavra ‘água’ significando ‘eu quero água’.

Nível de Organização e Socialização

Individual

A criança nesta etapa trabalha sozinha. Os outros para ela são objetos passíveis de serem explorados como qualquer outro (mordem, empurram, abraçam, etc.). As relações, pois, freqüentemente apresentam conflitos que, entretanto, não se constituem em ‘briga’, mas pode-se dizer que são explorações mútuas idênticas às explorações que fazem com os

objetos. Não emprestam seus objetos por não serem capazes de compreender que o outro os devolverá.

Nível de Representação Gráfica

Realismo fortuito

A criança risca o papel sem coordenar seus movimentos, por puro EXERCÍCIO. É o que se chama comumente de RABISCAÇÃO. Em geral, enche o papel de traçados largos evoluindo, no fim desta etapa, para riscos circulares, e, finalmente, pequenos círculos por todo o papel. Os riscos descoordenados podem ser chamados de rabiscção e às demais etapas, de desenho celular. Quando se perguntar à criança o que desenhou a mesma é capaz de dar diferentes significações ao mesmo rabisco (é um jacaré, minha mãe, etc.) mudando de significado a cada pergunta.

Nível de Representação (corpo)

Imitação com modelo

A criança não tendo as representações mentais dos objetos, necessita da presença destes para imitá-los. O objetivo é o próprio modelo da imitação. Inicia com sons (movimentos com a língua, sons de besouro, etc.) evoluindo para a aprendizagem da linguagem. Imita gestos e expressões faciais, mas sempre com o modelo em sua presença: dar adeus, caretas, piscar os olhos, andar como cachorrinho, etc.

1.1.2 Segundo Estágio - Pré-Operatório (Simbólico) – (2/3 a 4/5 anos)

Monólogo coletivo

As crianças parecem falar umas com as outras. Entretanto, suas frases não se coordenam entre si, não se importam com a resposta dos outros. Como exemplo se uma criança diz 'eu fui a praia', ao que outra responde 'minha mãe me deu uma boneca'. Falam todos ao mesmo tempo.

Nível de Organização e Socialização

Pares móveis

As crianças começam a andar em pares (freqüentemente dão as mãos). Estes pares são móveis, isto é, dissolvem-se e refazem-se conforme a atividade. A criança não compreende regras

sociais nem acordos, e, portanto, estes pares não significam acordos ou compromissos mútuos. No entanto, ao contrário da fase anterior, os conflitos agora já configuram disputas ('brigas').

Nível de Representação Gráfica

Realismo gorado

Na incapacidade sintética a criança não consegue colocar todos os elementos que desenha na totalidade ou conjunto. Por exemplo, pode desenhar as mãos de um boneco distantes do corpo, ou um chapéu ao lado da cabeça. Começa a representar a figura humana através e um círculo (cabeça), dotado de pernas e braços, são os chamados BADAMECOSGIRINOS².

Nível de Representação (corpo)

Imitação sem modelo

É o início das representações mentais e a criança é capaz de evocar pessoas, objetos, etc., sem sua presença. Inicia então a imitar sons, gestos, animais, entre outros sozinha ou se lhe foi simplesmente pedido. Faz destas imitações um jogo de exercício (fica tempos a fio repetindo).

Durante estes períodos de desenvolvimento, propostos por Piaget, as crianças produzem 'riscos' que são ações de escrita. Segundo Ferreira e Teberoski (1984), escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica.

1.2 TEORIA SÓCIO-CONSTRUTIVISTA DE LEV VYGOTSKY

Segundo Moll (1996, p.13), Vygotsky vem de uma sociedade russa pós-revolução baseada, por um lado, na psicologia empirista (biológica) onde o homem era tomado basicamente como corpo, sendo baseado no condicionamento clássico de Pavlov e por outro, baseando-se em Gestalt, na psicologia Racionalista (fisiológica) que via o homem como possuidor de processos psicológicos superiores onde o indivíduo tinha a capacidade de perceber e resolver seus problemas. Embora as psicologias empirista e racionalista, não se resumam a estas posições citadas, são consideradas de maior importância por demonstrarem em quão discrepantes são suas vertentes teóricas.

Quando Vygotsky ingressou na cena psicológica em 1924, tinha nitidamente em mente duas questões: identificar os problemas que a pesquisa psicológica deveria enfrentar e

² Badamegogirinos: Processo de escrita no qual a criança passa no período de seu desenvolvimento.

abordar essa pesquisa de uma forma radicalmente nova e diferente. Ele acreditava que o objeto da psicologia era a consciência e que a forma de abordar seu estudo era através das pesquisas sobre como processos ‘superiores’ (percepção, memória, abstração, generalização, etc.) se desenvolve a partir de processos psicológicos ‘naturais’ (sucção do seio materno, o movimento da cabeça na direção de um som forte, o de evitar o contato da mão com a chama de uma vela).

Moll (1996) cita que como resgate da educação na Rússia (pós-revolução) Vygotsky fundamentou-se na metodologia que está na base de sua técnica de pesquisa a qual foi desenvolvida a partir da filosofia marxista, ou seja, a psicologia fundada no materialismo histórico dialético que tem uma explicação a partir da filosofia marxista.

Alguns dos postulados básicos do marxismo claramente incorporados por Vygotsky foram:

- O modo de produção da vida material, condiciona a vida social, política e espiritual do homem;
- O homem é um ser histórico que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo;
- A sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório que precisa ser compreendido como processo em mudança em desenvolvimento;
- As transformações qualitativas ocorrem por meio da chamada ‘Síntese dialética’, onde, a partir de elementos presentes numa determinada situação, fenômenos novos emergem.

Essa concepção utilizada por Vygotsky ao longo de sua obra, fez surgir uma nova abordagem que busca uma síntese para a psicologia integrada, na mesma perspectiva: o homem como corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico.

Estas ideologias foram de forte influência na elaboração de três idéias centrais que podem ser considerados como sendo os ‘pilares’ básicos do pensamento Vygotskyano:

- As funções psicológicas têm um suporte biológico pois, são produtos da atividade cerebral;
- O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;
- A relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Por Vygotsky ser um dos fundadores da escola sócio-histórica e observando seus ‘pilares’ como sendo os norteadores para a efetivação de uma teoria completa do desenvolvimento humano, não se pode deixar de levar em conta (mesmo que superficialmente) as mudanças que ocorrem simultaneamente em quatro níveis históricos: filogenia, ontogenia e a Microgênese.

A filogenia estuda como a espécie humana (*homo sapiens*) evolui através de gerações até chega a ter capacidade de comunicar-se como nós até os dias atuais.

Moll (1996, p. 44) define essa capacidade citada no parágrafo anterior:

A capacidade filogenética especial do *homo sapiens* é a mediação cultural a habilidade de agir indiretamente sobre o mundo via artefatos materiais/ideais e a comunicar, adaptativamente, viabilizando modificações vantajosas para as gerações subseqüentes.

Desde as sociedades primitivas, quando se olha para a gravação arqueológica pode-se entender os propósitos distintos da leitura e escrita: regular as interações das pessoas com o mundo físico e regular as intenções das pessoas umas com as outras.

A Ontogenia estuda o processo individual de desenvolvimento cognitivo e sua relação com a escolarização das crianças. Moll (1996) cita que a mesma focaliza-se sobre o desenvolvimento operativo na tradição Piagetiana (a criança pré-operacional, a criança nas operações concretas e as crianças nas operações formais).

Nos estágios iniciais do desenvolvimento, as atividades mentais apóiam-se principalmente em funções mais elementares, enquanto em estágios subseqüentes a participação de funções superiores torna-se mais importante.

A criança inserida no ambiente escolar, constrói habilidades que facilitam o desenvolvimento de competências que envolvem memória, classificação e formação de conceitos e interpretação se apropriando de instrumentos e símbolos/signos construídos socialmente.

Isto tudo contribui para a aquisição da linguagem definindo um salto qualitativo do desenvolvimento humano e o mesmo está intrinsecamente ligado ao pensamento (através da construção das funções psicológicas superiores).

A Microgênese analisa o desenvolvimento de processos psicológicos particulares no curso das interações ensino/aprendizagem (formal ou não formal) no nosso caso em salas de aula, ou seja, na escolarização formal onde se utiliza de sistemas simbólicos escritos como instrumentos específicos de mediação.

A aprendizagem da leitura e escrita está inserida dentro de um contexto histórico-cultural mais amplo onde a atividade da escolarização se vincula, dentro de sala de aula possibilitando a capacidade de transformação cognitiva nas crianças.

O currículo, o planejamento, metodologia e avaliação têm um papel importantíssimo onde, se bem definidos, fará que os recursos lingüísticos das crianças sejam expandidos pela exposição de palavras em muitos contextos onde ganham acesso a sistemas de significado dos quais as palavras fazem parte, constituindo sistemas de significado que terá aplicabilidade além das aulas da escola. (Moll, 1996).

Vygotsky propõe que existe uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, num estado embrionário.

Então, Vygotsky escreveu que é necessário definir níveis no desenvolvimento das crianças para saber a relação entre o processo de desenvolvimento e as possibilidades de instrução da mesma. Ele apontou que a principal característica da instrução é que a criança cria a zona de desenvolvimento proximal estimulando uma série de processos evolutivos internos. Portanto, a ZDP é um instrumento analítico necessário.

Inicialmente, Luria (1986, p.35) faz referência ao desenvolvimento do pensamento humano:

Ao nos referirmos ao desenvolvimento do pensamento humano discurso procurar pelas origens da 'atividade consciente'. Acima de tudo, isto significa que devemos procurar essas origens nos processos externos da vida social, nas formas históricas e sociais e da existência humana. A diferença básica entre nossa abordagem da psicologia tradicional é que não estamos procurando as origens da consciência humana nas profundezas da 'alma' ou na ação independente dos mecanismos do cérebro (...). Ao invés disso, estamos operando em uma esfera inteiramente diferente nas relações correntes do homem com a realidade, na sua história social, as quais estão ligadas aos trabalhos e a linguagem.

A ZDP de Vygotsky conecta uma perspectiva psicológica geral a cerca do desenvolvimento pedagógico sobre a instrução. “A hipótese enfatizada por trás do conceito é que o desenvolvimento psicológico e a instrução são socialmente encaixados. Para atendê-los, deve-se analisar a sociedade circundante e suas relações sociais.” (Luria, 1986, p.52)

Para Vygotsky *apud* Luria (1986, p.40) a criança possui diversas capacidades que necessitam ser acompanhadas e orientadas, devido os seus limites:

A criança é capaz de copiar uma série de ações que ultrapassam suas próprias capacidades, mas apenas dentro de certos limites. Para efeito de cópia, a criança é capaz de desempenhar muito melhor quando acompanhada e orientada por adultos do que quando deixada sozinha, e pode fazer isto com compreensão e independência. A diferença do nível de tarefas resolvidas que podem ser realizadas com o direcionamento e ajuda do adulto, bem como o nível de tarefa resolvidas independente, é a zona de desenvolvimento proximal.

A ZDP subdivide-se em: nível de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real.

O nível de desenvolvimento potencial segundo Luria (1986 p.60) é

O nível de desenvolvimento potencial é quando a criança desempenha tarefas com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes. Essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vygotsky, pois representa de fato, um momento do desenvolvimento, visto que não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda do outro, realizar qualquer tarefa, pois a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes. A idéia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim para planejar a instrução e para explicar seus resultados.

Deste ponto de vista, a instrução não pode ser identificada como o desenvolvimento, mas a instrução apropriadamente organizada resultará no desenvolvimento intelectual da criança, fará ocorrer uma série inteira de processos de desenvolvimento, os quais não seriam de forma alguma possíveis sem a instrução. Portanto, a instrução é um fator necessário e geral no processo de desenvolvimento da criança, indiscutivelmente relacionado à construção de estruturas psicológicas superiores que facilitaram a aquisição da leitura e escrita.

O conceito de zona é vinculado à relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Amadurecer ou desenvolver funções mentais é algo que deve ser encorajado e medido pela colaboração, e não por atividades independentes ou isoladas. “O que as crianças podem hoje realizar com assistência, ou em colaboração, poderão amanhã realizar com independência e competência.” (Moll, 1996, p.341). A zona torna possível a performance antes da competência.

A mensagem básica da zona é a interdependência do processo de desenvolvimento da criança e dos recursos socialmente fornecidos para esse desenvolvimento. Um momento de desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual.

A capacidade que a criança tem de realizar tarefas de forma independente é denominada de nível de desenvolvimento real. “Para Vygotsky o nível de desenvolvimento

real da criança caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança.” (Moll, 1996, p.346)

As funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança são resultados de processos de desenvolvimento já completados e consolidados.

Vygotsky relata que para compreender o desenvolvimento da escrita na criança é necessário estudar o que ele chama de “a pré-história da linguagem escrita”, isto é, o que passa com a criança antes de ser submetida a processos deliberados de alfabetização.

Na concepção de escrita, Vygotsky coloca enquanto sistema simbólico de representação da realidade que está estreitamente associada a questões centrais em sua teoria (linguagem, memória, mediação, simbólica, uso de instrumentos e signos).

Como a escrita é uma função culturalmente mediada, a criança que se desenvolve numa cultura letrada está exposta aos diversos usos da linguagem e a seu formato, tendo diferentes concepções a respeito desse objeto cultural ao longo de seu desenvolvimento. (Luria, 1986 p. 75)

Para uma criança compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita ela precisa descobrir que a mesma é um sistema de signos que tem significado em si, ou seja, o que se escreve tem uma função instrumental (processo de ação concreta) funciona como um suporte para a memória e a transmissão de idéias e conceitos. São processos psicológicos que medeiam uma decisão cognitiva do indivíduo.

Luria, um colaborador de Vygotsky desenvolve um estudo sobre o desenvolvimento da escrita com crianças que não sabem ler e nem escrever (crianças bem pequenas pré-escolar) delineando assim um percurso para a pré-história da escrita.

a. Rabiscos mecânicos: imitação do formato da escrita do adulto. Ausência da compreensão da função escrita, visto que a memória não auxilia o ato de escrever;

b. Marcas topográficas – distribuição da escrita no espaço geral do papel, possibilitando a criança pela sua posição no espaço do papel recuperar a informação escrita na memória. A criança descobre a natureza instrumental da escrita;

c. Representações pictográficas – desenhos estilizados usados como forma de escrita. É o instrumento utilizado para resgatar na memória a escrita;

d. Escrita simbólica – a escrita é representada através de formas difíceis de serem desenhadas. Ex., uma pintura preta para representar a noite.

Este estudo foi importantíssimo, pois mostra pontos fundamentais que a criança

passa para ser conduzida à escrita e qual sua relação entre esse processo e a aprendizagem escolar que envolve percepção, atenção e memória.

A percepção é explicada através da mediação simbólica e a origem sócio-cultural dos processos psicológicos superiores. O ser humano nasce com suas possibilidades de percepção definidas pelas características do sistema sensorial humano.

Ao longo do desenvolvimento, principalmente através da interação da linguagem e dos conceitos e significados culturalmente desenvolvidos, a percepção deixa de ser uma relação direta entre indivíduos e meio (escutar sons de diferentes timbres) e passa a ser mediada por conteúdos culturais como perceber a função de um objeto.

A atenção é um processo de seleção das informações com as quais o indivíduo vai interagir. Se não houvesse esta seletividade a quantidade de informação seria grande e desnordeada onde seria impossível uma ação organizada do organismo no mundo. Inicialmente baseia-se em mecanismos neurológicos inatos, a atenção vai gradualmente sendo submetida a processos de controle voluntário, em grande parte fundamentada pela mediação simbólica.

A memória, Vygotsky coloca como sendo uma poderosa influência dos significados e da linguagem. Ele faz distinção entre memória natural (não mediada) ou seja, “é o registro não voluntário de experiência que permite o acúmulo de informações e o uso dessas informações em momentos posteriores na ausência das situações vividas anteriormente”. A memória mediada “permite ao indivíduo controlar seu próprio comportamento, por meio da utilização de instrumentos e signos que provoquem a lembrança do conteúdo a ser recuperado, de forma deliberada” (Luria, 1986 p. 83)

A vida social é um processo dinâmico onde cada sujeito é ativo e onde acontece a interação entre mundo cultural e mundo subjetivo de cada um.

Esse processo de interação leva com que o ser humano tenha um sistema simbólico básico, ‘a linguagem’, para poder atuar em seu meio social e transformá-lo levando, encontrando a sua cultura local.

1.3 A INTELIGÊNCIA DA CRIANÇA SEGUNDO HENRI WALLON

Crises sociais e instabilidades políticas, tanto na 1ª quanto na 2ª guerras mundiais, foram fundamentais para o francês Henri Wallon construir sua teoria pedagógica buscado

integrar a atividade científica à ação social numa atitude de coerência e engajamento enfocando “o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor procurando mostrar quais são, nas diferentes etapas, os vínculos entre cada campo e suas implicações com o todo representado pela sua personalidade” (Galvão, 1995, p. 25)

Wallon interessou-se em discutir o Marxismo não como sistema de governo, mas como corrente filosófica onde via as possibilidades do materialismo dialético como método de análise e referencial epistemológico para sua teoria: uma psicogênese da pessoa completa.

Com isto, tece vigorosas críticas à: *psicologia da introspecção*, onde vê “a reflexão do sujeito sobre suas sensações e imagens mentais, como único instrumento de acesso a vida psíquica, colocando a intuição como única via de acesso ao real, opondo-se ao emprego de qualquer procedimento de análise proveniente das ciências naturais, (observação, experimentação, mensuração) recusando a possibilidade da psicologia científica de Blergson. Os *materialistas mecanicistas* de Cabanis, que vê a consciência como um simples decalque das estruturas cerebrais, ou seja, o pensamento é um produto do cérebro, tal como a bile é produto do fígado”; o *positivismo* de Comte, onde reduz as ciências do homem ao estudo de objetos exteriores passíveis de serem abordados conforme critérios de neutralidade e objetividade, onde o cientista cabe somente observa (e medir) os fatos, constatar suas condições objetivas de existência e estabelecer com relações entre as variáveis envolvidas, mantendo-se deles distanciados, ou seja, também recusa a inclusão da psicologia no quadro das ciências (Galvão, 1995, p.37).

Wallon coloca o estudo do psiquismo situado entre o campo das ciências naturais e sociais, pois a existência do homem é indissociavelmente biológico e social, ou seja, “admite o organismo como condição primária do pensamento, afinal toda função psíquica supõe um equipamento orgânico, mas o objeto da ação mental vem do exterior, isto é, do grupo ou ambiente no qual o indivíduo se insere.” (Galvão, 1995, p.41).

Vendo o desenvolvimento do homem ser ‘geneticamente social’ como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, a teoria de Wallon, em termos metodológicos, tem seus pilares na perspectiva genética e na análise comparativa (neurologia / psicopatologia / antropologia / psicoanimal), onde Tran Thong chama de “concreto multidimensional” que consiste em

Estudar a criança como uma realidade viva e total no conjunto de sua atividade, de seu comportamento e no conjunto de suas condições de existência e em seguir, seu desenvolvimento em todos os seus aspectos e situá-lo com relação a outros desenvolvimentos com os quais apresente algum tipo de semelhança. (Galvão, 1995, p. 287)

1.3.1 Desenvolvimento Infantil: Dinâmica Dialética

O estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Galvão (1995, p. 20)

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância afetiva e cognitiva, com isto, a psicogenética walloniana propõe cinco estágios: o impulsivo emocional, o sensório-motor e projetivo, o estágio do personalismo, o estágio categorial e o estágio da adolescência.

Embora se descreva todos os estágios, sob título de informação nos deteremos a análise mais profunda ao estágio impulsivo-emocional e o sensório-motor e projetivo visto que são as idades do desenvolvimento proposto para o estudo.

1ª Estágio impulsivo emocional: abrange o primeiro ano de vida, onde o colorido peculiar é dado pela emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio.

A afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermedeiam sua relação com o mundo físico; a exuberância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior.

2ª Estágio sensório-motor e projetivo: vai até o terceiro ano, onde o interesse da criança se volta para a exploração sensório motora do mundo físico. Dois marcos fundamentais destacaram: a aquisição da marcha e da pressão possibilitando maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração do espaço e o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo “projetivo” deve-se a característica do funcionamento mental neste período: ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exercitar, o ato mental “projeta-se em atos motores, ou seja, predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência, prática e simbólica).”

Todo este processo de desenvolvimento leva à maturação do sistema nervoso, ou seja, há a integração funcional aonde as funções elementares vão perdendo a autonomia conforme as novas possibilidades que surgem nos estágio subsequente, porém, não suprimem as capacidades anteriores. Dá-se uma integração das condutas mais antigas pelas mais recentes em que estas últimas passam a exercer controle sobre as primeiras. Essa

reformulação dos estágios tem dinâmica e ritmos próprios envolvendo fatores orgânicos (biológicos, psíquico, fisiológico), sociais (mediação do meio), a atuação de princípios funcionais (afetividade, ato motor e inteligência) e a conduta da criança (crises, conflitos).

Os fatores orgânicos e a gênese do desenvolvimento ocorrendo em todos estágios, embora não garanta uma homogeneidade no seu tempo de duração, pois podem ter “seus efeitos amplamente transformados pelas circunstâncias sociais nas quais se insere cada existência individual e mesmo as deliberações voluntárias do sujeito”. (Galvão, 1995, p.15)

Sensibilidade proprioceptiva: as principais semanas de vida são inteiramente dominadas por funções fisiológicas e vegetativas: respiração, fome, sono, ou seja, sentimento confuso do próprio corpo. O ato de nutrição é que reúne e orienta os principais movimentos ordenados da criança.

A partir de 3 meses: a criança começa a estabelecer ligações entre seus desejos e as circunstâncias externas. O reflexo condicionado torna possível aparece o sorriso.

Intucionismo fecundo: se dá aos 6 meses de vida e é quando a criança traduz suas emoções. Neste estágio, a emoção estabelece um vínculo muito forte entre os indivíduos do grupo que ela associa-se. O estágio emocional é inteiramente análogo.

Depois dos 9 meses: surge o estágio sensório-motor que estabelecer-se entre as sensações e os movimentos. Mesmo ambiente que a criança está inserida. Nessa época, a voz apura o ouvido, ouvido modula a voz, a mão que a criança desloca e segue com os olhos distribui os primeiros pontos de referência no campo visual. A criança entra no período do “espaço bucal” de onde leva a objetos a boca para explorá-lo e é capaz de apalpar utilmente com a mão.

2º ano – é a época da marcha da aquisição da linguagem. Aprendendo a andar, a criança vai libertar-se da sujeição familiar e de espaço, podendo assim construir com sua atividade, um espaço único de ir e vir. É incapaz de diferenciar-se do outro.

A linguagem é de início subjetiva, optativa, mas é realista. Com a linguagem a permanência e objetividade da palavra permitem a criança apartar-se de suas motivações momentâneas prolongar na balança uma experiência, antecipar, combinar, calcular, imaginar, sonhar. A linguagem com a marcha, abre a criança um mundo novo: o mundo dos símbolos.

A crise da personalidade: por volta dos 3 anos emerge a necessidade de auto-afirmação, de impor seu ponto de vista pessoal, embora suas manifestações sejam minguadas traduzindo uma maleabilidade mental, uma inconsistência de conduta, a não ser sob a influência de outrem.

Nessa idade a criança fica mais ansiosa de propriedade: NÃO, EU, MEU.

Os fatores sociais se dão presentes desde a aquisição de habilidades motoras básicas como a preensão e a marcha, tornando-se mais decisiva na aquisição de condutas psicológicas superiores, como a inteligência simbólica que é observada a partir de 13 anos de idade.

O meio é o campo sobre o qual a criança age com as condutas de que dispõe, ao mesmo tempo é dele que retira os recursos para sua ação. Com o desenvolvimento amplia-se as possibilidades de acesso da criança as várias dimensões do meio. No início ela age diretamente sobre o meio humano e é por intermédio deste que tem acesso às outras dimensões de seu contexto social. Com os progressos no campo da motricidade práxicas, ganha autonomia para agir diretamente sobre o mundo dos objetos e, com a aquisição da linha sem (ora e depois escrita) adquirir recursos cada vez mais sofisticados para interagir com conjunto de técnicas e conhecimento de seja cultura. Cada etapa de desenvolvimento define um tipo de relação particular da criança com seu ambiente, o que implica dizer que cada idade é diferente o meio da criança. (Galvão, 1995, p. 40)

Os fatores dinamogênicos característicos no 3º ano de vida são os propulsores do desenvolvimento, pois é a criança entra em enfrentamento em crises e conflitos. Pode ser de duas origens:

1. Exógena: quando resultantes dos desencontros entre ações da criança e o ambiente exterior, estruturados pelos adultos e pela cultura;
2. Endógena: quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa. “Até que se integrem aos centros responsáveis por seu controle, às funções recentes ficam sujeitas a aparecimentos intermitentes e entregues a exercícios de si mesmos, em atividades desajustadas contra as formas de conduta que já tinham, atingido certa estabilidade na relação com o meio”. (Galvão, 1995, p.43)

Este conflito traz aos estágios momentos predominantemente afetivos, (correspondente às etapas que se prestam a construção da personalidade atribuindo ao conflito eu-outro), isto é subjetivo, onde o acúmulo de energia, pode ser sucedido por momentos predominantemente cognitivos (corresponde às etapas em que a ênfase está na contradição existente entre emoção e atividade intelectual); isto é, objetivo e dispêndio de energia. Wallou chama este processo de predominância funcional que é seguido da alternância funcional, onde cada estágio incorpora as conquistas realizadas no estágio anterior construindo-se reciprocamente, num permanente processo de internação e diferenciação.

A pessoa é o todo que integra esses vários campos e é, ela própria, um outro campo funcional. Ao longo do desenvolvimento ocorreu sucessivas diferenciações entre os campos sucessivos diferenciações entre os campos funcionais e o interior de cada indivíduo. A idéia de diferenciação é um conceito-chave na psicogenética walloniana (Galvão 1995, p. 42)

1.3.2 Princípios Funcionais

Para atendermos a postura de Wallon com relação à afetividade e às emoções analisaremos primeiro as teorias clássicas referentes a esta manifestação. Nestas teorias distinguem-se duas tendências.

A primeira representada por autores como Kantor e Lapicogue *apud* Galvão (1995 p.45), vê as emoções como reações incoerentes e tumultuadas. Destaca seu efeito desagregador, perturbador sobre a atividade motora e intelectual. Como exemplo, coloca-se a situação.

Em pleno trânsito urbano, um motorista apressado faz uma convenção sem sinalizar adequadamente e bate o carro que vinha a sua direita. Enraivecido, sai do carro e põe-se a gritar com o motorista do outro carro, acusando-o da trombada. Indignado com as acusações infestas, não fica quieto e parte para a contra-ataque. Tomados pela cólera a emoção teve efeito devastador. (Galvão, 1995, p.23).

A segunda representa por Cannon destaca o poder ativador das emoções, considerando-as como reações positivas. Acompanhadas de uma descarga de adrenalina na circulação e do aumento da quantidade de glicose no sangue e nos tecidos, as emoções provocam aumento de disponibilidades energéticas, o que é, para os adeptos desta abordagem, útil para a ação sobre o mundo físico. Como exemplo coloca-se a situação:

Andado numa rua deserta, uma pessoa percebe que está sendo seguida. É noite e ela teme ser vítima de uma violência. Com medo, põe-se numa corrida desenfreada, até perder de vista o tipo que a seguia. Graças ao Medo que sentiu, correu a uma velocidade que não conseguia em estado normal. (Cannon, *apud* Galvão, 1995 p. 47)

No adulto as emoções aparecem reduzidas, pois são subordinadas ao controle das funções psíquicas superiores, com isto, tendem identificá-las com ação sobre o mundo exterior objetivo, enfatizando seus efeitos sobre os automatismos motores e a ação mental.

Subjacente a essas tendências clássicas, contrárias entre si, Wallon identifica uma atitude teórica na qual defende que as emoções são reações organizadas e que se exerceu sob o comando do sistema venoso central. O fato de contarem com certos próprios de comando, situados na região subcortical, indica que possuem uma atividade; caso fossem desnecessárias não mais teriam centros nervosos responsáveis pela sua regulação, e além disso, existe um

período da vida (o primeiro ano) em que ela é comportamento predominante, certamente a emoção deve ter uma função específica. (Galvão, 1995)

É pela análise genética, dirigindo o foco para a criança, que Wallon rebela que é na ação sobre o meio humano, e não sobre o meio físico que deve ser buscado o significado das emoções. É por meio dela o aluno exterioriza seus desejos, suas vontades, como ataques de choros, birras, surtos de alegrias, tão comuns no cotidiano das crianças. Em geral essas manifestações expressam um universo importante e perceptível, onde ganham função relevante na relação da criança com o meio. A emoção causa impacto no outro e atende a se propagar no meio social.

As transformações fisiológicas de uma criança (ou, nas palavras de Wallon, no seu sistema, meio negativo) revelam traços importantes de caráter e personalidade, que podem ser observados desde o nascer.

No bebê, os estados afetivos são, invariavelmente vividos como sensações corporais e expressos sob forma de emoções.

Assim, a emoção constitui também uma conduta com profundas raízes na vida orgânica. Colocamos como exemplo a necessidade que o bebê tem de alguém para sobreviver e é visto que Wallon descobre como a função tônica se coloca a serviço da expressão das emoções. As variações tônico-posturais, atuam como produtoras de estados emocionais; entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade conforme a necessidade do bebê.

Dessa forma Wallon coloca a diferença entre afetividade e emoção. Afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações, como os sentimentos, que diferente das emoções, não implicam obrigatoriamente em alterações corporais visíveis. As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas como *secura* na boca, aceleração de batimentos cardíacos, mudança no ritmo da respiração que provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos.

Desta maneira, a caracterização que apresenta da atividade emocional é complexa e paradoxal: ela é simultaneamente social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva nacional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens do longo da sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. (Galvão, 1995, p.35).

Então a afetividade e emoção estão intrinsecamente relacionadas como meios indispensáveis para maturação das funções intelectuais que tem na linguagem e depois na escrita o seu ápice de conquista.

O movimento tem um papel fundamental na afetividade e também na cognição, pois para Wallon “motor” é sempre sinônimo de “psicomotor” ou seja, a psicogênese da motricidade se confunde com a psicogênese da pessoa.

Wallon vincula o estudo do movimento a musculatura e as estruturas cerebrais responsáveis pela sua organização na atividade muscular identificando duas funções: cinética ou tônica, que regula o estiramento e o encurtamento das fibras musculares, onde é responsável pelo movimento propriamente dito e postural ou tônica que é a manutenção da posição assumida (atitude) responsável pelo tônus do músculo parado.

Um dos traços originais desta perspectiva teórica consiste na ênfase que dá à motricidade expressiva, ou seja, a dimensão afetiva do movimento, através da mímica. “Antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua sobre o meio humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo”. Isto permite ao indivíduo sobreviver, durante o seu prolongamento período de dependência (Galvão, 1995).

Imediatamente após o nascimento período denominado *meloulbar*, a motricidade disponível consiste, além dos reflexos, apenas movimentos impulsivos, globais e incoordenados, pois o bebê é completamente ineficiente em relação ao movimento cinético do corpo. “A partir desse período evoluíram os movimentos expressivos, forma primeira mediada atuação. Esta etapa impulsiva da motricidade dura aproximadamente 3 meses”.

Ao final do primeiro ano acontece a etapa expressiva emocional, que advém do amadurecimento das estruturas mesencefálicas do sistema extrapiramidal, aliado à resposta social do ambiente, sob a forma de interpretação do significado (bem-estar e mal estar) dos movimentos. A maior parte das manifestações motoras consistiu em gestos dirigidos às pessoas: manifestações, agora cheias de nuances de alegria, surpresa, tristeza, desapontamento, expectativas, etc.; além da predominância dos gestos instrumentais práticos, através do amadurecimento cortical que torna aptos os sistemas necessários à exploração direta sensório-motora da realidade: a marcha, a preensão e em especial a capacidade de investigação ocular sistemática.

A exploração da realidade exterior só será possível quando o olho e a mão adquirirem a capacidade de pegar e olhar prático.

Wallon alerta para a lentidão do amadurecimento destas competências onde o reflexo de preensão será substituído, por volta do 2º semestre do 1º ano de vida por uma

preensão voluntária, a chamada preensão palmar, em que a mão se fecha em torno do objeto sem fazer uso da oposição entre o polegar e os outros dedos, havendo dificuldade para a abertura voluntária por parte da criança. Aos 9 meses se inicia a preensão e pinça em que o polegar e indicador se opõem.

Mas a competência do uso das mãos só está completa quando, por volta do final do primeiro ano, se forma a bilateralidade, e as duas mãos deixam de atuar indiferenciadamente, para adotarem uma ação complementar.

É igualmente lento o despertar da competência visual: depois dos reflexos populares com os quais se nasce. Nota-se o aparecimento da capacidade fixar e acompanhar voluntariamente um móvel na práxis. A princípio as trajetórias horizontais, alguns meses depois as verticais e no final do primeiro ano as circulares.

As competências básicas de pegar e olhar juntamente com o andar contribuem para a exploração autônoma da realidade, aí se dá entrada ao período sensório-motor, a etapa predominantemente práxica da motricidade. A influência ambiental, aliada ao amadurecimento de região do córtex, dará lugar à fase simbólica e semiótica, ou seja ao lado dos movimentos instrumentais, assiste-se à entrada em cena de movimentos de natureza diversa, vinculadora de imagens (indica que se trata de movimentos que contém idéias).

No final do 2º ano, a fala e a função simbólica alimentada pelo meio (o movimento práxico) que emancipa a inteligência. Com a função simbólica e a linguagem inaugurar-se-á pensamento discursivo, captáveis em diálogos sustentados a partir dos 5 anos que Wallon sintetizou com a denominação de sincretismo. (Costuma designar o caráter confesso e global do pensamento e percepção infantis. Tudo pode se ligar a tudo, a representação do real (ideais e imagens) se combinam das formas mais variadas e depositadas).

Com o estágio categorial que vai até 9 anos, há maior redução do sincretismo do pensamento por haver diferenciação do eu-outro no plano do conhecimento.

Segundo Galvão *apud* Wallon (1995, p. 48), “A linguagem é o instrumento e o suporte indispensável aos progressos do pensamento”. Entre pensamento e linguagem existe uma relação de reciprocidade: a linguagem exprime o pensamento, ao mesmo tempo que age como estruturadora do mesmo.

É muito grande o impacto da linguagem sobre o desenvolvimento do pensamento do pensamento e da atividade global da criança. Com posse desse instrumento, a criança deixa de reagir somente àquilo que se impõe concretamente a sua percepção; oferece à representação mental o meio de evocar objetos ausentes e de confrontá-los entre si. Os objetos e situações concretos passam a equivaler em imagens e símbolos, podendo, assim, ser

operados no plano mental de forma cada vez mais desvinculada da experiência pessoal imediata.

Wallon, ao investigar a dinâmica do pensamento infantil apoiou-se nas manifestações verbais do pensamento, pois elegeu como objeto privilegiado de seu estudo a inteligência, o pensamento discursivo (verbal). O pensamento discursivo (verbal), se dá quando “Wallon procurava levar o pensamento aos seus limites para que, em situações de dificuldade, pudessem ser percebidas suas contradições e seus mecanismos próprios, ou seja, busca entender suas peculiaridades e funcionamento, bem como suas insuficiências diante do conhecimento objetivo” (Galvão, 1995, p.45).

Esta ação é regida por uma dinâmica binária, que compõe em pares os objetos mentais. O par é a estrutura elementar do pensamento infantil, onde o fluxo do pensamento se forma a partir da associação de unidades originalmente distintas, que na fala apareceu cercados por palavras acessórios, sendo possível identificá-los como eixo que norteia o discurso.

Para melhor compreender transcreve-se o diálogo: “o que é chuva – A chuva é o vento – Então chuva e vento são a mesma coisa? – Não. – O que é a chuva? – A chuva é quando tem trovão. – E o vento, o que é? – É chuva. – Então é a mesma coisa? – Não, não é igual. – O que não é igual? – O vento. – O que é o vento? – É o céu!! (Galvão, 1995, p.30)”.

Wallon identifica neste discurso, o sincretismo como principal característica do pensamento infantil, onde encontra-se misturados aspectos fundamentais, como o sujeito e o objeto pensado, os objetos entre si, os vários planos do conhecimento, ou seja, noções e processos fundamentais de cuja diferenciação dependem os progressos da inteligência. No sincretismo, tudo pode estar ligado a tudo, as representações do mal (idéias e imagens) se combinam das formas mais variadas e inusitadas.

O processo de simbolização é decisivo para que o pensamento atinja uma representação mais objetiva da realidade, pois substitui as referências pessoais por signos convencionais, referências mais objetivas. A distinção entre o sujeito e o objeto é uma tarefa fundamental à evolução do pensamento e inclui-se uma série de diferenciações que a inteligência deverá realizar ao longo do seu desenvolvimento (Galvão, 1995, p.48).

No estágio categorial intensifica-se a realização das diferenciações necessárias à redução do sincretismo do pensamento. A função categorial permite a análise e a síntese, a generalização, a comparação. Em consequência da distinção sujeito e objeto pensado e entre qualidade e coisa, a função categorial permite a diferenciação dos objetos entre si e todas as tarefas essenciais do conhecimento.

Para Wallon a construção do pensamento, linguagem e conhecimento está intrinsecamente ligada a fatores sociais onde o meio subsidia através de seus instrumentos e signos o despertar para a elaboração das habilidades e competências para a lectoescrita.

2. MATURAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM INFANTIL

Para entender e avançar na explicação de como processa o desenvolvimento, convém esclarecer alguns conceitos que utilizamos seguidamente e que às vezes podem gerar confusões, “refiro-me a três conceitos muito relacionados: maturação, desenvolvimento e aprendizagem. Quando falamos de **maturação**, estamos referindo-nos às mudanças que ocorrem ao longo da evolução dos indivíduos, as quais se fundamentam na variação da estrutura e da função das células. Assim, podemos falar, por exemplo, de maturação do sistema nervoso central, mediante a qual são criadas condições para que haja mais e melhores conexões nervosas que permitam uma resposta mais adaptada às necessidades existentes do indivíduo.”

A maturação está estritamente ligada ao crescimento (que corresponderia basicamente às mudanças quantitativas: alongamento dos ossos, aumento de peso corporal, etc.) e, portanto, aos aspectos biológicos, físicos, evolutivos das pessoas. Quando falamos de **desenvolvimento** referimo-nos explicitamente à formação progressiva das funções propriamente humanas (linguagem, raciocínio e memória, atenção, estima). Trata-se do processo mediante o qual se põe em andamento as potencialidades dos seres humanos. Consideramos que é um processo interminável, no qual se produz uma série de saltos qualitativos que levam de um estado de menos capacidades (mais de dependência de outras pessoas, menos possibilidades de esposas, etc.) para um de maior capacidade (mais autonomia, mais possibilidades de resolução de problemas de diferentes tipos, mais capacidade de criar, etc.).

Quando falamos de **aprendizagem** é mediante ela que incorporamos novos conhecimentos, valores, habilidades que são próprias da cultura e da sociedade em que vivemos. “As aprendizagens que incorporamos fazem-nos mudar de condutas, de maneiras de agir, de maneiras de responder e são produtos da educação que outros indivíduos da nossa sociedade, planejam e organizam”. (Solé, 1999, p.21).

Para entender as aquisições que os meninos e as meninas podem fazer no decorrer dos anos da Educação Infantil, convém, definir como considera-se o processo de aprendizagem das crianças e, também, as relações que podemos destacar entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

A perspectiva que Vygotsky (1984) abordou em relação a aprendizagem escolar é fundamental para que se possa raciocinar e entender qual é a natureza da aprendizagem e do ensino escolar e sobre que relações seria conveniente estabelecer o desenvolvimento da criança. Segundo o psicólogo russo, para que possa haver desenvolvimento é necessário que se produza uma série de aprendizagens, as quais, de certo modo, são uma condição prévia.

Coloca-se o exemplo em relação à situação de contar, de lembrar, recordar a seriação numérica, experienciar contatos com coisas possíveis de cortar e outras incortáveis, etc, para a criança pode chegar a conceitualização a noção de um nome, como a inclusão de todos os outros (o cinco inclui o quatro, o três, o dois, o um), independentemente de questões perspectivas (a disposição especial dos objetos não influencia a quantidade) (Solé, 1999, p.38).

A partir disso, entende-se que a maturação por si só não seria capaz de produzir as funções psicológicas próprias dos seus humanos: é a aprendizagem na interação com outras pessoas que nos dá a possibilidade de avançar em nosso desenvolvimento psicológico. Esses processos de interação com outras pessoas permitem o estabelecimento das funções psicológicas superiores. Assim, as crianças, começam a utilizar a linguagem como um vínculo de comunicação, controle e regulação das ações das outras pessoas, e somente depois de tê-la utilizado interagindo com as outras pessoas é que a linguagem comete-se em um “instrumento idôneo” para planejar a ação, ou melhor, a linguagem transforma-se em pensamento.

Então podemos destacar que, no processo de ajuda, de cuidado dedicado a uma criança pequena, os educadores e os pais atuam de uma maneira ou outra, conforme entendem implicitamente que seja seu papel no processo de estimulação dessa criança: para que ela desenvolva suas aptidões e até possa antecipar suas capacidades, a partir de um processo de observação constante dos aspectos que esteja incorporado, para conseguir melhorar essas suas capacidades. Nessa conjuntura, pais e educadores ajudam a criança pequena em seu avanço pessoal.

Todos esses aspectos estão integrados na concepção construtivista do desenvolvimento e da aprendizagem e, a partir dessa perspectiva, entendemos que o desenvolvimento não surge do nada, mas é uma construção sobre a base de desenvolvimento que já existe o envolvimento tanto do menino ou da menina como daqueles que se inter-relacionam com ele ou ela, tratando-se de processos modulados pelo contexto cultural em que viveu.

As crianças aprendem comportamentos, destrezas, hábitos e conhecimentos de maneira muito variada. No decorrer da história da psicologia, tem-se explicado, de diversas formas, a aprendizagem na Educação Infantil. Segundo Solé *apud* Palácios (1999, p.93), “podemos considerar a existência de diversos caminhos, diferentes maneiras de aprender, cada uma destacada por referentes teóricos variados”.

A aprendizagem através da experiência com os objetos: o processo de conhecimento das crianças inicia sempre, desde pequenas, com uma exploração dos objetos. A criança conhece quando atua sobre os objetos, quando pratica ações sobre os objetos. Essa exploração e experimentação constantes que a crianças faz sobre os objetos, no decorrer dos dois primeiros anos de vida, proporcionando-lhe um conhecimento do mundo que a envolve: as características dos objetos (os que têm gosto, os que fazem ruído, os que se movem, os que rolam...), as relações que podem ser estabelecidas entre os objetos e as situações (se movo isto, posse ver o que está em cima, se poço água, conseguirei que meu pai venha me ver, etc.).

No decorrer de toda a infância, a atividade sobre os objetos será muito importante. Porém, a medida que começa a estabelecer a capacidade de comunicação através do uso da linguagem, haverá uma variação no tipo de atividade que a criança fará para conhecer o mundo: ela passará a fazer operações mentais não-visíveis, utilizando a linguagem como instrumento de pensamento. De qualquer modo, o contato com os objetos e a experiência que a criança tem através do jogo individual, em grupos ou uma pessoa adulta, são situações de aprendizagem básicas durante todo o período que poderíamos considerar como etapa da educação infantil.

A criança pequena, além da interação com os objetos, vive muitas experiências relacionadas com as situações da vida cotidiana. Essas experiências também lhe permitem formar esquemas que a ajudam a prever e a antecipar o que é natural que aconteça em determinada situação na qual esteja envolvida, a imaginar o resultado de sua ação em uma determinada cena, etc. Assim, tanto as situações como as rotinas da vida cotidiana (despertar-se e vestir-se, tomar café matinal-merendar-almoçar-merendar-jantar, brincar no parque, ir de carro visitar a avó e o avô, etc.) ou, ainda, outras situações mais esporádicas (ir a um restaurante, andar de ônibus) servem para fazer uma representação de cenas que possuem uma lógica, uma sucessão determinada e que sempre estão presentes de uma maneira muito similar. Através de tais situações, a criança aprende a identificar os objetos que são previsíveis de encontrarem-se em determinados lugares (é estranho encontrar uma escova de dentes na cozinha), a maneira como as coisas estão

habitualmente situadas no espaço (as cadeiras encostadas ou abaixo da mesa, os quadros na parede) e também a sucessão temporal de determinadas situações (primeiro tira-se as fraldas sujas; depois, limpa-se o bumbum; depois se põe fraldas limpas e começa-se a vestir a criança; ou, para passear, primeiro se põe o casaco, em seguida o gorrolboné e, finalmente, pega-se o carrinho em que vai a criança, abre-se a porta, etc.).

As experiências reiterativas ajudam no estabelecimento desses esquemas de conhecimento que permitem à criança conhecer as situações mais prósperas. Esses conhecimentos vão dar-lhe a segurança de que são situações em que ela pode fazer predições e ter expectativas, pode saber que tipo de conduta se espera dela nesse contexto e, também, as pessoas que habitualmente encontrará nessa situação. Por isso, é importante haver experiências variadas na vida diária das crianças dessa idade, mas com um certo componente de reiteração e de rotina que contribua para dar-lhe segurança e uma certa sensação de controle sobre os acontecimentos cotidianos.

Essas experiências com situações também ajudam a criança a ter alguns marcos claros e constantes de referência em relação às normas de conduta que necessita seguir e que situações precisa evitar. Mesmo assim, para que os meninos e as meninas aprendam uma série de hábitos, normas de conduta e atitudes, é importante a estabilidade. A criança deverá aprender o que lhe é permitido fazer em uma situação ou em outra, como se espera que, ela se comporte e qual a atitude que deverá adotar em determinadas situações.

Assim, podemos ver que os meninos e as meninas dessa idade aprendem muitas coisas importantes por meio de sua própria participação nas situações mais habituais e cotidianas; aprendizagens que vão além de uma simples exercitação de hábitos e que são o germe de uma aprendizagem de conceitos que lhes servirá para continuarem conhecendo o mundo que os envolve.

As crianças defrontam-se com muitas situações em que suas condutas são premiadas (um sorriso, um abraço, um presente, um comentário elogioso, etc.), ou castigadas (indiferença, uma cara brava, algumas palavras com tom de aborrecimento, etc.), e isso serve para que aprendam quais são os limites a partir dos quais as suas condutas não são aceitas. Mais tarde, as crianças aprendem que podem averiguar quais são os limites permitidos, até aonde lhes é concedido chegar e até que ponto a outra pessoa está disposta a consentir. É muito freqüente assistir-se a desentendimentos entre professores e alunos, entre pais e filhos, nos quais os peques nos tentam pôr à prova os limites que lhes são dados e ampliá-las em benefício próprio para conseguirem fazer o que não lhes é habitualmente permitido.

Em todas as situações em que se faz uma aprendizagem das normas de conduta, são úteis os prêmios e os castigos que sejam pertinentes para reforçar ou evitar uma determinada conduta. Entretanto, é muito importante também que as pessoas adultas saibam ser coerentes com as normas que escolheram e que saibam mostrar-se flexíveis em certos momentos com relação aos limites estabelecidos. Nesse sentido, pode-se aprender que, às vezes, há coisas que se pode negociar, se há uma atitude responsável de ambas as partes. É preciso evitar situações de inflexibilidade muito grande, com as quais as crianças também aprendem a ser inflexíveis e incapazes de compreender a possível variedade nas situações. Mesmo assim, é preciso evitar os castigos que repercutem de maneira negativa na auto-estima e na própria segurança. Referimo-nos a situações como a ridicularização diante de outras pessoas ou a situações em que se coloca a retirada do afeto, as quais provocam, notadamente, insegurança e sofrimento na criança.

Os meninos e as meninas da etapa da educação infantil, muitas vezes, aprendem por imitação daquilo que vêem e vivem ao seu redor. As pessoas que lhes rodeiam e que são importantes para eles (o pai, a mãe, os educadores, os professores, os companheiros, etc.) representam e são transformados em modelos daquilo que eles gostariam de ser. As crianças imitam as expressões, a maneira de agir, as atitudes, os comportamentos dessas pessoas.

Igualmente, todos sabemos que a experiência também dará às crianças elementos para repeti-las. Essa imitação de situações transforma-se em momentos de jogos simbólicos, em que elas poderão representar tanto as experiências prazerosas, como as situações que lhes fizeram sofrer de uma maneira ou de outra (os primeiros dias de escola, o fato de ter que se sentar no penico ou no vaso sanitário quando está aprendendo a controlar o esfíncter, etc.).

Assim, através da imitação, as crianças podem aprender com as pessoas que para elas são modelos a controlar e a representar situações vividas, bem como vivê-las.

A criança dessa idade recebe muitas influências das pessoas que a rodeiam, tanto dos adultos como de crianças maiores e, portanto, dos mais capazes que ela. As interações que se estabelecem nas situações da vida cotidiana entre a pessoa adulta e a criança (comer, vestir) e nas situações que poderíamos denominar de situações de aprendizagem propriamente ditas (desenhar, recortar, olhar livros, cantar uma canção) têm algumas características definidas, nas quais o adulto faz determinadas ações e a criança faz outras. Em geral, trata-se de uma aprendizagem compartilhada, em que ambos têm um papel que se diversifica no decorrer da interação.

Quando a criança é muito pequena, ou quando se trata de uma atividade para a qual tem pouca experiência, o adulto ou a pessoa mais capaz é que predomina na relação, ou seja, é

a que assume mais: começa as canções, inicia e faz todos os gestos que fazem parte de um jogo motor, organiza os momentos de refeições e de vestir, etc. À medida que a criança fica mais velha e começa a conhecer, através da repetição, algumas dessas seqüências, ela desempenha um papel mais ativo: participa, pronunciando algum som ou movendo o corpo, indicando que quer fazer o jogo motor, ou começa a segurar sozinha o garfo, tentando espetar a comida e levá-la à boca; e até ajuda a passar o braço, quando se veste nela o blusão. Nessas situações, o adulto continua conduzindo, sendo o diretor da situação e o organizador da seqüência, mas a criança também desempenha um papel ativo, receptivo, para participar e compartilhar com a pessoa adulta alguns dos momentos da seqüência que lhes são mais acessíveis.

Os momentos em que o adulto permite que a criança participe das situações ou a convida para participar, sabendo que será capaz de obter sucesso com a sua atuação, servem para estimular o desenvolvimento do menino ou da menina. Dessa forma, a pessoa adulta está atuando na zona de desenvolvimento potencial da criança, oferecendo-lhe um contexto compartilhado, no qual ela possa fazer coisas sozinha que lhe permitam avançar nas suas capacidades, partindo daquilo que já sabe. Ao mesmo tempo, essas experiências que a criança desfruta, sendo bem-sucedida nos seus intentos de fazer determinadas coisas e vivendo a experiência emocional que faz parte da atuação conjunta com uma pessoa com a qual mantém vínculos afetivos, contribuem para a sua segurança e auto-estima. Assim, o avanço tem lugar no desenvolvimento globalmente entendido e não somente em algumas de suas capacidades.

Essa maneira de estar em interação, algumas vezes, é explicada através da metáfora do “andaime” que se utiliza na construção de edifícios. Um edifício não é construído sobre o nada: os materiais utilizados podem apoiar-se em estruturas sólidas, já construídas anteriormente; são montados andaimes que permitem adaptar-se e subir até o ponto que já está construído; ao mesmo tempo, apoiados nos andaimes, pode-se continuar levantando por suas alçadas e, também, avançar no desenvolvimento da edificação. Quando a construção acabar, os andaimes são todos retirados, mas o edifício não poderia ter sido construído sem o seu apoio.

Podemos encontrar um exemplo de todo esse processo em uma situação muito habitual, como naquela em que o pai está explicando um determinado conto. à sua filha de um ano e meio. Tratando-se de contos populares, eles vêm acompanhados de canções, muito simples, mas bastante atrativas para as crianças pequenas, e também por uma série de gestos que acompanham a explicação. No primeiro momento em que o pai explica o conto, não atrai mais do que uma certa atenção de sua filha, o que não é muito difícil de conseguir, já que a

situação é o suficientemente motivadora para a menina. Ela dispõe, do ponto de vista de maturação neurológica, das capacidades necessárias para conseguir dispensar essa atenção. Neste momento, o adulto atua, adotando um papel de protagonista. À medida que o pai tenha explicado o conto várias vezes, a menina começa a lembrar alguns dos gestos ou alguma parte da canção. O pai convida-a a participar da narração, sempre parando, de momento em momento, e auxiliando-a a fazer os gestos necessários. A ajuda que o pai lhe oferece é cada vez mais simples, até o ponto em que a menina é capaz de explicar partes do conto totalmente sozinha. O pai anima a menina, serve de modelo, reforça positivamente o esforço feito de um jeito ou de outro; e assim ela vai, aos poucos, aprendendo a reproduzir, totalmente sozinha, uma história com seqüência temporal, gestos e canções que fazem parte do conto.

Esse tipo de interação permite que a criança aprenda e avance em suas capacidades. Porém, não é qualquer tipo de interação que é válida, no sentido de ajudar a provocar o desenvolvimento pessoal. Podemos dizer que são necessárias três condições para que isso seja possível. Solé *apud* Palácios (1999, p.71) Em primeiro lugar, a criança precisará ter adquirido um certo grau de maturação que lhe sirva de base, a partir do qual poderá conseguir novos níveis de desenvolvimento (é quase inútil gastar muita energia para estimular uma criança de oito meses a caminhar, quando ainda não conseguiu um nível de maturação neurológica e muscular que lhe permita fazê-lo). Em segundo lugar, para que as interações promovam o desenvolvimento, é necessário que partam de onde está a criança (é preciso que se ajustem às suas necessidades) para animá-la a dar pequenos passos que signifiquem aprendizagem e incorporação de coisas novas. As ajudas devem ser adequadas ao nível de dificuldade que a criança pequena pode apresentar para fazer aquelas atividades: com menos competência, necessitará de mais ajuda. Depois, à medida que a criança vai adquirindo mais competência, deve-se diminuir a ajuda e aumentar as exigências, para avançar, desde uma prática muito orientada, até chegar-se a uma ajuda mais indireta para ela conseguir uma prática autônoma. Finalmente, é necessário que as situações de interação propostas aos meninos e às meninas sejam motivadoras e que eles se sintam tranquilos, confiantes e que, no seu decorrer, estabeleça-se uma relação positiva e gratificante (em certo momento, a criança pode não dispensar a atenção necessária para ouvir um conto infantil, porque tem fome, está preocupada por não estar enxergando a sua mãe e não saber onde ela está, ou porque já é um conto muito conhecido pelo qual já perdeu o interesse, uma vez que não apresenta mais novidades, etc.). Em outras palavras, podemos dizer que nessa situação há possibilidade de que a criança faça uma aprendizagem significativa, a qual é definida como um processo em que se pode fazer ligações entre uma informação nova e algum aspecto já

existente na estrutura cognitiva. A aprendizagem significativa contrapõe-se à repetitiva e destaca que somente as aprendizagens significativas permitem desenvolver as capacidades cognitivas dos seres humanos. Na relação com os adultos, crê-se que existem muitas situações em que as crianças, no decorrer dos seus seis primeiros anos de vida, possam fazer aprendizagens significativas.

Assim, vemos que uma relação positiva, construtiva entre as pessoas adultas e as crianças, é um dos elementos imprescindíveis para a obtenção de novas aprendizagens estimuladoras das capacidades que as crianças apresentam. Convém levar em conta, além disso, que os diferentes caminhos que temos para aprender não se desenvolvem isoladamente; no transcorrer das atividades cotidianas, as crianças interagem com os adultos que lhes propõem diretrizes, as quais serão ajustadas por elas; mostram-lhes objetos concretos que exploram com diferentes instrumentos; conhecem pautas e normas de condutas e estudam seus limites. Em síntese, são situações globais que permitem pôr em prática e aprender estratégias diferentes para incrementar a aprendizagem e progredir no caminho para chegar a tomar-se um adulto.

A seguir explicaremos os processos de desenvolvimento geral da criança e ajudar a identificar quais as capacidades que as crianças da idade de zero a três anos tenham que adquirir.

- Área motora: inclui tudo aquilo que se relaciona com a capacidade de movimento do corpo humano, tanto de sua globalidade como dos segmentos corporais;

- Área cognitiva: aborda as capacidades que permitem compreender o mundo, nas diferentes idades, e de atuar nele, através do uso da linguagem ou mediante resoluções das situações problemáticas que se apresentam. Mesmo assim, é necessário fazer referência às capacidades que a criança dessa idade tem para criar ou comunicar-se através do uso de todas as linguagens (verbal, artística etc.);

- Área afetiva: engloba os aspectos relacionados com as possibilidades de sentir-se bem consigo mesmo (equilíbrio pessoal), o que permite confrontar-se com situações e pessoas novas (relação interpessoal) e ir estabelecendo relações cada vez mais alheias, distanciadas, bem como atuar no mundo que o rodeia (atuação e inserção social).

3. PLANEJAMENTOS CURRICULARES NACIONAIS – PCN’S E SEUS OBJETIVOS RELACIONADOS AO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E ESCRITA NAS CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS

O Referencial Curricular Nacional para a educação infantil tem por objetivo auxiliar o professor na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas, ou seja, servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

Pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças de 0 a 6 anos tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos e proporcionar o ambiente socializador tão necessário nesta etapa educacional, possibilitando o acesso e a ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural.

3.1 A CRIANÇA E O MOVIMENTO

Logo que aprende a andar, a criança parece tão encantada com sua nova capacidade que se diverte em loco mover-se de um lado para outro, sem uma finalidade específica. O exercício dessa capacidade, somado ao progressivo amadurecimento do sistema nervoso, propicia o aperfeiçoamento do andar, que se torna cada vez mais seguro e estável, desdobrando-se nos atos de correr, pular e suas variantes.

A grande independência que andar propicia na exploração do espaço é acompanhada também por uma maior disponibilidade das mãos: a criança dessa idade é aquela que não pára, mexe em tudo, explora, pesquisa.

Ao mesmo tempo em que explora, aprende gradualmente a adequar seus gestos e movimentos às suas intenções e às demandas da realidade. Gestos como o de segurar uma colher para comer ou uma xícara para beber e o de pegar um lápis para marcar um papel, embora ainda não muito seguros, são exemplos dos progressos no plano da gestualidade instrumental. O fato de manipular objetos que tenham um uso cultural bem definido não significa que a manipulação se restrinja a esse uso, já que o caráter expressivo do

movimento ainda predomina. Assim, se a criança dessa idade pode pegar uma xícara para beber água, pode também pegá-la simplesmente para brincar, explorando as várias possibilidades de seu gesto.

Outro aspecto da dimensão expressiva do ato motor é o desenvolvimento dos gestos simbólicos, tanto aqueles ligados ao faz-de-conta quanto os que possuem uma função indicativa, como apontar, dar tchau etc. No faz-de-conta pode-se observar situações em que as crianças revivem uma cena recorrendo somente aos seus gestos, por exemplo, quando, colocando os braços na posição de ninar, os balançam, fazendo de conta que estão embalando uma boneca. Nesse tipo de situação, a imitação desempenha um importante papel.

No plano da consciência corporal, nessa idade a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho. Nessas situações, ela aprende a reconhecer as características físicas que integram a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade.

A prática educativa deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação;
- deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras;
- explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento, para o uso e objetos diversos.

3.2 EXPRESSIVIDADE

A dimensão subjetiva do movimento deve ser contemplada e acolhida em todas as situações do dia-a-dia na instituição de educação infantil, possibilitando que as crianças utilizem gestos, posturas e ritmos para se expressar e se comunicar. Além disso, é possível criar, intencionalmente, oportunidades para que as crianças se apropriem dos significativos expressivos do movimento.

A dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicação de idéias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão

relacionadas com a cultura. A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos.

A prática educativa deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e a interação com os outros;
- Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.

3.3 EQUILÍBRIO E COORDENAÇÃO

As ações que compõem as brincadeiras envolvem aspectos ligados à coordenação do movimento e o equilíbrio. Por exemplo, para saltar um obstáculo, as crianças precisam coordenar habilidades motoras como velocidades, flexibilidade e força, calculando a maneira mais adequada de conseguir seu objetivo. Para empinar uma pipa, precisam coordenar a força e a flexibilidade dos movimentos do braço com a percepção espacial e, se for preciso correr, a velocidade etc.

As instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar uma com as outras, a combinar e a respeitar regras.

A prática educativa deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc;
- Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc;

- Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas.

3.4 A CRIANÇA E A MÚSICA

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações que se estabelecem, eles constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons.

O balbúcio e o ato de cantarolar dos bebês têm sido objetos de pesquisas que apresentam dados importantes sobre a complexidade das linhas melódicas cantaroladas até os dois anos de idade, aproximadamente. Procuram imitar o que ouvem e também inventam linhas melódicas ou ruídos, explorando possibilidades vocais, da mesma forma como interagem com os objetos e brinquedos sonoros disponíveis, estabelecendo, desde então, um jogo caracterizado pelo exercício sensorial e motor com esses materiais.

A escuta de diferentes sons (produzidos por brinquedos sonoros ou oriundos do próprio ambiente doméstico) também é fonte de observação e descobertas, provocando respostas. A audição de obras musicais enseja as mais diversas reações: os bebês podem manter-se atentos, tranqüilos ou agitados.

Do primeiro ao terceiro ano de vida, os bebês ampliam os modos de expressão musical pelas conquistas vocais e corporais. Podem articular e entoar um maior número de sons, inclusive os da língua materna, reproduzindo letras simples, refrões, onomatopéias etc., explorando gestos sonoros, como bater palmas, pernas, pés, especialmente depois de conquistada a marcha, a capacidade de correr, pular e movimentar-se acompanhando uma música.

No que diz respeito à relação com os materiais sonoros é importante notar que, nessa fase, as crianças conferem importância e equivalência a toda e qualquer fonte sonora e assim

explorar as teclas de um piano é tal e qual percutir uma caixa ou um cestinha, por exemplo. Interessam-se pelos modos de ação e produção dos sons, sendo que sacudir e bater são seus primeiros modos de ação. Estão sempre atentas às características dos sons ouvidos ou produzidos, se gerados por um instrumento musical, pela voz ou qualquer objeto, descobrindo possibilidades sonoras com todo material acessível.

Assim, o que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio é a exploração do som e suas qualidades - que são altura, duração, intensidade e timbre - e não a criação de temas ou melodias definidos precisamente, ou seja, diante de um teclado, por exemplo, importa - explorar livremente os registros grave ou agudo (*altura*), tocando forte ou fraco (*intensidade*), produzindo sons curtos ou longos (*duração*), imitando gestos motores que observou e que reconhece como responsáveis pela produção do som, sem a preocupação de localizar as notas musicais (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) ou reproduzir exatamente qualquer melodia conhecida. E ainda que possam, em alguns casos, manter um pulso (medida referencial de duração constante), a vivência do ritmo também não se subordina à pulsação e ao compasso (a organização do pulso em tempos fortes e fracos) e assim vivenciam o ritmo livre. Diferenças individuais e grupais acontecem, fazendo com que, aos três anos, por exemplo, integrantes de comunidades musicais ou crianças cujos pais toquem instrumentos possam apresentar um desenvolvimento e controle rítmico diferente das outras crianças, demonstrando que o contato sistemático com a música amplia o conhecimento e as possibilidades de realizações musicais.

A expressão musical das crianças nessa fase é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivo e afetivo e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros. As crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos: cantam enquanto brincam, acompanham com sons os movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo "personalidade" e significados simbólicos aos objetos sonoros ou instrumentos musicais e à sua produção musical. O brincar permeia a relação que se estabelece com os materiais: mais do que sons, podem representar personagens, como animais, carros, máquinas, super-heróis etc.

A partir dos três anos, aproximadamente, os jogos com movimento são fonte de prazer, alegria e possibilidade efetiva para o desenvolvimento motor e rítmico, sintonizados com a música, uma vez que o modo de expressão característico dessa faixa etária integra gesto, som e movimento.

Aos poucos ocorre um maior domínio com relação à entoação melódica. Ainda que sem um controle preciso da afinação, mas já com retenção de desenhos melódicos e de momentos significativos das canções, como refrão, onomatopéias, o "to-to" de "Atirei o pau

no gato” etc. A criança memoriza um repertório maior de canções e conta, conseqüentemente, com um “arquivo” de informações referentes a desenhos melódicos e rítmicos que utiliza com freqüência nas canções que inventa. Ela é uma boa improvisadora, “cantando histórias”, misturando idéias ou trechos dos materiais conhecidos, recriando, adaptando etc. É comum que, brincando sozinha, invente longas canções.

Aos poucos, começa a cantar com maior precisão de entoação e a reproduzir ritmos simples orientados por um pulso regular. Os batimentos rítmicos corporais (palmas, batidas nas pernas, pés etc.) são observados e reproduzidos com cuidado, e, evidentemente, a maior ou menor complexidade das estruturas rítmicas dependerá do nível de desenvolvimento de cada criança ou grupo.

Além de cantar, a criança tem interesse, também, em tocar pequenas linhas melódicas nos instrumentos musicais, buscando entender sua construção. Torna-se muito importante poder reproduzir ou compor uma melodia, mesmo que usando apenas dois sons diferentes e percebe o fato de que para cantar ou tocar uma melodia é preciso respeitar uma ordem, à semelhança do que ocorre com a escrita de palavras. A audição pode detalhar mais, e o interesse por muitos e variados estilos tende a se ampliar. Se a produção musical veiculada pela mídia lhe interessa, também mostra-se receptiva a diferentes gêneros e estilos musicais, quando tem a possibilidade de conhecê-los.

A prática educativa deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais;
- Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir relações musicais;
- Exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos;
- Interpretação de músicas e canções diversas;
- Participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos.

3.5 APRECIÇÃO MUSICAL

A apreciação musical refere-se a audição e interação com músicas diversas.

A prática educativa deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Escuta de obras musicais variadas;
- Participação em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais.

3.6 A CRIANÇA E AS ARTES VISUAIS

O trabalho com as Artes Visuais na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimentos próprios a cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhados de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças.

No processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa.

O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer, artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens.

O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem, independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura.

Ao final do seu primeiro ano de vida, a criança já é capaz de, ocasionalmente, manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos, considerados muito mais como movimentos do que como representações. É a conhecida fase dos rabiscos, das garatujas. A repetida exploração e experimentação do movimento ampliam o conhecimento de si próprio, do mundo e das ações gráficas. Muito antes de saber representar graficamente o mundo visual, a criança já o reconhece e identifica nele qualidades e funções. Mais tarde, quando controla o gesto e passa a coordená-lo com o olhar, começa a registrar formas gráficas e plásticas mais elaboradas.

Embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens). O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. Imagens de sol, figuras humanas, animais, vegetação e carros, entre outros, são freqüentes nos desenhos das crianças, reportando mais a assimilações dentro da linguagem do desenho do que a objetos naturais, essa passagem é possível graças às interações da criança com o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas.

Na garatuja, a criança tem como hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície, e ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. A percepção de que os gestos, gradativamente, produzem marcas e representações mais organizadas permite à criança o reconhecimento dos seus registros.

No decorrer do tempo, as garatujas, que refletiam sobretudo o prolongamento de movimentos rítmicos de ir e vir, transformam-se em formas definidas que apresentam maior ordenação, e podem estar se referindo a objetos naturais, objetos imaginários ou mesmo a outros desenhos.

Na medida em que crescem, as crianças experimentam agrupamentos, repetições e combinações de elementos gráficos, inicialmente soltos e com uma grande gama de possibilidades e significações, e, mais tarde, circunscritos a organizações mais precisas. Apresentam cada vez mais a possibilidade de exprimir impressões e julgamentos sobre seus próprios trabalhos.

Enquanto desenhavam ou criavam objetos também brincam de “faz-de-conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridas.

Na evolução da garatuja para o desenho de formas mais estruturadas, a criança desenvolve a intenção de elaborar imagens no fazer artístico. Começando com símbolos muito simples, ela passa a articulá-los no espaço bidimensional do papel, na areia, na parede ou em qualquer outra superfície. Passa também a constatar a regularidade nos desenhos presentes no meio ambiente e nos trabalhos aos quais ela tem acesso, incorporando esse conhecimento em suas próprias produções.

No início, a criança trabalha sobre a hipótese de que o desenho serve para imprimir tudo o que ela sabe sobre o mundo e esse saber estará relacionado a algumas fontes, como a

análise da experiência junto a objetos naturais (ação física e interiorizada); o trabalho realizado sobre seus próprios desenhos e os desenhos de outras crianças e adultos; a observação de diferentes objetos simbólicos do universo circundante; as imagens que cria. No decorrer da simbolização, a criança incorpora progressivamente regularidades ou códigos de representação das imagens do entorno, passando a considerar a hipótese de que o desenho serve para imprimir o que se vê.

É assim que, por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

A imitação, largamente utilizada no desenho pelas crianças e por muitos combatida, desenvolve uma função importante no processo de aprendizagem. Imitar decorre antes de uma experiência pessoal, cuja intenção é a apropriação de conteúdos, de formas e de figuras por meio da representação.

As atividades em artes plásticas que envolvem os mais diferentes tipos de materiais indicam às crianças as possibilidades de transformação, de reutilização e de construção de novos elementos, formas, texturas etc. A relação que a criança pequena estabelece com os diferentes materiais se dá, no início, por meio da exploração sensorial e da sua utilização em diversas brincadeiras. Representações bidimensionais e construção de objetos tridimensionais nascem do contato com novos materiais, no fluir da imaginação e no contato com as obras de arte.

Para construir, a criança utiliza-se das características associativas dos objetos, seus usos simbólicos, e das possibilidades reais dos materiais, a fim de, gradativamente, relacioná-los e transformá-los em função de diferentes argumentos.

A prática educativa deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artísticas;
- Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação.
- Exploração e manipulação de materiais, como lápis e pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo etc.; de meios, como tintas, água, areia, terra, argila etc.; e de variados suportes gráficos, como jornal, papel, papelão, parede, chão, caixas, madeiras etc;

- Exploração e reconhecimento de diferentes movimentos gestuais, visando a produção de marcas gráficas;
- Cuidado com o próprio corpo e dos colegas no contato com os suportes e materiais de artes;
- Cuidado com os materiais e com os trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo.

3.7 LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Muito cedo, os bebês emitem sons articulados que lhes dão prazer e que revelam seu esforço para comunicar-se com os outros. Os adultos ou crianças mais velhas interpretam essa linguagem peculiar, dando sentido à comunicação dos bebês. A construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se. Ao falar com os bebês, os adultos, principalmente, tendem a utilizar uma linguagem simples, breve e repetitiva, que facilita o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Outras vezes, quando falam com os bebês ou perto deles, adultos e crianças os expõem à linguagem oral em toda sua complexidade, como quando, por exemplo, na situação de troca de fraldas, o adulto fala: "Você está molhado? Eu vou te limpar, trocar a fralda e você vai ficar sequinho e gostoso!".

Nesses processos, as crianças se apropriam, gradativamente, das características da linguagem oral, utilizando-as em suas vocalizações e tentativas de comunicação.

As brincadeiras e interações que se estabelecem entre os bebês e os adultos incorporam as vocalizações rítmicas, revelando o papel comunicativo, expressivo e social que a fala desempenha desde cedo. Um bebê de quatro meses que emite certa variedade de sons quando está sozinho, por exemplo, poderá, repeti-los nas interações com os adultos ou com outras crianças, como forma de estabelecer uma comunicação.

Além da linguagem falada, a comunicação acontece por meio de gestos, de sinais e da linguagem corporal, que dão significado e apóiam a linguagem oral dos bebês. A criança aprende a verbalizar por meio da apropriação da fala do outro. Esse processo refere-se à repetição, pela criança, de fragmentos da fala do adulto ou de outras crianças, utilizados para resolver problemas em função de diferentes necessidades e contextos nos quais se encontra. Por exemplo, um bebê de sete meses pode engatinhar em direção a uma tomada e,

ao chegar perto dela, ainda que demonstre vontade de tocá-la, pode apontar para ela e menear a cabeça expressando assim, à sua maneira, a fala do adulto. Progressivamente, passa a incorporar a palavra “não” associada a essa ação, que pode significar um conjunto de idéias como: não se pode mexer na tomada; mamãe ou a professora não me deixam fazer isso; mexer aí é perigoso etc.

Aprender a falar, portanto, não consiste apenas em memorizar sons e palavras. A aprendizagem da fala pelas crianças não se dá de forma desarticulada com a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos.

A partir de um ano de idade, aproximadamente, as crianças podem selecionar os sons que lhe são dirigidos, tentam descobrir sobre os sentidos das enunciações e procuram utilizá-los. Muitos dos fenômenos relacionados com o discurso e a fala, como os sons expressivos, alterações de volume e ritmo, ou o funcionamento dialógico das conversas nas situações de comunicação, são utilizados pelas crianças mesmo antes que saibam falar. Isso significa que muito antes de se expressarem pela linguagem oral as crianças podem se fazer compreender e compreender os outros, pois a competência lingüística abrange tanto a capacidade das crianças para compreenderem a linguagem quanto sua capacidade para se fazerem entender. As crianças vão testando essa compreensão, modificando-a e estabelecendo novas associações na busca de seu significado. Passam a fazer experiências não só com os sons e as palavras, mas também com os discursos referentes a diferentes situações comunicativas. Por exemplo, nas brincadeiras de faz-de-conta de falar ao telefone tentam imitar as expressões e entonações que elas escutam dos adultos. Podem, gradativamente, separar e reunir, em suas brincadeiras, fragmentos estruturais das frases, apoiando-se em músicas, rimas, parlendas e jogos verbais existentes ou inventados. Brincam, também, com os significados das palavras, inventando nomes para si próprias ou para os outros, em situações de faz-de-conta. Nos diálogos com adultos e com outras crianças, nas situações cotidianas e no faz-de-conta, as crianças imitam expressões que ouvem, experimentando possibilidades de manutenção dos diálogos, negociando sentidos para serem ouvidas, compreendidas e obterem respostas.

A construção da linguagem oral não é linear e ocorre em um processo de aproximações sucessivas com a fala do outro, seja ela do pai, da mãe, do professor, dos amigos ou aquelas ouvidas na televisão, no rádio etc.

Nas inúmeras interações com a linguagem oral, as crianças vão tentando descobrir as regularidades que a constitui, usando todos os recursos de que dispõem: histórias que conhecem, vocabulário familiar etc. Assim, acabam criando formas verbais, expressões e

palavras, na tentativa de apropriar-se das convenções da linguagem. É o caso, por exemplo, da criação de tempos verbais de uma menina de cinco anos que, escondida atrás da porta, diz à professora: “Adivinha se eu ‘tô’ sentada, agachada ou empezada?”, ou então no exemplo de uma criança que, ao emitir determinados sons na brincadeira, é perguntada por outra: “Você está chorando?”, ao que a criança responde: “Não, estou *graçando!*”.

As crianças têm ritmos próprios e a conquista de suas capacidades lingüísticas se dá em tempos diferenciados, sendo que a condição de falar com fluência, de produzir frases completas e inteiras provém da participação em atos de linguagem.

Quando a criança fala com mais precisão o que deseja, o que gosta e o que não gosta, o que quer e o que não quer fazer e a fala passa a ocupar um lugar privilegiado como instrumento de comunicação, pode haver um predomínio desta sobre os outros recursos comunicativos. Além de produzirem construções mais complexas, as crianças são mais capazes de explicitações verbais e de explicar-se pela fala. O desenvolvimento da fala e da capacidade simbólica amplia significativamente os recursos intelectuais, porém as falas infantis são, ainda, produto de uma perspectiva muito particular de um modo próprio de ver o mundo.

A ampliação de suas capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolve tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escuta e canto de músicas, em brincadeiras etc., como a participação em situações mais formais de uso da linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos.

Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem. Diante do ambiente de letramento em que vivem, as crianças podem fazer, a partir de dois ou três anos de idade, uma série de perguntas, como “O que está escrito aqui?”, ou “O que isto quer dizer?”, indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo.

Sabe-se que para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua - o que a escrita representa e como - e o das características da linguagem que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente.

A observação e a análise das produções escritas das crianças revelam que elas tomam

consciência, gradativamente, das características formais dessa linguagem. Constata-se, que, desde muito pequenas, as crianças podem usar o lápis e o papel para imprimir marcas, imitando a escrita dos mais velhos, assim como utilizam-se de livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc. para “ler” o que está escrito. Não é raro observar-se crianças muito pequenas, que têm contato com material escrito, folhear um livro e emitir sons e fazer gestos como se estivessem lendo.

As crianças elaboram uma série de idéias e hipóteses provisórias antes de compreender o sistema escrito em toda sua complexidade.

Sabe-se, também, que as hipóteses elaboradas pelas crianças em seu processo de construção de conhecimento não são idênticas em ,uma mesma faixa etária, porque dependem do grau de letramento de seu ambiente social, ou seja, da importância que tem a escrita no meio em que vivem e das práticas sociais de leitura e escrita que podem presenciar e participar.

No processo de construção dessa aprendizagem as crianças cometem “erros”. Os erros, nessa perspectiva, não são vistos como faltas ou equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem das crianças. Eles têm um importante papel no processo de ensino, porque informam o adulto sobre o modo próprio de as crianças pensarem naquele momento. E escrever, mesmo com esses “erros”, permite às crianças avançarem, uma vez que só escrevendo é possível enfrentar certas contradições. Por exemplo, se algumas crianças pensam que para escrever “eu” não é possível escrever com menos de três letras, e pensam, ao mesmo tempo, que para escrever “gato” é necessário duas letras, estabelecendo uma equivalência com as duas sílabas da palavra gato, precisam resolver essa contradição criando uma forma de grafar que acomode a contradição enquanto ainda não é possível ultrapassá-la.

A prática educativa deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
- Interessar-se pelas leituras de histórias;
- Familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.;
- Uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano;

- Participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc.;
- Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita;
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.

3.8 A CRIANÇA, A NATUREZA E A SOCIEDADE

As crianças refletem e gradativamente tomam consciência do mundo de diferentes maneiras – em cada etapa do seu desenvolvimento. As transformações que ocorrem em seu pensamento se dão simultaneamente ao desenvolvimento da linguagem e de suas capacidades de expressão. À medida que crescem, se deparam com fenômenos, fatos e objetos do mundo; perguntam, reúnem informações, organizam explicações e arriscam respostas; ocorrem mudanças fundamentais no seu modo de conceber a natureza e a cultura.

Nos primeiros anos de vida, o contato com o mundo permite à criança construir conhecimentos práticos sobre seu entorno, relacionados à sua capacidade de perceber a existência de objetos, seres, formas, cores, sons, odores, de movimentar-se nos espaços e de manipular os objetos. Experimenta expressar e comunicar seus desejos e emoções, atribuindo as primeiras significações para os elementos do mundo e realizando ações cada vez mais coordenadas e intencionais, em constante interação com outras pessoas com quem compartilha novos conhecimentos.

Ao lado de diversas conquistas, as crianças iniciam o reconhecimento de certas regularidades dos fenômenos sociais e naturais e identificam contextos nos quais ocorrem. Costumam repetir uma ação várias vezes para constatar se dela deriva sempre a mesma consequência. Inúmeras vezes colocam e retiram objetos de diferentes tamanhos e formas em baldes d'água, constatando intrigadas, por exemplo, que existem aqueles que afundam e aqueles que flutuam.

Movidas pelo interesse e pela curiosidade e confrontadas com as diversas respostas oferecidas por adultos, outras crianças e/ou por fontes de informação, como livros, notícias e reportagens de rádio e TV etc., as crianças podem conhecer o mundo por meio da atividade física, afetiva e mental, construindo explicações subjetivas e individuais para os diferentes fenômenos e acontecimentos.

Quanto menores forem às crianças, mais suas representações e noções sobre o mundo estão associadas diretamente aos objetos concretos da realidade conhecida, observada, sentida e vivenciada. O crescente domínio e uso da linguagem, assim como a capacidade de interação, possibilitam, todavia, que seu contato com o mundo se amplie, sendo cada vez mais mediado por representações e por significados construídos culturalmente.

Na medida em que as experiências cotidianas são mais variadas e os seus critérios de agrupamento não dão mais conta de explicar as relações, as associações passam a ser revistas e reconstruídas. Nesse processo constante de reconstrução, as estruturas de pensamento das crianças sofrem mudanças significativas que repercutem na possibilidade de elas compreenderem de modo diferenciado tanto os objetos quanto a linguagem usada para representá-las.

O brincar de faz-de-conta, por sua vez, possibilita que as crianças reflitam sobre o mundo. Ao brincar, as crianças podem e construir elementos do mundo que as cerca com novos significados, tecer novas relações, desvincular-se dos significados imediatamente perceptíveis e materiais para atribuir-lhes novas significações, imprimir-lhe suas idéias e os conhecimentos que têm sobre si mesma, sobre as outras pessoas, sobre o mundo adulto, sobre lugares distantes e/ou conhecidos.

Na medida em que se desenvolve e sistematiza conhecimentos relativos à cultura, a criança constrói e reconstrói noções que favorecem mudanças no seu modo de compreender o mundo, permitindo que ocorra um processo de confrontação entre suas hipóteses e explicações com os conhecimentos culturalmente difundidos nas interações com os outros, com os objetos e fenômenos e por intermédio da atividade interna e individual.

Nesse processo, as crianças vão gradativamente percebendo relações, desenvolvendo capacidades ligadas à identificação de atributos dos objetos e seres, à percepção de processos de transformação, como nas experiências com plantas, animais ou materiais. Valendo-se das diferentes linguagens (oral, desenho, canto etc.), nomeiam e representam o mundo, comunicando ao outro seus sentimentos, desejos e conhecimentos sobre o meio que observam e vivem.

No que se refere ao pensamento, uma das características principais nesta fase é a tendência que a criança apresenta para eleger alguns aspectos de cada situação, construindo uma lógica própria de interpretação. As hipóteses que as crianças se colocam e a forma como resolvem os problemas demonstram uma organização peculiar em que as associações e as relações são estabelecidas de forma pouco objetiva, regidas por critérios subjetivos e afetivamente determinados.

A forma peculiar de elaboração das regularidades dos objetos e fenômenos, porém, não significa que a formação de conceitos, pela criança, comece forçosamente do concreto, do particular ou da observação direta de objetos e fenômenos da realidade. A formação de conceito pelas crianças, ao contrário, se apóia em concepções mais gerais acerca dos fenômenos, seres, e objetos e, à medida que elas crescem, dirige-se à particularização. Nesse processo, as crianças procuram mencionar os conceitos e modelos explicativos que estão construindo em diferentes situações de convivência, utilizando-os em momentos que lhes parecem convenientes e fazendo uso deles em contextos significativos, formulando-os e reformulando-os, em função das respostas que recebem às indagações e problemas que são colocados por elas e para elas. Isso significa dizer que a aprendizagem de procedimentos, atitudes e valores não se dá de forma descontextualizada. O acesso das crianças ao conhecimento elaborado pelas ciências é mediado pelo mundo social e cultural. Assim, as questões presentes no cotidiano e os problemas relacionados à realidade, observáveis pela experiência imediata ou conhecidos pela mediação de relatos orais, livros, jornais, revistas, televisão, rádio, fotografias, filmes etc., são excelentes oportunidades para a construção desse conhecimento.

É também por meio da possibilidade de formular suas próprias questões, buscar respostas, imaginar soluções, formular explicações, expressar suas opiniões interpretações e concepções de mundo, confrontar seu modo de pensar com os de outras crianças e adultos, e de relacionar seus conhecimentos e idéias a contextos mais amplos, que a criança poderá construir conhecimentos cada vez mais elaborados. Esses conhecimentos não são, porém, proporcionados diretamente às crianças. Resultam de um processo de construção interna compartilhada com os outros, no qual elas pensam e refletem sobre o que desejam conhecer.

É preciso reconhecer a multiplicidade de relações que se estabelecem e dimensioná-las, sem reduzi-las ou simplificá-las, de forma a promover o avanço na aprendizagem das crianças. É preciso também considerar que a complexidade dos diversos fenômenos do mundo social e natural nem sempre pode ser captada de forma imediata. Muitas relações só se tornam evidentes na medida em que novos fatos são conhecidos, permitindo que novas idéias surjam. Por meio de algumas perguntas e da colocação de algumas dúvidas pelo professor, as crianças poderão aprender a observar seu entorno de forma mais intencional e a descrever os elementos que o caracterizam, percebendo múltiplas relações que se estabelecem e que podem, igualmente, ser estabelecidas com outros lugares e tempos.

Dada a grande diversidade de temas que este eixo oferece, é preciso estrutural o trabalho de forma a escolher os assuntos mais relevantes para as crianças e o seu grupo social. As crianças

devem, desde pequenas, ser instigadas a observar fenômenos, relatar acontecimentos, formular hipóteses, prever resultados para experimentos, conhecer diferentes contextos históricos e sociais, tentar localizá-los no espaço e no tempo. Podem também trocar idéias e informações, debatê-las, confrontá-las, distingui-las e representá-las, aprendendo, aos poucos, como se produz um conhecimento novo ou por que as idéias mudam ou permanecem.

Contudo, o professor precisa ter claro que esses domínios e conhecimentos não se consolidam nesta etapa educacional. São construídos, gradativamente, na medida em que as crianças desenvolvem atitudes de curiosidade, de crítica, de refutação e de reformulação de explicações para a pluralidade e diversidade de fenômenos e acontecimentos do mundo social e natural.

A exploração educativa deve se organizar para que as crianças, ao final dos três anos, tenham desenvolvido as seguintes capacidades:

- participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outros grupos;
- exploração de diferentes objetos, de suas propriedades e de relações simples de causa e efeito;
- contato com pequenos animais e plantas;
- conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas.

3.9 A CRIANÇA E A MATEMÁTICA

As noções matemáticas (contagem, relações quantitativas e espaciais etc.) são construídas pelas crianças a partir das experiências proporcionadas pelas interações com o meio, pelo intercâmbio com outras pessoas que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados. As crianças têm e podem ter várias experiências com o universo matemático e outros que lhes permitem fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se espacialmente. Configura-se desse modo um quadro inicial de referências lógico-matemáticas que requerem outras, que podem ser ampliadas. São manifestações de competências, de aprendizagens advindas de processos informais, da relação individual e cooperativa da criança em diversos ambientes e situações de diferentes naturezas, sobre as quais não se tem planejamento e

controle. Entretanto, a continuidade da aprendizagem matemática não dispensa a intencionalidade e o planejamento. Reconhecer a potencialidade e a adequação de uma dada situação para a aprendizagem, tecer comentários, formular perguntas, suscitar desafios, incentivar a verbalização pela criança etc., são atitudes indispensáveis do adulto. Representam vias a partir das quais as crianças elaboram o conhecimento em geral e o conhecimento matemático em particular.

Deve-se considerar o rápido e intenso processo de mudança vivido pelas crianças nessa faixa etária. Elas apresentam possibilidades de estabelecer vários tipos de relação (comparação, expressão de quantidade), representações mentais, gestuais e indagações, deslocamento no espaço.

Diversas ações intervêm na construção dos conhecimentos matemáticos, como recitar a seu modo a seqüência numérica, fazer comparações entre quantidades e entre notações numéricas e localizar-se espacialmente. Essas ações ocorrem fundamentalmente no convívio social e no contato das crianças com histórias, contos, músicas, jogos, brincadeiras etc.

As respostas de crianças pequenas e perguntas de adultos que contenham a palavra “quantos?” podem ser aleatoriamente “três”, “cinco”, para se referir a uma suposta quantidade. O mesmo ocorre às perguntas que contenham “quando?” no lugar de “ontem” são freqüentes. Da mesma forma, uma criança pequena pode perguntar “quanto eu custo?” ao subir na balança, no lugar de “quanto eu peso?” Esses são exemplos de respostas e perguntas não muito precisas, mas que já revelam algum discernimento sobre o sentido de tempo e quantidade. São indicadores da permanente busca das crianças em construir significados, em aprender e compreender o mundo.

À medida que crescem, as crianças conquistam maior autonomia e conseguem levar adiante, por um tempo maior, ações que tenham uma finalidade, entre elas atividades e jogos. As crianças conseguem formular questões mais elaboradas, aprendem a trabalhar diante de um problema, desenvolvem estratégias, criam ou mudam regras de jogos, revisam o que fizeram e discutem entre pares as diferentes propostas.

A prática educativa deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam a capacidade de estabelecer aproximações a algumas noções matemáticas presentes no seu cotidiano, como contagem, relações espaciais etc.

É justamente a interação de todos esses segmentos que se estabelecem, que permiti o nascimento e o desenvolvimento da linguagem. Esta posição que pode ser definida como interacionista, possui o mérito de reconhecer a importância do ambiente no desenvolvimento da linguagem da criança e ao mesmo tempo do mecanismo específico como base inata, que se

coloca em ação e se desenvolvem no momento em que recebe o input adequado. Por ambiente entende-se aquilo que circunda a criança: antes é a mãe, depois as educadoras da creche e, pouco a pouco, o ambiente social.

A posição interativa, portanto, coloca em recíproca relação não somente as qualidades inatas das estruturas lingüísticas de base à influência do ambiente circundante, mas também a contribuição da pessoa que “educa” a criança. Essa pessoa é responsável pela continuidade do desenvolvimento das capacidades comunicativas das crianças, continuidade que, partindo de uma fase pré-lingüística, alcança a fase lingüística através de uma constante motivação em comunicar e interagir por parte da criança.

Esta motivação está relacionada em como a professora organiza o espaço em sala de aula, o tempo, os conteúdos que serão trabalhados dentro de um planejamento que seja claro os objetivos a serem atingidos.

Segue neste capítulo para uma análise uma sugestão de planejamento que possa servir de subsídio para o professor aprofundar-se e melhorar ao preparar seu planejamento diário.

Todo o desenvolvimento afetivo, cognitivo nas relações da práxis está relacionado intrinsecamente com o movimento propriamente dito, ou seja, função, tônica está em íntima relação com a motricidade cinética.

Desta forma, a função postural está ligada também à atividade intelectual, pois as variações tônicas refletem o curso do pensamento, dando sustentação à atividade de reflexão mental.

A percepção também está intimamente ligada à função tônica, principalmente na infância. “A criança reage corporalmente aos estímulos exteriores, adotando posturas ou expressões, isto é, atitudes de acordo com as sensações experimentadas em cada situação.” (Galvão, 1995, p.86).

Wallon vê no ato de imitar da criança a forma de atividade que revela, de maneira incontestável, as origens motoras do ato mental. “Para falar do tamanho de um objeto, como sua cama, a criança através do gesto dos braços bem abertos demonstra como a mesma é grande. Wallon chama isto, de mentalidade projetiva: ainda frágil o ato mental projeta-se em atos motores.” (Galvão, 1995, p.88).

Os progressos da atividade cognitiva fazem com que o movimento se integre à inteligência. Integrado pela inteligência o ator motor sofre um processo de internalização. Esta possibilidade de virtualização resulta na redução da motricidade exterior, tomando a criança mais autônoma para agir na realidade da práxis diminuindo a dependência do adulto.

A crescente especialização dos movimentos está estreitamente vinculado ao ambiente cultural, já que demanda o aprendizado do uso cultural dos objetos. Isto se torna possível pela maturação das funções nervosa que leva a criança a ter a capacidade de controle das suas próprias ações por volta dos 6, 7 anos. Sustos desta idade, a criança em dificuldade em permanecer na mesma posição ou fixar atenção sobre um foco. Suas atividades maçadas pela instabilidade. Por esta razão, a arrumação da sala é vital para facilitar toda dinâmica do movimento.

CONCLUSÃO

Entende-se proposta pedagógica como metodologia. Como um caminho para se chegar a um fim. No nosso caso, esse fim é a aprendizagem da linguagem oral e escrita, ou seja, é alfabetizar e letrar.

Para Simonetti *apud* Zunino (1995, p.26) uma proposta didática deve responder ao compromisso de “criar um âmbito de aprendizagem no qual os adultos contribuam para favorecer os esforços cognitivos das crianças na apropriação dos conteúdos escolares” .

Contudo, alfabetizar e letrar não se esgotam num tipo de conduta metodológica, nem em materiais pedagógicos, nem em livro didático, nem apenas num ambiente alfabetizador.

É preciso ter um método, uma proposta pedagógica fundamentada numa teoria sólida para se produzir ação didática de qualidade. No caso deste trabalho propõe o sócio interacionismo, ou seja, um método que apresente a idéia de processo de aprendizagem interativa para fundamentar a prática.

Isto significa que todos nós aprendemos entre seres humanos, numa cultura e em um determinado tempo histórico, num dinâmico contato com o mundo e com os instrumentos socioculturais de mediação. É portanto, na interação com as pessoas que a criança aprende e se desenvolve desde que nasce.

“O processo de construção do conhecimento somente é possível a partir da interação entre sujeito cognoscente e o objeto que se deseja conhecer, interação que, longe de ser realizada de forma solidária, está inserida dentro de um processo social” (Simonetti *apud* Zunino, 1995. p.18).

É importante primeiro evidenciar que a intenção e a mediação com finalidades pedagógicas só terão sentido e avanços se forem contextualizadas, significativas e desejadas tanto pela professora quanto pelas crianças. Cabe à professora conhecer as necessidades didáticas e a complexidade do processo de aprendizagem dos seus alunos e principalmente a heterogeneidade e o clima emocional da turma.

No cotidiano pedagógico da sala de aula coloca-se em ação a complexidade da aprendizagem interativa. No entanto para que ocorra de fato a aprendizagem por meio da interação faz-se necessário explicitar três variáveis que fundamentam o processo de ensino aprendizagem: a situação conceitual, a ação cognitiva e a representação mental. Esta tríade

está fundamentada nos postulados teóricos de Simonetti *apud* Vergnaud (1995, p.38) – a concepção interativa de conceitos na visão de campo conceitual.

Para ele um conceito é necessariamente construído num tripé: conjunto de situações que dão sentido ao conceito; conjunto de invariantes operatórias que são subjacentes ao sujeito; conjunto de simbolizações que permite representar os procedimentos do sujeito.

Situação conceitual: a aprendizagem dos conceitos/conteúdos escolares requer uma diversidade de situações conceituais, ou seja uma variedade de ações didáticas organizadas pedagogicamente onde os conceitos/conteúdos estão subjacentes. É importante deixar claro que um conceito remete a muitos outros conceitos que se interligam. Na realidade todo conceito está interligado a um campo conceitual. Um conceito é um mapa, uma rede conceitual.

Ação cognitiva: outra variável é a ação mental dos alunos sobre o objeto do conhecimento. Cada situação conceitual requer operações de pensamentos que podem até nem se manifestar necessariamente, mas estão implícitas nos atos dos alunos ao realizar a atividade. Vivenciando a situação conceitual (didática) o aluno põe em ação as suas “hipóteses conceituais”, seus conflitos cognitivos, seus “erros” construtivos. Na sua interação com o objeto de conhecimento mostra seus conhecimentos prévios, isto é, seu conhecimento atual, o que sabe naquele momento, de acordo com a estruturação do seu pensamento.

Representação Mental: a terceira variável que fundamenta a aprendizagem interativa é a representação, isto é, as múltiplas linguagens que permitem a tomada de consciência da aprendizagem. Vale enfatizar que a professora não pode deixar de analisar as múltiplas linguagens, visto que a importância das representações como mediadoras e constitutivas da apropriação dos conceitos.

Portanto o desafio da prática pedagógica, na Educação Infantil requer o desenvolvimento de atividades que respondam as questões: Como ensinar a ler e escrever? Como ensinar o sistema fonológico e ortográfico? Como letrar? Como entender o que a criança escreve? Como acolher os conhecimentos prévios da criança? Com quais atividades a criança aprende melhor? Por que a criança não avança? Porque a aula não funcionou nessa turma?

O alvo de todo processo educativo da Educação Infantil é alfabetizar e letrar, e alfabetizar e letrar não se encontram nos livros didáticos, mas sim no saber da professora, na sua competência.

A análise da prática educativa servirá de alicerce para o sucesso da intervenção pedagógica que vai mostrar a eficácia do ensino e da aprendizagem, sobretudo quando o professor assume o compromisso de realizar com competência o seu ofício, visando atingir os objetivos didáticos e compreendendo como as aprendizagens se produzem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e Desporto. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- FERREIRO, Emília. & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FONTES, Martins. **A construção do pensamento e da linguagem – L. S.Vygotsky.** São Paulo: Cronosete, 2001.
- GALVÃO, Isabel & WALLON, Henri. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- GROSSI, Ester Pillar. **Didática do nível pré-silábico.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- LÚRIA, Alexandre Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria.** Porto Alegre.: Artes Médicas, 1986.
- MOLL, Luís C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sóciohistórica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PIAGET, Jean. **O raciocínio da criança .** Rio de Janeiro: Record, 1967.
- _____. **Seis estudos de psicologia.** São Paulo: Forense, 1969.
- _____. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1973.
- PULANSKI, Mary Ann. **Compreendendo Piaget – uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- SALVADOR, César Coll. **Psicologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SIMONETTI, Amália. **O desafio de alfabetizar e letrar.** Fortaleza: Livro Técnico, 2005.
- SOLÉ, Isabel; HUGUET, Teresa; BASSEDAS, Eulália. **Aprender a ensinar na educação infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ANEXOS