

O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA E AS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO CONSTRUTIVISTA E INTERACIONISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia Fernanda Carmem Kebach¹

Resumo

O presente artigo está redigido em forma de ensaio teórico, cuja autora realiza uma revisão dos estudos piagetianos sobre o desenvolvimento do bebê e da criança pequena. Objetiva-se, assim, refletir sobre os modos de construção de conhecimento na primeira infância e as possíveis relações entre a teoria proposta por Piaget e outros teóricos que abordam o desenvolvimento infantil e a prática cotidiana da Educação Infantil. Aponta para o brincar como a principal ferramenta de construção de conhecimento e expressão na primeira infância. Propõe-se, no artigo, que é necessário que os(as) professores(as) compreendam como ocorre a estruturação progressiva de conhecimento da criança para que possam planejar atividades apropriadas para cada grupo que sejam, de fato, significativas para as crianças, valorizando as condutas espontâneas, os interesses e o protagonismo infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento Cognitivo; Primeira Infância; Epistemologia Genética; Educação Infantil.

¹ Doutora em Educação pela UFRGS. Professora e Coordenadora do NAP – FACCAT. E-mail: patriciakebach@faccat.br

THE DEVELOPMENT OF INTELLIGENCE IN FIRST CHILDHOOD AND THE POSSIBILITIES OF CONSTRUCTION AND INTERACTIONIST ACTUATION IN CHILDREN EDUCATION

Abstract

This paper aims to discuss the construction of knowledge through a theoretical essay, where the author brings in an overhaul of studies about the development of children. The article aims to reflect about knowledge building in the course of early childhood and the relationships between Piaget's theory and other theorists who had approached the development and the daily practice of Early Childhood Education. The findings indicate that the main way for building knowledge and expression in early childhood is playing. We come up with the need of teachers understand the progressive way that knowledge is built up inside the child to start creating and planning meaningful activities for each group valuing the spontaneous behaviors, interests and child protagonism.

Keywords: Cognitive development; Early Childhood; Genetic Epistemology; Child education.

Introdução

Agir a partir de um olhar pesquisador, curioso e atento sobre o universo infantil é algo essencial para os professores conhecerem a cultura, os interesses e os modos como as crianças constroem conhecimento. Assim, antes de iniciar um planejamento de atividades para os pequenos, que precisa ir ao encontro de seus interesses, é necessário compreender o que, de fato, é significativo nas diferentes grupos que compreendem a Educação Infantil. Este texto pretende abordar, portanto, as diferentes condutas infantis na primeira infância, segundo os estudos já realizados na área. Trata-se, portanto, de um ensaio teórico, cujo principal pensador que referenciará as ideias aqui propostas é Piaget, criador da Epistemologia Genética.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que Piaget olhou a fundo os bebês, analisando o comportamento de seus três filhos, desde os primeiros dias de vida, acompanhando suas condutas por vários anos. Portanto, é um dos autores mais pertinentes para podermos explicar as condutas infantis já nos primeiros anos de vida.

Mas o que significa mesmo Epistemologia Genética? Por que Piaget (1990) investigou tão a fundo a construção de conhecimento e a elaboração progressiva do pensamento infantil? Ele olhou para o comportamento da criança, desde seu nascimento, para poder explicar a origem do conhecimento no ser humano e tentou explicar como ocorrem os processos de estruturação mental progressiva até o ponto de se produzir ciência. Este foi, portanto, o principal objetivo de Piaget: descobrir como se constrói conhecimento e de que forma se produz ciência. Para isto, focou seu olhar sobre as crianças, procurando compreender o fenômeno desde sua origem.

É muito difícil, sem uma observação empírica, direta sobre os dados, analisar de que modo o ser humano estrutura-se intelectualmente. Assim, a palavra epistemologia diz respeito à “teoria do conhecimento”, trata dos modos como o ser humano constrói-se intelectualmente. Já a palavra genética refere-se à gênese, ou seja, origem. Portanto, Epistemologia Genética significa entender a origem do conhecimento e de que forma ele vai evoluindo na espécie humana.

Não somente Piaget, mas também outros autores como Vygotsky (1984) e Wallon (GALVÃO, 2012) pensam que a interação com o mundo é fonte de construção de conhecimento. Podemos chamar estes autores de construtivistas ou interacionistas, ou ainda, no caso específico de Vygotsky, sócio interacionista.

Assim, segundo a Epistemologia Genética, a criança precisa ser ativa, agir sobre os objetos, realizando hipóteses, testando, explorando, manipulando, atuando mentalmente sobre os objetos para desvendá-los e conhecê-los. Desse modo, crianças passivas, que não possuem protagonismo nas ações cotidianas, têm menos chance de desenvolver todo seu potencial emocional, intelectual, moral e social. Já as crianças que são incentivadas a agir, pesquisar, refletir, explorar, através do brincar e de condutas investigativas, tornam-se mais atentas, organizadas, capazes de atuar com mais autonomia na tomada de decisão frente aos conflitos e obstáculos cotidianos.

Para que o(a) leitor(a) possa compreender melhor essas proposições, é necessário compreender como as crianças, portanto, evoluem em suas construções de conhecimento, agindo sobre o mundo que as cerca. Ao compreender de que modo elas agem e como se apropriam dos objetos de seu entorno, o(a) docente poderá proporcionar atividades que vão ao encontro daquilo que é significativo em cada fase de desenvolvimento.

O desenvolvimento da inteligência sensório-motora

Piaget (1990) chamou de estágio sensório-motor os dois primeiros anos de vida da criança, período que compreende o nascimento até que a criança construa a função simbólica, ou função semiótica, fator que permite à criança a ultrapassar para o estágio seguinte de construção de conhecimento. Veremos esta segunda etapa mais adiante.

Desde seu nascimento, a criança aprende. Entretanto,

De forma geral, as concepções sobre esta faixa etária são de uma etapa passiva, caracterizada pela dependência e acomodação da criança em relação à construção de sua vida. Mudar essa concepção exige do professor um processo reflexivo, que deve fazer parte de sua vida profissional desde o início de sua formação, tendo continuidade no decorrer

de sua atuação através da formação continuada, na busca constante de informações e estudos que tragam novas perspectivas para um trabalho pedagógico que rompa com a visão de infância passiva (CAIRUGA, et al, 2014, p.11-12).

Pensemos na conduta do bebê: ele nasce com alguns mecanismos inatos capazes de garantir sua sobrevivência e de se coordenarem entre si para ampliar progressivamente a construção de conhecimento do pequenino. Por exemplo, a criança nasce com a capacidade de emitir sons, por isso chora, procurando manifestar aquilo que sente (dor, sono, fome, etc.). Nasce também com o reflexo de sucção, de preensão, entre outros, que vão sendo utilizados, exercitados e coordenados progressivamente e se tornam cada vez mais complexos.

Aos quatro meses, quando normalmente já pode frequentar a Educação Infantil, a criança já complexificou bastante suas condutas. Seu comportamento sensório-motor a leva a interessar-se pelos seus próprios movimentos. Através de dados táteis e cinestésicos, retroalimenta suas próprias condutas, repetindo-as e sentindo prazer ao fazê-lo (PIAGET, 1990a). Por exemplo, se o adulto conhece os sons ou movimentos que a própria criança produz e, diante dela, executa-os, isto provocará uma reação no bebê, que iniciará a reprodução de um som ou movimento que ele já aprendeu a fazer anteriormente. Nesse sentido, o olhar atento do cuidador deve ser o de observar todas as condutas do bebê para que possa interagir, de modo que incentive o máximo de respostas possíveis com estímulos que sejam, de fato, significativos neste primeiro momento de vida.

Quando cresce um pouco mais, pode-se observar que o bebê amplia sua psicomotricidade, sendo capaz de se sentar sozinho, e seu campo de visão se amplia. Em seguida, ao observar, no cotidiano da Educação Infantil, as outras crianças e ao experimentar novas investidas, o bebê amplia seu equilíbrio e co-

meça a engatinhar e, mais tarde, a caminhar, antes mesmo de atingir o segundo estágio de desenvolvimento, na maioria das vezes.

No início do estágio sensório-motor, o bebê não tem consciência de si próprio. Durante este primeiro tempo de vida, o pequenino não comporta ainda objetos permanentes, ou seja, se um objeto escapa parcialmente ou totalmente de seu campo de visão, ele pode pensar que este não existe mais. Por exemplo, ao cobrir metade de uma mamadeira, o bebê não reconhece que a parte vista seja ainda o mesmo objeto. Somente pelo oitavo mês de vida, em média, é que puxará o aparato para buscar o objeto escondido. O bebê, desse modo, “relaciona tudo a seu próprio corpo, como se fosse o centro do mundo, mas um centro que se ignora” (PIAGET, 1990). Mas ele, progressivamente, interessa-se pelos outros. E sua estruturação de pensamento é constituída por suas ações, nesse sentido. E quanto mais rico em possibilidades de ações e interações sociais for seu entorno, mais chances de se conhecer e de coordenar suas ações gradualmente.

Coordenar os meios e os fins, como, por exemplo, saber que seu próprio movimento desencadeará a movimentação num móvel, o ruído num chovalho, ou o encaixe de algo pequeno num maior, parece uma construção muito modesta. Mas este é o início de um processo de construção de conhecimento que se desenvolverá cada vez mais. No caso do bebê ser privado de suas investidas espontâneas, ou controlado para fazer aquilo que o adulto quer, sua ação será desprovida de sentido, pois são as condutas espontâneas, sobre objetos de sua zona de interesse, que contribuem para a evolução de seu pensamento.

O desenvolvimento da inteligência simbólica

A inteligência simbólica deriva das construções precedentes do estágio sensório-motor, e vai sendo desenvolvida progressivamente, até culminar

no estágio pré-operatório. A criança desse estágio raciocina através de um conhecimento intuitivo, pré-lógico (PIAGET, 1990). A tomada de consciência de suas ações é sempre parcial, pois não leva em conta todas as relações possíveis em jogo, ao raciocinar. Não há, portanto, reversibilidade em seu pensamento: neste estágio, por exemplo, a criança não consegue conceber que João possa ser, ao mesmo tempo, mais novo que Joaquim e mais velho do que Pedro, seus dois irmãos. Assim, no pensamento infantil pré-operatório ainda não existe a conservação das propriedades físicas dos objetos, o que faz a criança pensar que a mudança na forma de um objeto vem acompanhada da mudança de suas propriedades físicas, tais como quantidade, peso, volume e comprimento. A falta de reversibilidade do pensamento é o que limita as pré-operações, isto é, uma ação, seja física ou mental, não vem acompanhada de uma ação contrária que a compense. Eis como as crianças raciocinam: um pedaço de bolo para se levar de lanche à escola é muito pouco, mas o mesmo pedaço dividido ao meio é suficiente “porque agora são dois bolos”. Um pedaço representa para a criança pré-operatória um valor absoluto de uma unidade. Quando o adulto reparte o bolo ao meio, a criança não tem reversibilidade em suas operações mentais para voltar ao ponto de origem, ou seja, ao pedaço inteiro (PIAGET & SZEMINSKA, 1971). Nesse caso, novamente o conteúdo é considerado em seu valor absoluto: trata-se agora de dois pedaços de bolo, sendo essa uma quantidade maior do que a primeira.

Porém, quando as crianças são incentivadas e raciocinar, agindo sobre o entorno, através de condutas exploratórias e investigativas, isto se torna fator fundamental para a apropriação de conhecimento e passagem para níveis mais avançados de conhecimento. Diferente das formas como tradicionalmente se age no ambiente escolar, de modo geral, ou seja, tentando dar explicações para as crianças, as quais, muitas vezes, não significam as proposições de seus

professores, devido à falta de esquemas mentais previamente construídos através de ações das próprias crianças. Além disso, sociologicamente falando,

É urgente pensarmos em conhecer os modos de expressão das crianças, significando suas manifestações culturais, a partir das relações que estabelecem com seus pares. Pois, se é importante à criança conhecer e integrar valores, normas e condutas da sociedade em que está inserida, é também necessário que se reconheça que esse conhecimento e integração são reconstruídos por ela mesma, ultrapassando as meras dimensões de inculturação e reprodução que historicamente lhe têm sido atribuídas (MARTINS FILHO, 2015, p. 23).

Assim, se o(a) professor(a) não compreende a lógica (ou pré-lógica) infantil, psicologicamente falando, e as relações sociais que a criança estabelece com o mundo, terá maiores dificuldades de acompanhar seu raciocínio e suas possibilidades de se relacionar com os outros. Portanto, terá maiores dificuldades em levá-la a tomadas de consciência (PIAGET, 1978) sobre os fenômenos físicos e sociais do cotidiano, através de proposições e questionamentos.

No estágio pré-operatório, portanto, em cada idade, as crianças possuem características diferenciadas, pois os avanços cognitivos são rápidos e enormes. Uma criança de maternal é bastante diferente da criança da pré-escola, por exemplo. Acompanhar esta evolução e compreendê-la é, destarte, fundamental, para se atuar com propriedade.

Assim, enquanto por volta dos dois anos, ela é capaz de reproduzir uma cena assistida no dia anterior, por exemplo, por volta dos três anos, a criança pequena já começa a assumir papéis e condutas que observa em seu dia-a-dia de modo mais elaborado.

O ser humano aprende, primeiramente, pelo corpo, ou seja, de modo sensorial e motor. As representações que vão sendo interiorizadas progressivamente passam primeiramente por ações concretas. É assim que nos apropri-

amos do tempo e do espaço para, progressivamente interiorizarmos conhecimentos vivenciados, antes, pela ação concreta. Correr, pular, dançar, gesticular, brincar de roda, subir e descer no escorregador, saltitar, enfim, a descoberta do mundo passa pelo corpo na infância. E, de fato, diante de novos objetos, sempre precisamos iniciar um processo de aprendizagem partindo da ação rumo à compreensão (PIAGET, 1978). Assim, os espaços de aprendizagem e os materiais fabricados ou naturais, de diferentes formas e tamanhos, para a exploração das crianças, são instrumentos indispensáveis para a realização de ação mental como seriar, classificar, contar, medir, pesar, observar, diferenciar, inferir sobre possíveis relações e transformações, algo que se inicia no estágio pré-operatório e culminará no estágio operatório concreto. É preciso, dessa forma, que elas estejam em constante contato com o mundo concreto para que possam coordenar esquemas mentais e construir conhecimento.

O brincar e o desenvolvimento infantil

Os jogos de exercício, realizados no estágio sensório-motor, tem a função de desenvolver novas habilidades. Eles não pressupõem consciência, nem capacidade de representação. Mas são as primeiras brincadeiras de exploração sensorial e motora necessárias, nesta etapa de vida, pois fazem parte da conduta do bebê, cujos exemplos serão citados aqui, e contribuem para seu desenvolvimento em todos os sentidos.

No estágio sensório-motor, a repetição é algo muito importante para a criança. Brincar várias vezes da mesma coisa ou cantar a mesma canção são atividades que encantam os pequeninos. O prazer de dominar progressivamente suas ações e de se sentir seguro, num ambiente que reconhece pelas rotinas, traz conforto e bem-estar ao bebê.

Ao construir a função simbólica (ou semiótica), que é a capacidade de representar acontecimentos mentalmente, projetando ações futuras ou lembrar-se de eventos passados, conseguindo expressar-se, agora pela fala, dos jogos de exercício, as crianças passam aos jogos simbólicos. Este é o tempo do “mundo do faz-de-conta”. A criança, assim, passa a exercitar as ações cotidianas por meio da ficção, sem objetivos reais, num primeiro momento, somente pelo prazer de fazê-lo. Os jogos simbólicos (PIAGET, 1990^a) são a forma mais primitiva dos símbolos lúdicos.

Num primeiro momento, a criança que adentra o estágio pré-operatório (PIAGET, 1990) projeta seus esquemas simbólicos em novos objetos. Desse modo, brinca com as ações que realiza em seu cotidiano, manipulando bonecas, bichinhos, pondo-os para dormir, alimentando-os, etc. Progressivamente estas ações de imitação se complexificam e a criança assume papéis simbolizantes, quando, por exemplo, imita as pessoas com as quais se identifica ou realiza as ações que observa em seu cotidiano, fazendo-o com mais detalhes. Ela, assim, representa cenas inteiras, por volta dos três anos, momento em que um simples objeto pode representar diversas coisas: uma caixa de fósforo pode virar um carrinho, uma vassoura será eleita para representar um cavalo, etc.

A criança, dessa forma, costuma brincar imitando as condutas parentais, dos irmãos mais velhos, coleguinhas ou de seus professores. Nessa idade também encena personagens que conhece através de livros ou das mídias. Por isso, as interações sociais, para ela, são muito importantes, já que um dos polos do processo de adaptação, segundo Piaget (1990), é o da imitação (referente à acomodação necessária de seu organismo ao meio). A imitação complementa o polo do jogo, que se constitui, assim, como ferramenta de assimilação dos obje-

tos às estruturas mentais do sujeito. A criança observa e imita aquilo que experiencia diariamente, especialmente, através de sua conduta lúdica. Assim, assimila os eventos e amplia suas estruturas mentais adaptando-se para agir com mais êxito sobre novos desafios. É assim que suas estruturas mentais vão se ampliando e a criança aprende: agindo e se apropriando do universo que a cerca, segundo a perspectiva piagetiana. Quanto mais for incentivada a pesquisar, refletir, brincar, enfim agir, testando suas próprias hipóteses, mais constrói conhecimento.

Ao brincar de imitar situações do cotidiano, assimila este conhecimento e vai ampliando progressivamente suas estruturas mentais, pois aprende novidades (PIAGET, 1990). Por isso, os exemplos que damos aos pequenos, com nossas ações, são mais eficazes do que regras impostas verbalmente. Mas é necessário deixar claro que não é a imitação sugerida, e sim a espontânea que produz construção de conhecimento.

Mais uma vez devemos refletir sobre a importância do protagonismo infantil, no sentido de agir sobre o mundo com mais liberdade de expressão, com maior espontaneidade, segundo nossas próprias reflexões inspiradas pela teoria piagetiana. Isso não significa que o(a) docente não deva planejar atividades, que precisam partir da zona do interesse das crianças. Mas que essas atividades precisam propiciar condutas investigativas e criativas, de pesquisa, ou seja, a criança precisa ser ativa durante as atividades dirigidas, e não apenas reproduzir modelos prontos, de modo mecanicista, como ainda ocorre em muitas escolas.

Desse modo, segundo Piaget (1990a), o brincar é uma ferramenta de aprendizagem da criança. Crianças de 2 a 4 anos ainda não possuem uma lin-

guagem verbal tão estruturada a ponto de se comunicarem através de um pensamento lógico.

Assim, ao observar as brincadeiras infantis podemos inferir sobre seus aspectos psicológicos: ela está feliz? Passa por algum tipo de angústia? Sofre algum tipo de violência física ou psicológica? O que ela mais gosta de fazer? Com o que prefere brincar? O que está aprendendo enquanto brinca? Nesse sentido, o olhar clínico de professor pesquisador é essencial (BECKER & MARQUES, 2007). Assim, a conduta lúdica é a principal forma da criança se comunicar, na primeira infância, e os professores precisam ficar atentos a isto, para que possam mapear a zona de interesse dos pequeninos e compreendê-los.

Sabe-se que, do ponto de vista psicogenético, o jogo é a expressão e condição do desenvolvimento, devido ao fato de que cada etapa está ligada a um tipo de jogo, e que a atividade lúdica assinala, assim, a evolução mental. Sabe-se também, que do ponto de vista psicanalítico, o jogo, como atividade psíquica, assemelha-se ao sonho, pois dá vazão às tensões nascidas da impossibilidade de realização do desejo, tornando-se um canal de satisfação desses desejos. Diferente do sonho, o jogo transita livremente entre o mundo interno e o mundo real, o que lhe garante a evasão temporária da realidade e confirma a característica antes citada de ser uma atividade que ocorre em espaço e tempo determinados (HORN et al., 2012, p. 17-18).

Mas esse brincar não deve ser para premiar as crianças ao final de atividades enfadonhas e sem significado. Também não pode ser um brincar imposto pelos professores, sem o real envolvimento e adequação à faixa etária da turma. Ele pode ser um brincar livre ou dirigido, como já se propôs. Entretanto, se for dirigido, deverá depender sempre daquilo que promove diversão, expressão, envolvimento, pesquisa, criação, protagonismo infantil. As brincadeiras planejadas são as principais estratégias para se colocar em prática o projeto derivado do mapeamento da zona de interesse das crianças.

O jogo, segundo Piaget (1990^a), tem a função de proporcionar à criança três possibilidades de atuação e elaboração emocional progressiva: através de combinações compensatórias ela executa ficticiamente as ações que na realidade é impedida de executar; pelas combinações liquidantes, a criança busca reviver simbolicamente a situação que lhe desagrada na tentativa de liquidá-la, ao invés de compensá-la ou aceitá-la; e nas combinações antecipatórias, a criança reconstitui simbolicamente, por exemplo, situações de perigo, demonstrando aceitação da ordem ou conselhos relativos a condutas de desobediência ou risco. Portanto, o brincar é sua ferramenta para o exercício, a expressão e a compreensão dos fenômenos cotidianos e a desenvolve emocionalmente, moralmente e intelectualmente, além de lhe proporcionar condutas sociais cada vez mais refinadas.

Os jogos de regra (KAMII; DEVRIES, 1991) são mais complexos que os jogos simbólicos. Ambos são lúdicos. Mas no jogo de regras, é necessária maior organização, no sentido de se pré-estabelecer combinações, ou seja, as regras são combinadas previamente. Por isso, esse tipo de jogo precisa ser de caráter mais simples na Educação Infantil, pois demanda capacidade cognitiva mais evoluída para que se possa antecipar jogadas, e se criar estratégias para se jogar. Os jogos de regra podem ser competitivos ou cooperativos. Tão logo as crianças demonstrem interesse por este tipo de jogos, eles já podem ser oferecidos. Jogos de memória, dominós, jogos ao ar livre e, especialmente, os cooperativos, são ótimas ferramentas para envolver as crianças, especialmente os que são realizados através da movimentação corporal.

Nos jogos competitivos aprendem a ganhar ou perder, a esperar a vez, criam estratégias para chegar ao objetivo final, etc. Mas, nos jogos cooperativos, elas aprendem mais ainda, pois desenvolvem condutas cooperativas, ao

procurarem atingir o objetivo geral do jogo em conjunto, atuando coletivamente em prol de algo em comum. Além disso, os jogos cooperativos desenvolvem condutas mais solidárias, humanas e a capacidade de cooperar, ou seja, de operar em conjunto, o que enriquece a capacidade de respeito mútuo (PIAGET, 1994).

Crianças muito pequenas não têm ainda condições de atuar em pequenos grupos, para realizar atividades de jogos de regra. Por isso, nos jogos dirigidos, o(a) professor(a) precisa liderar momento de atuação, desenvolvendo atividades cooperativas entre as crianças.

É muito importante, também, compreender o papel do brincar livre, na Educação Infantil, pois são estes os momentos mais ricos para os(as) professores(as) conhecerem as crianças, suas especificidades, necessidades, enfim, cada ser humano com o qual se relaciona no cotidiano dos espaços de aprendizagem. Assim como propõe Martins Filho (2015, p. 23),

Pretendemos que as crianças sejam compreendidas em suas especificidades, em suas fantasias, em sua imaginação, em suas múltiplas linguagens, em seus constantes movimentos, em suas várias expressões, em suas manifestações espontâneas, em suas criações, suas produções e também recriações e reproduções.

Para isto, precisamos ficar atentos, pois, como diz Freire (2014, p. 15), não se pode suprimir da criança sua possibilidade de se apropriar da realidade, pois, se assim o fizermos, estaremos “alienando-a de sua capacidade de construir seu conhecimento”. Precisamos, assim, ser parceiros apropriados em relação aos processos de ensino e aprendizagem, conhecedores do universo infantil para nos tornarmos companheiros nesta aventura de se conhecer o mundo.

A atuação do professor na Educação Infantil

O bebê, que ainda não construiu sua capacidade de falar, utiliza outras formas de expressar-se. Por isso, é importante que o adulto esteja atento à linguagem gestual, corporal e de seu brincar: para onde o bebê dirige seu olhar? Para onde ele estende a mão? Que tipos de atividades lhe proporcionam mais prazer? O que podemos inferir a partir da observação de suas ações?

Podemos dizer que o cotidiano vivido na escola pelos bebês e as crianças pequenas é um espetáculo do mundo: a sensação da água nas mãos, o girar do cata-vento, o sabor da comida, o canto dos passarinhos, o barulho do carro, as primeiras experiências manipulativas, as brincadeiras, o vento no rosto, a descoberta do dia e da noite, o engatinhar a toda a prova, o movimento desordenado das perninhas, a música contagiante, os primeiros sons e palavras, o dedinho apontando para tudo. Se com dor ou medo choram, se satisfeitos e à vontade, riem e gritam – olhos atentos ao espetáculo do mundo, como diz Otto Lara Resende: “Só as crianças e os poetas têm olhos atentos ao espetáculo do mundo” (CAIRUGA, et al, 2014, p. 10)

Na Educação Infantil, objetos como móveis, peças coloridas e grandes, brinquedos de borracha, objetos sonoros, panos, lenços, e outros materiais apropriados para os pequeninos são fontes de novas construções e combinações, que levam a criança a construir esquemas de ação, que são as bases de novas investidas sobre objetos ainda desconhecidos. Piaget não tinha como foco a educação, e sim, o desenvolvimento da conduta psicológica e seu desenvolvimento. Por isso, essas são apenas sugestões para os professores que pretendam levar em conta a teoria piagetiana ao proporem atividades nos espaços de aprendizagem.

Dito isto, pensemos agora na forma de atuar com o bebê a partir do ponto de vista interacionista e construtivista, segundo nossa própria compreensão sobre a Epistemologia Genética: se os bebês são sensoriais e motores, e se é necessária nossa observação clínica para poder interagir de modo significativo com eles, contribuindo para seus desenvolvimentos, por que não preparar um

território com objetos que instiguem sua curiosidade e deixá-los livres para explorar o ambiente, observando suas zonas de interesse? Vários projetos já foram gerados nesse sentido e demonstraram ter grande validade para os pequeninos.

É preciso deixar claro aqui que a inteligência sensório-motora do bebê é anterior à inteligência simbólica e sua condição necessária, pois a capacidade de representação mental depende destas construções precedentes para evoluir progressivamente. Por isso, a importância de um trabalho pedagógico bem desenvolvido no estágio sensório-motor. Desse modo, as atividades relativas ao desenvolvimento das primeiras condutas psicológicas sensório-motoras são indicadas para se trabalhar no berçário. Atividades relativas às sensações táteis, cinestésicas, auditivas, visuais, olfativas e gustativas são bastante adequadas nesta primeira etapa de vida. Depois de conhecer a turma do berçário, através de visita em território previamente preparado para a exploração sensorial dos pequenos, e de mapear para onde os bebês mais se dirigem, o que gostam de fazer, fica mais fácil de preparar um projeto que vá ao encontro do que é significativo para a turminha.

Concebe-se que a criança, mesmo tão pequena, se expressa de diversas formas, através do choro, do olhar, do movimento, das vocalizações, e que tem um jeito próprio de ver e pensar o mundo, sendo portadora de inúmeras capacidades e habilidades, estando em um dos momentos mais significativos do processo evolutivo do ser humano (CAIRUGA, et al, 2014, p. 9)

Assim, o momento de alimentar o bebê, de trocá-lo, de dar banho ou de simplesmente interagir brincado é essencial para que o adulto responsável (professor(a), cuidador(a), pai, mãe, etc.) possibilite interações produtivas, no sentido de incentivar as ações, para que haja desenvolvimento de sua capacidade intelectual. Paralelamente, o pequenino estará aprendendo a se comunicar e se desenvolverá, em termos gerais. A afetividade, sendo o motor dos processos

de estruturação progressiva do pensamento, também estará sendo desenvolvida, já que esse bebê estará interagindo socialmente, com pessoas cuidadosas, que o observam com atenção (PIAGET, 1990a).

A partir dessas reflexões, podemos, então, pensar no quanto são importantes as práticas educativas no berçário, cujo docente deverá ter um olhar clínico, ou seja, de “professor pesquisador” (BECKER E MARQUES, 2007) para as condutas dos bebês, a fim de planejar espaços e atividades relativos ao que Piaget (1990^a) chamou de “jogos de exercício”.

Passemos agora às proposições de atividades para as crianças bem pequenas e pequenas. Transformar a criança em um pequeno cientista não é difícil. Basta instigá-la através de questionamentos, sobre suas proposições espontâneas, propor algumas investidas iniciais e deixar que ela explore espaços, objetos, situações.

Na Educação Infantil, por exemplo, com crianças com mais de quatro anos, já é possível filosofar e investigar cientificamente alguns fenômenos, desde que as atividades sejam lúdicas e despertem a curiosidade delas.

A ludicidade, desse modo, é ferramenta essencial para se proporcionar atividades significativas durante toda a Educação Infantil. Como já se propôs, as brincadeiras de faz-de-conta, características da conduta lúdica nesta faixa etária, são as mais indicadas. Os espaços de aprendizagem internos, organizados com materiais diversificados, são modos de instigar a curiosidade e incentivar as brincadeiras das crianças. Eles podem ser organizados pelos professores de acordo com os projetos em andamento com materiais estruturados, como brinquedos e com materiais não estruturados, ou seja, materiais naturais

ou recicláveis. Os espaços externos podem instigar o brincar heurístico com materiais não estruturados.

Pensar as possibilidades de interação dos territórios onde as crianças irão agir significa potencializar aprendizagens e evitar possíveis acidentes. Assim, esses territórios poderão se tornar “laboratórios experimentais” para que as crianças, através de suas brincadeiras, possam realizar novas descobertas. Caixas com jogos diversificados, instrumentos musicais, fantasias, letras e números coloridos, peças encaixáveis e muitos tipos de brinquedos podem ser deixadas à disposição das crianças, ou seja, numa altura que possam ser manipuláveis. No pátio, troncos de árvores, pneus, instalações sensoriais, grandes pedras arredondadas, murais para pintar, caixa de areia e os elementos naturais que ali se encontram são fontes de ricas interações entre as crianças.

Mas, infelizmente, muitas vezes, os(as) docentes têm medo “da bagunça” ou de perder o “controle” sobre as crianças, ao deixarem que elas explorem os materiais e diferentes espaços disponíveis. Ora, segundo nossas próprias observações empíricas, todo(a) professor(a) que é muito controlador(a) acaba se estressando na Educação Infantil, pois este é um período em que a exploração, liberdade de expressão e movimentação corporal devem ser incentivados. Não é necessário temer perda de controle se as atividades forem divertidas e significativas na Educação Infantil. As crianças pequenas, geralmente, costumam ser muito participativas e se expressarem livremente.

O brincar pode ser livre ou dirigido, e propomos que se alterne no planejamento cotidiano estas duas formas de brincar na Educação Infantil. As contações de histórias, com um estudo prévio sobre o livro a ser contado, são momentos que geram interpretação de mundo, despertam a imaginação das crianças e podem se tornar momentos de interação lúdica: as crianças podem

realizar os sons da história, ler as imagens do livro, encenar aquilo que é contado, serem questionadas sobre os eventos que irão acontecer, etc. Após a contação, muitas atividades relativas ao texto podem dar continuidade à aula. Tendo em vista que a(o) docente está colocando em prática algum projeto que partiu do interesse das crianças, a história eleita precisa ir ao encontro da temática do mesmo, assim como todas as atividades previstas.

Através de um pensamento construtivista e interacionista, propomos que as funções executivas das crianças precisam ser exercitadas, para que se tornem organizadas, através de diversas atividades lúdicas. Na contação de histórias, lembrar da sucessão de eventos garante o exercício de memorização. Exercita-se também as funções executivas das crianças da seguinte forma: que tal pedir para elas organizarem o material que utilizaram, através de um jogo de classificação por cores, tamanhos ou espécies?

O espaço do brincar livre garante inúmeras construções de conhecimento, pois, segundo Piaget (1994), as crianças aprendem muito mais quando interagem entre si, do que quando um adulto tenta ensinar um novo conhecimento. Instalações sonoras, sensoriais, interativas podem ser criadas com materiais naturais e recicláveis para o brincar heurístico, que promove a imaginação e incentiva a criatividade e novas descobertas, desenvolvendo o raciocínio e a sociabilidade infantil.

Quanto aos projetos, vejamos agora de que forma podemos atuar de modo construtivista, para que sejam apropriados para as crianças pequenas. Um projeto pode ter início com um simples passeio pelo bairro, sem uma questão prévia, simplesmente como forma de investigar o ambiente e observar as zonas de interesse da turma. Isso já é suficiente para se gerar um projeto significativo. Uma turma do maternal, cuja faixa etária corresponde a 2 a 3 anos, por

exemplo, saiu com a professora da escola e, ao olhar para o céu, todos observaram a lua, mesmo sendo de dia. O passeio teve continuidade, de acordo com o planejamento feito previamente, mas a temática da lua permaneceu firme na cabeça dos pequeninos, que se referiam a ela a todo o momento, durante o passeio e na volta para a escola. E foi assim que a professora elegeu a lua como tema de seu projeto, obtendo sucesso durante todas as atividades propostas e cativando os pequenos para a plena participação nas atividades.

Depois de voltarem de um passeio, em forma de expedição investigativa, a turma pode desenhar o que lhe chamou atenção durante a caminhada, cada um pode contar no ouvido do(a) professor(a) o que mais gostou, para que não haja a corriqueira influência de uns sobre os outros ao relatarmos os fatos observados, enfim, cada professor(a) encontrará sua forma de atuar com sua turma.

O contato com a natureza, com os animais, com expressões artísticas diferenciadas, em contextos ricos em possibilidades de interação são formas de incentivar as investidas infantis rumo a novas descobertas. Assim, os territórios escolares e os passeios investigativos podem ser planejados das mais diversas formas. O(a) docente pode conversar antes com os responsáveis por determinado território, para receber as crianças com atividades referentes ao local, que estimulem a curiosidade e a pesquisa dos pequenos, dependendo da faixa etária com a qual se atua. Dessas ações, pode nascer um lindo projeto, referenciado, não no desejo da professora, mas naquilo que foi significativo para as crianças.

Conclusão

O presente ensaio teórico procurou trazer diretrizes para se compreender o pensamento infantil, a importância do brincar e a atuação na Educação Infantil, segundo as teorias aqui propostas, especialmente a Epistemologia Genética.

As atividades proporcionadas durante toda a Educação Infantil devem abranger os diferentes campos de experiência: “o eu, o nós, os outros”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “oralidade e escrita”; “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, como sugere a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Essas atividades devem partir da zona de interesse das crianças, mapeadas pelo olhar investigativo e atento do(a) professor(a), e irem ao encontro daquilo que é significativo em cada fase de desenvolvimento da criança. Especialmente, em se tratando da Educação Infantil, as crianças possuem condutas muito diferenciadas em cada ano de vida. Esta é uma etapa muito rica, biologicamente útil, para o amplo desenvolvimento do ser humano (PIAGET, 1970), e deve ser compreendida e respeitada pelo docente em suas especificidades.

A Educação Infantil é, portanto, um rico espaço de interação social, um ensaio para a vida adulta através do exercício imaginativo, condição essencial para se desenvolver a criatividade das pessoas. A criatividade garante condutas inteligentes e não é inata. Precisa, assim, ser desenvolvida. As crianças pequenas costumam inventar muitas coisas, sem a necessidade de verificar a todo o momento se estão ou não sendo compreendidas. Este exercício é de extrema importância para o desenvolvimento da inteligência e precisa ser preservado e incentivado já nos primeiros anos de vida, momento rico e propício para isto.

O mais importante, para o(a) docente é compreender os diferentes estágios de desenvolvimento na primeira infância, para poder planejar atividades que, de fato, serão significativas para cada grupo, respeitando seus limites cognitivos e suas potencialidades.

Referências

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania (Orgs.) Ser professor é ser pesquisador. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 16 de maio de 2017.

CAIRUGA, Rosana rego et al. Bebês na escola: observação, sensibilidade e experiências essenciais. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HORN, Cláudia Inês et al. Pedagogia do Brincar. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KAMII, Constance; DeVRIES, Rheta. Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria piagetiana. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). Criança pede respeito: ação educativa na creche e pré-escola. Porto Alegre: mediação, 2015.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

_____. Fazer e Compreender. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1978.

_____. Epistemologia Genética. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1990^a.

_____. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean; SZEMINSKA, A. A Gênese do Número na Criança. Trad. Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. 331p.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em: 18/09/2018
Aprovado em: 01/11/2018