

CONTRIBUIÇÕES PARA O ÊXITO DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA

↳ Educação Infantil

80
Educação Infantil

Elaine Oliveira Boy

Rio de Janeiro
2002

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES PARA O ÊXITO DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA

Elaine Oliveira Boy

Professor orientador: Antonia Píncano

Monografia apresentada à Escola de
Educação da UNIRIO para obtenção de
grau em pedagogia

Rio de Janeiro

2002

Agradeço principalmente a Deus, que tanto me iluminou dando forças para continuar caminhando com garra e persistência, vencendo mais uma pequena etapa da vida.

À minha filha, Maria Júlia, que tanto me inspirou e "incentivou" á buscar os conhecimentos teóricos para serem aliados à sua prática.

À minha família, em especial minha sogra Sônia Ayres, minhas tias Neide e Sônia e minha avó Dezinha que muito contribuíram, direta e indiretamente, com o apoio e dedicação ao longo desta jornada.

Agradeço muito, às minhas professoras Antônia Pincano, e Guaracira Gouveia pelo carinho e compreensão com que auxiliaram o meu trabalho.

Sumário

1 – Introdução	1
2 – As Primeira Relações	3
3 – Pensando Sobre O Si Mesmo: O autoconceito e a auto-estima	8
4 – Construindo a Liberdade: Heteronomia e Autonomia	14
4.1 – A Coação Adulta e o Realismo Moral	19
4.2 – As Duas Morais na Criança e os Tipos de Relações Sociais	20
4.3 – Castigos: Punição ou Sanção por Reciprocidade	21
4.4 – Autonomia/Independência	27
5 – Conclusão	30

I – INTRODUÇÃO

Este trabalho monográfico de investigação, realizado com objetivos pedagógicos pretende dar resposta a algumas questões provocadas pelo trabalho cotidiano em escola sem fins lucrativos que atende crianças oriundas da população de baixa renda, na faixa etária de 2 a 18 anos, com atendimento prioritário ao pré-escolar. *à Educação Infantil.*

Algumas destas perguntas nos dão sinais de que este estudo merece atenção. Por exemplo: É possível ensinar a criança a ser livre por métodos coercitivos? Como ensinar o respeito mútuo através do respeito unilateral? Como ajudar a desenvolver a segurança e a independência na criança? Como ajudar as crianças a descobrirem, por si mesmas, sem imposições, a educação ética e social? Como despertar a sociabilidade infantil? Como superar a inoportuna, inconveniente e inadequada educação moral eivada de punições e recompensas? A adaptação e o êxito na escola dependerá apenas do nível intelectual ou dependerá também do que sentimos que somos?

Estas indagações nos anunciam à sua grande afinidade com as reflexões sobre o desenvolvimento da moral. Não aquela moral estabelecida como um polimento superficial de maneiras e comportamentos da criança, mas como aquelas características que são construídas de forma intensa, com a plena participação desde a infância e adolescência.

Com a finalidade de investigar como se dá essa construção, e como proporcionar um caminho menos doloroso para a conquista do comportamento moral autônomo, vamos analisar questões que circulam sobre o autoconceito, a auto-estima, a heteronomia e seus opostos, como a solidariedade, a cooperação e a autonomia.

A primeira parte deste trabalho, intitulada – AS PRIMEIRAS RELAÇÕES – destacará: a relação entre os pais e o filho nos primeiros meses de vida; a importância dos incentivos nas experiências que o bebê realiza; a necessidade da família e da escola caminharem juntas no auxílio ao desenvolvimento infantil.

A segunda parte intitulada – PENSANDO SOBRE “O SI MESMO” - iniciamos o estudo analisando o autoconceito e auto-estima, evidenciando estas categorias como aspectos importantes quando se trata de obter êxito escolar.

O nosso objetivo nesta parte do trabalho é mostrar que o autoconceito e a auto-estima dominam nossa vida subjetiva e determinam fortemente nosso comportamento social, de tal modo que os educadores não podem deixar de considerar a forma como um educando se vê a si próprio.

Na terceira parte que denominamos – CONSTRUINDO A LIBERDADE – analisamos o conceito da moral e as “morais” que existem na criança discutindo as diferenças de comportamentos conceituados como de heteronomia e respeito unilateral e de autonomia e respeito mútuo.

Na última parte – CONCLUSÕES – vamos fazer algumas considerações gerais tendo em conta os resultados da pesquisa bibliográfica e as suas implicações para a prática pedagógica e daremos algumas indicações para contribuir com estudos futuros.

Esclarecemos ainda que escolhemos alguns princípios teóricos como pano de fundo do nosso trabalho para a área da pedagogia e psicopedagogia e, pela bibliografia pesquisada (Piaget, Kamii, Macedo, Menin, entre outros), pode-se perceber que granjeamos algumas certezas e muitas perplexidades, o que revela que se faz necessário muitos estudos para que alcancemos, cada vez mais, a melhoria da qualidade de vida dos seres humanos.

*A humanidade precisa muito de
uma nova geração capaz de
pensar, sentir, e agir de modo
solidário, justo e honesto.*

(Amélia D. Castro, 1996)

2 – AS PRIMEIRAS RELAÇÕES

“O desamparo inicial dos seres humanos é a fonte primordial de todos os motivos morais”

Sigmund Freud (in Veiga, 1992)

A relação entre mãe e filho nos primeiros meses de vida é fundamental para garantir certas características de personalidade, mais ou menos permanentes que irão manifestar-se durante todo o processo de desenvolvimento infantil.

O bebê nasce precisando de proteção, nutrição e calor que são suas necessidades básicas e deverão ser desempenhadas pela função de mãe (não necessariamente a mãe biológica). A função de mãe pode ser exercida por qualquer adulto que atenda as necessidades do bebê até que o mesmo atinja sua independência, como por exemplo: andar sozinho, falar, etc. Seja qual for o adulto que estiver desempenhando a função de mãe para o bebê, têm que fazê-la com muito amor, carinho, respeito, atendendo-o sempre que for solicitado.

Nesse sentido VEIGA (1992) afirma que:

“O ponto fundamental é a presença de uma mulher que seja figura estável, capaz de dar amor, capaz de compreender e atender as solicitações básicas feitas pela criança. É uma figura materna, pois este é o elemento fundamental para a criança, não importa se é a mãe verdadeira ou não ao nível biológico. Importa que seja uma figura capaz de criar laços de amor e de confiança na relação estabelecida com o bebê”. (p. 39)

De acordo com Ainsworth e Bell (apud Veiga, 1992), os bebês que recebem maior afeto nos primeiros meses, tornam-se mais independentes e confiantes. A saúde mental da

criança depende do relacionamento positivo com sua mãe, bem como a continuidade deste, sendo capaz de atender às necessidades básicas daquela e preparar sua futura base estável de confiança e solidez indispensáveis para a formação de uma personalidade saudável.

Conforme o bebê vai crescendo e se desenvolvendo, muitas mudanças acontecem no sentido do desenvolvimento de suas capacidades em direção à sua independência. O bebê vai começando a se “virar” sozinho, não precisando mais que algum adulto desempenhe a função de mãe para ele. Novas capacidades vão surgindo e se aprimorando precisando também serem atendidas tanto quanto as necessidades que a função de mãe atende. Esse atendimento destas capacidades que permitem ao bebê crescer e enfrentar o mundo chama-se função de pai, que é o oposto da função de mãe e irá complementá-la. A função de pai também poderá ser desempenhada por qualquer adulto, além do biológico e irá introduzir a criança no mundo. Os adultos têm que compreender as reais necessidades e capacidades da criança.

Se as funções de mãe e de pai forem bem exercidas, a criança, cada vez menos, irá precisar de ambas, pois foram bem adaptadas ao seu desenvolvimento.

Exemplificando, VEIGA (1992) diz que:

“As capacidades de uma criança começam sendo mínimas, mas à medida em que o tempo passa vão aumentando cada vez mais. Desta maneira a necessidade de atendimento externo (pelos adultos que exercem as funções de pai e mãe) vai diminuindo enquanto a criança vai assumindo esse atendimento, até que a função de mãe e função de pai se extinguem, a criança não é mais criança, está criada e se criou. Vive no mundo e está pronta para dar continuidade à vida”.

(p. 20)

Para Violante (1997) os pais e o grupo social ^ona qual a criança está inserida, devem ter para com ela disponibilidade afetiva. O atendimento às necessidades básicas e psíquicas

de prazer do bebê deve ser feito por amor e não só por obrigação, principalmente porque os bebês sentem as vibrações positivas ou negativas presentes no trato para com eles.

Segundo Rappaport (1981), pais agressivos, rejeitadores e hostis, que não respeitam a criança e a maltratam punindo-a fisicamente, poderão desenvolver nela sentimentos de insegurança, rejeição, ansiedade e medo, dificultando sua adaptação social.

Um bebê está em constante transformação no desenvolvimento de suas capacidades caminhando para sua independência, deixando de precisar da função de mãe. Após o nascimento, o bebê passa por muitas mudanças surpreendentes, como por exemplo: chorar quando está com fome, frio ou dor, caminhar, falar, descobrir o mundo... O primeiro ano é dotado de aprendizagens significativas para a criança. O bebê precisa vivenciar experiências, ser incentivado. Se recebe poucos desafios, fica alheio ao que acontece a sua volta. Por isso, a família deve procurar o equilíbrio para que seu bebê se envolva e desenvolva de maneira prazerosa e significativa.

Quando a criança é encorajada e atendida pelas pessoas que cuidam dela dando-lhe atenção, carinho, respeito, desafios etc. possui maior capacidade de construção simbólica, fica mais apta e independente para lidar com o mundo, pois sente-se mais segura e confiante. Torna-se uma criança tranqüila, amorosa e carinhosa, já que recebeu os mesmos sentimentos desde que nasceu.

De acordo com VEIGA (1992):

“Uma criança que cresce [aprendendo] a ter seus direitos respeitados aprende a respeitar o direito em si, dela e dos outros, desenvolve meios eficazes e respeitosos de defendê-los, torna-se hábil na palavra, ampla na consciência, ágil no mundo. Torna-se uma permutadora com a cultura, com muito a aproveitar e a contribuir”. (p. 133)

Sendo o ambiente destas crianças acolhedor, terão proporcionadas melhores condições de lidarem com seus impulsos agressivos e amorosos, onde integrará paulatinamente, aspectos de si e do outro em sua personalidade em formação.

Nesse sentido é VEIGA (1992) quem inspira nosso estudo como a seguir:

“Quantos adultos não transformam seus filhos nuns tiranos mimados a quem não se pode negar nada e se tem que carregar no colo, sempre choraminguentos, sempre insatisfeitos por mais que se faça, simplesmente porque suas capacidades de independência não foram atendidas”. (p. 33)

Agindo desta forma, os pais que exageram nas realizações das vontades de seus filhos quando pequenos e não lhes impõem limites, podem fazer com que estes permaneçam sempre dependentes e inseguros, agarrados na barra da saia da mãe com medo de enfrentar o mundo sozinhos. Certamente, esta dependência, não significa amor exacerbado pela mãe, muito menos gratidão, será insegurança e pavor de caminhar com seus próprios pés em busca de suas realizações.

Desta forma, as primeiras relações do bebê com a família são de extrema importância para o equilíbrio psíquico futuro da criança.

A educação começa em casa, com a família e dá continuidade na escola. Família e escola devem caminhar juntas, levando o aluno ao pleno desenvolvimento de suas capacidades físicas e mentais.

Confirmando estas reflexões, Levisky (apud Scoz, 1994) afirma que:

“O processo educacional não começa na escola. Ele se inicia, a meu ver, a partir das primeiras relações afetivas com a mãe, com o pai e com a família (...)

(...) as condições psíquicas para o aprendizado estão em íntima relação com o desenvolvimento dos primeiros vínculos afetivos e, no decorrer deste processo, com o próprio desenvolvimento da

personalidade. É necessário que o equipamento neuroperceptivo e integrativo estejam em condições adequadas de funcionamento... O próprio desenvolvimento do equipamento depende da qualidade das relações que a criança estabelece com seus pais desde o início da vida". (p. 50)

ESTADO

ESTADO

ESTADO

3 – PENSANDO SOBRE O SI MESMO: O AUTOCONCEITO E A AUTO-ESTIMA

“Qualquer discriminação é imoral”

(Freire, 1998)

Pouquíssimos são os pesquisadores brasileiros que têm investigações concluídas ou em andamento, que trata^m de aspectos relativos à identidade do aluno. Os materiais que geralmente encontramos apresentam propostas sem abordagem científica e identificadas como “títulos destinados a auto-ajudas”.

Os estudos sobre o autoconceito têm sua origem nas idéias de William James, em Principles of Psychology em 1890. Mas, estes estudos tiveram sua maior importância nas décadas de 1970 e 1980.

Diariamente, o tempo todo, absorvemos informações que as pessoas expressam a nosso respeito e que irão formar as primeiras bases do nosso autoconceito. Juntamente com estas informações, estão aquelas que são provenientes das avaliações feitas por nós mesmos a partir de nossas ações, dos nossos desempenhos, das nossas habilidades e características pessoais. Desta forma, vai-se formando na estrutura cognitiva uma área do conhecimento a cerca de nós próprios. Sendo assim, o que achamos de nós mesmos do ponto de vista físico, social e psicológico, vai ganhando formato.

que é estrutura cognitiva?

Há um consenso entre vários autores de que o autoconceito é a percepção que o indivíduo tem de si mesmo. A auto-estima é a percepção que ele tem de seu próprio valor.

Segundo (Moysés, 2001, p. 19): a auto-estima é a capacidade que adquirimos para vermo-nos como indivíduos merecedores de respeito e com capacidade para enfrentar os obstáculos existentes na vida.

A nossa auto-estima é constituída da percepção que temos de nós mesmos juntamente com o sentimento de valor. É a resposta na área afetiva de um processo que teve sua origem na área cognitiva.

Moysés (ibid) afirma que o *“autoconceito procede de processos cognitivos e sendo assim, está sujeito a uma série de fatores externos e internos à própria pessoa”*. (p. 18)

“Os externos exerceram o papel de alavanca para o autoconceito, na medida em que eram palpáveis, concretos. Do ponto de vista interno, o clima emocional de aceitação e confiança que desde cedo recebeu de seus “outros significantes” deve ter concorrido para que assimilasse de forma positiva todas aquelas circunstâncias externas. Com o passar dos anos, àquelas primeiras experiências infantis favoráveis vieram se somar outras, dando corporeidade as diferentes faces do autoconceito. O resultado foi a consolidação de uma auto-estima e de um autoconceito elevados fruto de uma ampla generalização”. (Moysés 2001, p.31)

Para o desenvolvimento de um autoconceito e de uma auto-estima elevada, é fundamental a qualidade da relação das pessoas que convivem com a criança e que estão afetivamente envolvidas com ela.

Quanto mais qualitativa é a relação que se estabelece com a criança, mais terá a possibilidade dela criar conceitos positivos que por sua vez aumentam a auto-estima.

Como se dá a formação de conceitos?

*deve ser possível /
pp que
ela
crie
conceitos.*

Vygotsky (apud Moysés 2001, p.19) afirma que *“a partir do momento em que a criança passa a se relacionar com o meio social, todas estas funções começam a se processar e com o passar do tempo tornam-se internalizadas”*.

“Elas somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado. Sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam sua atividade. Elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis”. (Vygotsky 1984, p. 65)

Essa internalização é feita através de signos, dentre eles a linguagem.

Inicialmente o autoconceito é construído através da linguagem não verbal (gestos, reações, etc.) que está presente nas relações das crianças com as pessoas à sua volta. Mais tarde, esta relação se dá através da linguagem verbal, manifestada pelos outros.

A aprendizagem que a criança faz sobre as referências ao seu eu é construída lenta e gradualmente, onde pouco a pouco irá internalizando o que expressam ao seu respeito, positiva ou negativamente. Por exemplo: quando a criança realiza algo satisfatório, que agrada o adulto, provavelmente, será elogiada, caso contrário, será desaprovada. Com o passar do tempo o que era interpessoal começa a ser incorporado à estrutura cognitiva da criança e torna-se assim pessoal.

Vygotsky (apud Moysés 2001, p. 20) chama atenção para o fato de que a “transferência está ligada a mudanças e que essas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis”.

Dando prosseguimento a esta afirmação, Moysés nos informa que:

“A passagem dos conteúdos interpsicológicos não se dá automaticamente. Ao contrário, elas irão interagir com os conteúdos já existentes na mente da criança, isto é, com um novo sistema com suas próprias leis. Como cada criança traz as marcas da sua individualidade, a internalização se fará de acordo com tais marcas. O resultado final será a mescla do social – representado por pessoas e circunstâncias que a cercam com o individual”. (p.20-21)

Backtin (1992) resume este processo da seguinte forma: “as palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos e modificamos” . (p. 314)

Quando a criança é amada e internaliza palavras e gestos positivos, conseqüentemente acreditará que é capaz e provavelmente progredirá. Caso contrário, quando internaliza mais conceitos negativos em relação ao seu eu, certamente, esta criança estará mais fadada ao fracasso, pois ^{ou} acredita no que dizem e agirá de acordo com o que esperam dela.

A freqüência de conceitos negativos transmitidos à criança destroem o auto-respeito e a segurança, fazendo com que se sinta rejeitada, inferiorizada e não amada.

Certamente, aquelas crianças que se desenvolvem em ambientes amorosos, tornam-se mais seguras, corajosas e mais confiantes em todas as áreas de sua vida.

“Se este processo de aprovação pode dar origem a um autoconceito positivo, o contrário também é verdadeiro. A criança permanentemente desaprovada em suas ações pode, pelo mesmo processo, reagir negativamente, como forma de defesa ou retaliação, não só aos pais, como também a si mesma”. (Moysés 2001, p 26)

A família deve incentivar sempre a criança na busca de sua identidade, acompanhando-a sempre nos avanços e recuos em busca de sua auto-afirmação.

Bettelheim (1989) aborda a questão da construção da identidade e afirma que é essencial para a criança pequena, a obtenção de amor e aprovação dos pais ou das pessoas significativas para ela. Estes sentimentos são essenciais para o seu incentivo e convicção de sua importância para eles. A criança necessita disto para “*poder acreditar que também pode ser importante para os outros*” (p. 52)

Com o objetivo de investigar a elaboração da identidade do aluno nas interações estabelecidas na sala de aula, Oliveira (in Smolka, 1993) e alguns pesquisadores realizaram uma pesquisa de campo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campinas, com um turma de 3ª série do ensino fundamental composta de alunos em idade de 10 a 12 anos.

No decorrer da pesquisa, Oliveira e os pesquisadores observaram vários aspectos que influenciavam na percepção que os alunos faziam de si mesmos.

“Em nossa investigação, paulatinamente, fomos nos deparando com uma multiplicidade de aspectos intervindo nas percepções e avaliações que os alunos explicitavam a respeito de si mesmos e dos outros. Diferentes critérios encontravam-se presentes na produção de julgamentos e denominações feitas por alguns alunos sobre os outros, destacando variados aspectos ao falarem sobre si mesmos. Preconceito e discriminação permeavam as interlocuções produzidas. Tensão e conflito atravessavam as autodenominações de algumas crianças. Uma multiplicidade de sentidos atravessava as falas que circulavam pela sala”. (Oliveira in Smolka 1993, p 155-156)

Geralmente, pesquisadores que estudam o autoconceito na escola não dão ênfase a linguagem que envolve a formação da identidade do aluno. De acordo com a autora acima, estes pesquisadores trabalham apenas com dados quantitativos, o isolamento, traços de personalidade feito com escalas, distanciando assim o desenvolvimento humano do discurso.

Bakhtin (1992) destaca o signo como sendo necessário para a constituição da identidade humana.

“Um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apenas apreendê-la de um ponto de vista

específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.)". (p. 32)

É importante observar quem está falando, o que? Quando? Onde? Por que? Buscar o sentido do discurso, seu contexto, para fazer uma análise mais precisa.

Através desta pesquisa, pode-se constatar a discriminação dos alunos com determinados colegas de classe por motivos sócio-econômicos e raciais. Os inferiorizados têm seu autoconceito negativo, baixo auto-estima e dificuldade de relacionamento social.

"A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia". (Paulo Freire, 1998)

4 – CONSTRUINDO A LIBERDADE: HETERONOMIA E AUTONOMIA

“[Cultivar o desenvolvimento] em uma criança é, antes de tudo, ensinar como viver em sociedade, simplesmente para preservar a liberdade e garantir sua própria liberdade”. (Goldenstein e Freitas, 1994)

De acordo com Piaget (apud Macedo, 1996), nenhuma realidade moral é completamente inata.

“(…) Na medida em que a elaboração das realidades espirituais depende das que o indivíduo tem com seus semelhantes, não há uma única moral e nem haverá tantos tipos de reações morais quanto as formas de relações sociais ou interindividuais que ocorrem entre a criança e seu meio”. (p. 2)

Baseado nesta afirmação, o autor anuncia que dependendo do tipo de personalidade que queremos formar, utilizaremos métodos diferentes, que podem ser os livres ou submetidos ao conformismo do grupo social a que pertence.

Dependendo do método utilizado, pode-se encaminhar a criança à autonomia da consciência, ou ao contrário.

Sendo assim, nos apoiamos em Durkheim (apud Macedo, 1996). Para apresentar três elementos principais que constituem a moralidade:

“Primeiramente o espírito de disciplina: a moral é um sistema de regras que se impõem à consciência e deve-se habituar a criança a

respeita-las. Em segundo lugar, a ligação aos grupos sociais: a moral implica o elo social e deve-se cultivar a solidariedade nas crianças. Finalmente, a autonomia da vontade. Porém, como a regra se impõe ao indivíduo sob a pressão dos grupos, ser autônomo significa não libertar-se dessa pressão, mas compreender sua necessidade e aceita-la livremente” (p. 11)

Observa-se também que *“a moral é a consequência do respeito que temos com as regras. Devemos respeitar primeiro as pessoas que nos impõem essas regras, depois as regras”*. (Piaget apud Macedo 1996, p. 37)

Durante o desenvolvimento da criança há a interação do social em que predomina a coação que o ambiente exerce sobre ela. Na criança pequena, não há, ainda a consciência da obrigação à prática da regra, pois, nesta fase (0 a 2 anos) não existe a relação com o outro, mas o social está por toda parte. Toda lei ou regra aparece para estas crianças como física e moral ao mesmo tempo, e as relações fundadas no respeito unilateral e na admiração, prevalecem sobre as relações de cooperação.

Piaget (apud Macedo, 1996) estudou os jogos infantis porque os considerava ótimas instituições sociais. Observou várias crianças jogando, pois é através destes que as regras são construídas ^{ou das} pelas próprias, ao contrário das regras morais em que a criança aprende a respeitar e que lhes são transmitidas prontas pelos adultos.

Ele identificou quatro estágios sucessivos, do ponto de vista da prática das regras:

- Estágio motor e individual (de 0 a 2 anos) onde há apenas regras motoras, a criança manipula o jogo livremente em função do desejo e dos hábitos e não há, neste estágio, o brincar com o outro;
- Estágio egocêntrico (de 2 a 5 anos) onde a criança recebe dos outros o exemplo das regras já codificadas. Ela os imita, mas ainda joga sozinha, sem a preocupação de seguir as regras;

- Estágio de cooperação nascente (por volta dos 7 ou 8 anos) "*Aparece a necessidade do controle mútuo e da unificação das regras*", pois cada participante tentará vencer o outro. Ainda não há concordância sobre as regras gerais;

- Quarto estágio (11 a 12 anos). Há a codificação das regras. Elas são conhecidas por todos os participantes, obedecidas e seguidas a risca.

O autor percebe também mais três estágios quanto à consciência das regras, que estão relacionadas aos estágios anteriores da prática da regra.

1. (2 a 3 anos) até o decorrer da fase egocêntrica.

A regra não é ainda coercitiva. "*porque é puramente motora e suportada, como que inconscientemente*";

2. (2 a 8 anos) é o apogeu do egocentrismo e primeira metade do estágio de cooperação.

"A regra é considerada como sagrada e intangível". Sua origem vem dos adultos e qualquer modificação é considerada, pelas crianças, como uma transgressão;

3. Este é o estágio em que a regra é criada e transformada de acordo com o consentimento mútuo e respeitá-la é uma obrigação para o desenvolvimento da lealdade.

De acordo com Piaget (ibid), no segundo e terceiro estágios, existem dois níveis diferentes de respeito as regras: "*no primeiro deles a regra é exterior ao individuo e por consequência sagrada, depois pouco a pouco aparece como consciência autônoma*". (p. 57)

Observou que a consciência e a prática das regras vão evoluindo de acordo com a idade. Essas mudanças podem ser de natureza ou de grau.

Assim, por volta de 3 ou 4 anos a criança acredita existir regras verdadeiras e obrigatórias, pois percebe no jogo dos mais velhos a existência de um código e o incorpora como obrigações impostas pelos adultos. Mesmo assim, a criança continua jogando para si mesma. O egocentrismo é anterior ao social, no sentido que marca uma transição entre o individual e o social... Esta mistura de coação e subjetividade, que caracteriza o estágio de 2 a 7 anos, nos parece, de fato, menos social que a cooperação.

Quando as crianças começam a submeterem-se e a praticarem as regras segundo uma cooperação real, formam uma nova concepção de regra. Assim pode haver mudanças nas regras, a partir do acordo mútuo e da reciprocidade, já que as regras não são imutáveis.

“As regras constituintes dão possibilidade para o exercício da cooperação e as regras constituídas são resultantes deste mesmo exercício”. (Macedo 1996, p. 71)

Piaget (apud Macedo, 1996) percebeu diferentes níveis de relações de consciência da regra. Por exemplo:

- O da inteligência motora, onde a regra é motora. Resultando na anomia que significa a ausência de regras de organização relativas a convivência social;
- O do egocentrismo, onde a regra é coercitiva, resultando na heteronomia (princípio estranho a razão do sujeito e que ele deve se submeter);
- O da cooperação, onde a regra é racional, resultando na autonomia (devida ao respeito mútuo e a socialização).

A quase totalidade dos estudiosos da moral, admitem que o respeito é o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais.

A hipótese que Piaget levanta é a de que é preciso distinguir diferentes tipos de respeito: o unilateral e o mútuo, os quais definem dois tipos de realidades sociais e morais: a coação e a cooperação.

Na obra de *Esquisses Sociologiques*, Piaget (apud Kamii 1996) define a cooperação como sendo toda relação social em que não haja a intervenção de um elemento de autoridade ou de prestígio.

Kamii (1996) nos diz que a moral da coação é caracterizada pelo sujeito egocêntrico, onde as relações são baseadas no respeito unilateral e as sanções são aplicadas pelos mais velhos enfatizando a heteronomia do juízo moral; a moral da cooperação é baseada nas relações de respeito mútuo e de reciprocidade que conduzem ao estabelecimento do juízo moral autônomo.

“Embora façam parte de um mesmo processo psicogenético construído pelo sujeito, e estejam presentes em todas as instâncias de sua vida moral, esses dois tipos de moral se contrapõem, com o prevalecimento da moral da cooperação sobre o da coação”. (Kamii 1996, p. 106)

Por outro lado Menin (in Macedo 1996, p. 37) chama nossa atenção para as relações de cooperação onde há o respeito mútuo possibilitando *“a descoberta das regras e leis como construções humanas e não sagradas e imutáveis, que se justificam racional e socialmente”*, e que devem continuar prevalecendo enquanto essas razões mostrarem-se relevantes.

Sendo assim, a moralidade é bem mais do que apenas saber boas regras de conduta ou as leis constituídas, implica a pessoa poder refletir no porquê seguir certas regras e leis, muito mais do que obedecê-las sem questionamentos. Analisando e criticando regras estabelecidas, os indivíduos estarão caminhando para o desenvolvimento de sua autonomia; bem como o respeito à liberdade e o direito do outro.

Desta forma, Piaget (apud Kamii, 1996) acredita que nem a autonomia da pessoa nem a reciprocidade “*que evoca esse respeito pelos direitos e pelas liberdades do outro*”, poderão desenvolver-se em ambientes autoritários e de opressões intelectuais e morais.

Destacamos a afirmação de Ferreira (in Macedo, 1996) para ilustrar estas reflexões:

“Presentes já nas relações sociais mais elementares, no início a cooperação está indissociada e subordinada à coação, mas com o passar do tempo torna-se o outro pólo das relações sociais, dissociando-se da coação. O que retarda essa dissociação é o forte egocentrismo infantil e as relações autoritárias que são estabelecidas nas famílias em que predomina o respeito unilateral”.
(p. 107)

Para Piaget (ibid) é evidente que muita experimentação ainda é necessária, mas pode-se afirmar sem receios que respeitar um indivíduo não é necessariamente respeitar todas as regras impostas por ele. Este é o respeito unilateral, onde prevalece a desigualdade de valorização entre os indivíduos. O respeito mútuo, pelo contrário, procede da qualidade valorização de ambos, conduzindo o indivíduo à construção de sua autonomia.

4.1 – A Coação Adulta e o Realismo Moral

Piaget (in Macedo 1996) identificou o realismo moral como uma fase, onde as crianças analisam uma conduta como boa ou não em função de resultados obtidos que ela proporcionou.

Estudando esta fase (principalmente em relação à mentira), Piaget concluiu que o realismo moral é proveniente do encontro da coação como o egocentrismo.

Piaget (ibid) avalia que a pseudo-mentira presente nas crianças pequenas está ligada às leis do pensamento infantil e portanto ao egocentrismo. O pensamento infantil não consegue perceber a intenção oculta e portanto liga-se ao resultado concreto e palpável da ação. A criança não consegue compreender uma ordem do adulto de antemão, somente pela experiência de sua prática.

De acordo com a pergunta “por que não devemos mentir?”, feita por Piaget às crianças de idades variadas, as respostas, juntamente com a mutação relativa à idade, deixam claro que o realismo moral desaparece na medida em que se desenvolve a consciência da necessidade do respeito mútuo sob a influência da cooperação.

“Invocar somente a inteligência da criança que compreende cada vez mais o que coloca primeiro como forma realista, seria apenas deslocar a questão: de onde vem o progresso da inteligência psicológica, com a idade, senão, precisamente da cooperação crescente? Resta, é verdade que a cooperação supõe a inteligência mas não há nada mais natural num tal círculo: a inteligência que anima a cooperação, necessita deste instrumento social para constituir-se ela própria”. Piaget (in Macedo 1996, p 149)

4.2 – As Duas Morais na Criança e os Tipos de Relações Sociais

Piaget reconheceu a existência de duas morais na criança: A da coação e a da cooperação.

“A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é que está de acordo, o mal é o que não está de acordo com estas ordens: a intenção só desempenha pequeno papel nesta concepção, e a responsabilidade é objetiva. Mas, à margem desta moral, depois em oposição a ela, desenvolve, pouco a pouco, uma moral da

cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva". (Piaget apud Kamii 1996, p 62)

Menin (apud Macedo 1996) acredita que a relação e coação está presente quando o respeito é unilateral, onde há desigualdade na atuação de um sobre o outro. Exemplo: a relação entre pais e filhos, professores e alunos, etc.

Quando existe a coação, o pequeno obedece as regras impostas pelo adulto por medo ou afeto; o imita e reproduz suas ordens, valores e julgamentos no meio social.

*"(...) a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte a de respeitar e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação. A ordem desaparece para tornar-se acordo mútuo e as regras livremente consentidas perdem seu caráter de obrigação externa(...) A razão torna-se, desde então, livre para construir seu papel de ação, na medida em que sua consciência interna e externa está salvaguardada, na proporção em que o indivíduo consegue situar-se numa perspectiva tal que as outras perspectivas, concordem com ela. Assim está conquistada a autonomia além da anomia e da heteronomia".
Piaget (apud kamii 1996, p.52)*

4.3 – Castigos: Punição ou Sansão por Reciprocidade

Geralmente, quando são colocadas de castigo, as crianças não associam a punição ao fato ocorrido, pois não foram conduzidas a refletirem sobre o assunto.

De acordo com Piaget (ibid), é impossível evitar castigos no dia-dia, pois existem inúmeros perigos que estão presentes por toda parte, seja na rua, em casa, na escola, etc. Entretanto, Piaget considera uma grande diferença entre castigo e sanções por reciprocidade.

Segundo Kamii (1996), a sanção por reciprocidade possibilita levar a criança a refletir sobre o ato cometido e visa incentivá-la à correção deste. Deve haver sempre uma relação entre a “punição” o ato cometido e o ponto de vista do adulto, incentivando a criança a tomar decisões morais de conduta, através da coordenação de pontos de vista.

Para Ferreira (in Macedo 1996) as sanções por reciprocidade são mais úteis do que os castigos arbitrários. *“Sanções por reciprocidade são aquelas onde as pessoas buscam “consertar” seus erros de forma a restituir relações sociais de troca mais justas” (p. 72)*

Os estudiosos de nossa referência destacam também que o sentimento de obrigatoriedade nasce das relações de coação. Obrigatoriamente significa conservação dos afetos. É necessário a conservação destes pela criança. Não se deve jogá-las precipitadamente em relações de reciprocidade, já que ainda não podem compreender, pois desta forma estaremos privando-as desta capacidade de conservação.

De acordo com Kamii (1996) o castigo leva a três resultados possíveis:

1. Cálculo dos riscos – a criança pode passar a cometer os mesmos “erros” (sejam quais forem), mas com o objetivo de esconder dos adultos para não ser punida novamente. Ou, se o prazer sentido pelo “erro” for maior do que o desgosto pelo castigo, então, valerá a pena ela correr este risco;
2. Conformidade cega – as crianças que sofreram muita repressão e punição, passam a obedecer a tudo e a todos; não precisando mais tomar qualquer decisão. Tornam-se assim, crianças conformistas para garantirem a segurança e o respeito das outras pessoas;
3. A revolta – crianças que passam boa parte de suas vidas obedecendo a todos e se conformando com tudo, chegam a um momento em que sentem-se saturadas e oprimidas, não agüentando mais esta pressão. Desta forma, rebelam-se, podendo até envolverem-se em vários desvios de conduta

(delinqüência). Esta mudança de atitude não representa autonomia, pois a pessoa revoltada, rebela-se contra o conformismo e isto não a torna necessariamente, um pessoa moralmente autônoma.

O castigo e a recompensa tendem a reforçar a heteronomia das crianças, impedindo-as de desenvolver a autonomia. Nestes casos, as crianças passam a ser governadas por outras que exercem o poder sobre elas, utilizando aqueles recursos para enquadrá-las dentro dos padrões previamente estabelecidos:

De grande importância teórica e prática é a evidência destas pesquisas quando afirmam que o sentimento de responsabilidade e a disciplina podem se desenvolver sem nenhuma punição expiatória.

Menin (in Macedo, 1996) afirma que a coação é necessária quando os pequenos ainda não possuem condições de construir as regras a que irão submeter-se.

As relações de coação podem virar um problema quando é prolongada por muito tempo, além do necessário, causando relações de mando-obediência ou rebeldia.

Pais dominadores que se utilizam de uma disciplina rígida demais, aumentam a hostilidade, a dependência e a inadequação da criança. Estes sentimentos bloqueiam o funcionamento intelectual.

O contrário, pais excessivamente protetores, que não impõem limites aos seus filhos fazem com que as crianças se sintam inadequadas e não amadas, afetando o estímulo para aprender.

“Estabelecer limites, impor-se, é dever dos pais... é um desrespeito a criança não ensiná-la o que pode e o que não pode, o que é permitido, o que é proibido”. (Goldenstein e Freitas 1994, p. 80)

Toda criança precisa de regras a seguir. Se, os pais não estabelecerem os limites para elas, ficam desnorteadas e sem referências. Por isto, é fundamental a construção de regras entre ambas as partes (pais e filhos), mesmo que sejam mínimas.

Geralmente, os alunos de curso noturno são muito submissos ou desobedientes ao professor que expõe as regras constituídas. Neste caso, estes alunos não cresceram, moralmente falando. Quando a punição está sempre nas mãos do outro "mais forte", a tendência do "aluno" ou "filho" é reagir como uma eterna criança medrosa, não sendo capaz de enfrentar seus erros.

Sendo assim, punição que produz mudanças, para Piaget (in Macedo 1996), é a sanção por reciprocidade. Ele cita alguns exemplos:

1. Exclusão temporária ou permanente do grupo.

Quando uma criança, por exemplo, se comporta inadequadamente em determinadas ocasiões, ou seja, quando está interferindo no direito do outro, o adulto pode fazê-la opinar entre comportar-se e permanecer no grupo, ou retirar-se por algum tempo até a sua melhora;

2. Apelar para as conseqüências materiais e diretas de um ato.

Desafiar a criança a pensar sobre o ato cometido expondo pontos de vista para tomar suas decisões;

3. Privar a criança da coisa que ela tratou com descuido ou tentou destruir

Retirar o objeto da criança até que ela tenha consciência em preservá-lo.

4. Restituição

A criança deve ser conduzida a “correção” do ato cometido. Geralmente, crianças que não sofrem sanções, tem boa vontade em “corrigir” seus erros.

A disciplina democrática, onde há o predomínio do diálogo, da participação de ambas as partes (pai, filho, professores, alunos e responsáveis) desenvolve o crescimento intelectual suscitando o raciocínio, o pensamento criativo, a responsabilidade e a consciência crítica. A construção das regras deve ser elaborada por todos os envolvidos no processo. Isto é um incentivo a competência mental e à autonomia.

Se realmente amamos nossas crianças e queremos o melhor para elas, devemos diminuir nossos poderes, deixar de aplicar sanções e recompensas e passar a incentivá-las à construção de seus próprios valores morais. Desta forma, estaremos contribuindo para o desenvolvimento da autonomia da moralidade bem como a elevação do nível da inteligência infantil.

Kant (apud Macedo 1996) diz que *“devemos deixar a criança livre deste a primeira infância, mas com a condição de que não se torne ela mesma, obstáculo à liberdade dos outros...”* (p. 175)

Devemos mostrar a criança que pode chegar a seus objetivos, mas apenas se deixar os outros chegarem ao deles. Para isto, é preciso que a criança tenha oportunidade de se relacionar com outras pessoas.

As relações sociais são um dos aspectos formadores da moral, pois, através delas, podemos construir e compreender regras estabelecidas. É através do contato com o outro que aprendemos a ser solidários, honestos e prestativos.

“A teoria de Piaget sobre a maneira como as crianças aprenderem os valores morais é fundamentalmente diferente de outras teorias tradicionais e do bom senso. Segundo o ponto de vista tradicional,

julgava-se que a criança adquiria valores morais interiorizando-os através do ambiente. Segundo Piaget, as crianças adquirem valores morais não por interiorizá-los ou absorvê-los do ambiente, mas sim construindo-os dentro de si próprias, através da interação com o ambiente” (Kamii 1996, p. 8)

Kohlberg (apud Menin, 1996) afirma que além disto, para o desenvolvimento da moral, é necessário colocar as crianças em contato com outras que estejam em estágios mais avançados de raciocínio moral

“(…) Se pais e professores forem “modelos” de raciocínio igual ao das crianças, não se pode esperar que estas se desenvolvam” (Menin Macedo 1996, p. 100)

Sendo as relações sociais um dos aspectos formadores da moral, a autora afirma que os trabalhos grupais propiciam um contato maior entre as pessoas devido a dependência de todos para que ele se desenvolva. No trabalho em grupo surgem, freqüentemente, entre os participantes, conflitos e oposições de vontades que deverão ser resolvidos pelos mesmos. *“Esses conflitos e a necessidade de solucioná-los no grupo forçam os elementos a se colocarem no lugar um dos outros...” (p. 92)*

Através dos Conflitos, as pessoas passam a conhecer o outro, tentando assim, convencê-los a chegarem a um acordo. Esta saída de si para conhecer o outro, chama-se, segundo Menin (ibid), de *“movimento de descentração, necessário para a quebra do egocentrismo nas crianças pequenas”.* (p. 93)

É muito importante, segundo a autora, a troca de papéis com freqüência das pessoas que convivem com as crianças onde a submissão não seja ressaltada. Exemplo: as tarefas domésticas não devem ser responsabilidade apenas da mulher, mas sim de todos; bem como o orçamento familiar.

“Quanto mais as pessoas trocarem de papéis com outras, colocando-se em diferentes perspectivas e modos de ser, maior a probabilidade de compreenderem as leis como fruto de contatos sociais e não como coisas boas em si ou boas porque ditadas por uma autoridade” (Kamii 1996, p. 93).

4.4 – Autonomia/Independência

*“...mais do que conservar o novo, é preciso renovar o velho, a cada dia...”
(Sônia Kramer 1992)*

Já vimos anteriormente que autonomia significa auto-governo e heteronomia quer dizer ser governado por outro.

O cidadão que tem a moralidade da autonomia, defende o certo, independentemente das possíveis conseqüências que terá de assumir. Ele é moralmente correto e autônomo para fazer-se convencer por argumentos inúteis ou ameaças alheias.

Menin (in Macedo, 1996) busca a referência de Kant para classificar que somos heterônimos *“quando agimos pensando apenas nas conseqüências externas e imediatas de nossos atos ou quando seguimos certas regras por simples prudências, interesses, inclinações ou conformidades” (P. 40)*

Este conceito de heteronomia coincide com o de Piaget. Entretanto é Menin quem assegura que em determinadas situações poderemos ficar desorientados quando não tivermos outros para nos governar, ameaçar e punir. As regras são obedecidas porque há o medo da punição ou interesse por premiações.

Kant (apud Macedo, 1996) acredita que na autonomia há uma compreensão e concordância das regras como sendo universais, exigindo uma reflexão crítica sobre elas. Ele acredita que somente a autonomia pode garantir dignidade para qualquer ser humano.

É preciso que haja a substituição da arbitrariedade das regras pela racionalidade social. As regras devem ser construídas coletivamente, caminhando para o bem-estar de todos,

“A essência da autonomia é capacitar as crianças a tomarem decisões por si próprias. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa levar em conta fatores relevantes ao decidir qual será o comportamento melhor para todos os interessados. Não pode haver moralidade quando consideramos unicamente o nosso ponto de vista” (Kamii 1996, p. 5)

Geralmente, as crianças autônomas são mais inteligentes, pois a autonomia conduz ao raciocínio lógico, ao pensamento crítico e a tomada de decisões. Criança inteligente, constrói seus conhecimentos criando e coordenando relacionamentos ao invés de assimilá-los passivamente do ambiente.

Piaget nos diz que a autonomia não é somente moral, mas também intelectual.

Kamii (1996) afirma que as crianças que são incentivadas a pensar e criticar com autonomia, aprendem muito mais do que àquelas que não são.

“(…) Se autonomia significa ser capaz de decidir obedecer a uma lei por entendê-la necessária para si e para os outros, muitas vezes significa também perder vantagens pessoais, deixar de levar vantagem, por recusar-se a usar o outro como um simples meio para uma finalidade que não lhe diz respeito. Assim, [o incentivo] para tornar-se autônomo ou para propiciar educação a outros nesse sentido não pode estar ligada a nenhuma promessa de êxito individual ou de um grupo restrito” (Menin in Macedo 1996, p. 90)

Desejar ser autônomo é almejar um mundo melhor para todos, não somente para si ou para tirar proveito em alguma situação.

5 - Conclusão

Em minha experiência de oito anos de trabalho com crianças de classe popular residentes num orfanato, pude observar que a maior parte delas tinha a sua auto-estima comprometida, pois sofriam muitas agressões (físicas e morais), humilhações e mensagens negativas provenientes das pessoas que cuidavam delas. Apresentavam apatia, medo, insegurança, heteronomia etc., e uma carência enorme, em todos os aspectos.

Como professora destes alunos que freqüentavam a classe de alfabetização, senti muitas dificuldades para a realização deste trabalho, pois percebi que a minha capacitação não era suficiente. Mesmo assim, tentei realizá-lo da melhor maneira possível para mudar este quadro de deficiências demonstrado pelos alunos. Felizmente, conseguimos muitas vitórias e festejamos muito cada progresso alcançado pelas crianças.

Utilizar este trabalho que vc desenvolveu

Por isto, acredito que o nível de auto-estima pode ser mudado pela ação da vontade do professor interessado, conhecedor do assunto, podendo desenvolver junto com o educando, um caminho para a melhoria deste nível.

O dia a dia na escola deve ser marcado pelo compromisso com a educação, onde os alunos sejam tratados holisticamente, como indivíduos que sentem, agem e pensam. Existe muita influência do social, do histórico e do ideológico interferindo na constituição do sujeito. O professor não deve levar em conta somente a individualidade dele já que está inserido na sociedade e sofre /realiza interferências do/ no meio que são significativas. Talvez, desta forma, o professor teria mais condições de perceber certas situações manifestadas por eles.

Muitos estudiosos afirmam que, geralmente as pessoas que tem percepções positivas em relação às suas capacidades, tendem a realizar os trabalhos com mais confiança e expectativa de sucesso. Sendo assim, o resultado tende a ser positivo.

Se a criança, quando entra na escola, já traz consigo a autoconfiança e a capacidade de enfrentar as dificuldades, certamente, conviverá nesse ambiente com mais naturalidade e disposição para superar os desafios. Devemos preservar a auto-estima dos alunos, suas origens étnicas, conservando e interagindo-os na escola. ^{Confuso!} Desta forma, estaremos contribuindo para que alimentem expectativas positivas em relação ao seu desempenho, encarando o fracasso (caso aconteça) de maneira construtiva.

Infelizmente, ainda não há uma interação perfeita entre a escola e as potencialidades trazidas pelo aluno. ^{era melhor ter repetido - a escola} Aquela com suas práticas pedagógicas fragmentadas, distantes da realidade do educando e mantendo relacionamento baseado no autoritarismo, faz com que o aluno se sinta deslocado, desinteressado e sem incentivo para o aprendizado.

A escola tem a função de contribuir, junto com as demais instâncias da vida social, para as transformações necessárias no sentido de tornar a sociedade brasileira mais democrática.

A educação tem o objetivo de contribuir para a formação de homens críticos ativos e mais autônomos. Por isto uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências que incentivem no educando a tomada de decisões e o senso de responsabilidade.

Piaget defende a importância da socialização da criança no ambiente escolar porque, a família é coercitiva enquanto que a escola lhe oferece oportunidades de cooperação..

Através do contato com o outro a criança aprende a lutar por seus direitos e respeitar os dos companheiros. Aprende a usar sua liberdade desde que não interfira na do outro.

"A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos". (Freire 1998, p.19)

O homem do século XXI é totalmente visto de maneira diferente do que a tempos atrás.

“Trata-se de uma criatura holística dotada de um poder criativo incomensurável amplo, pronta para ser [incentivada] por uma nova escola à espera de um professor que compreenda a plenitude de sua diversidade”. (Antunes 2001, p. 10)

Nesta perspectiva, os indivíduos são dotados de inteligências múltiplas que atuam em conjunto, caminhando rumo à uma aprendizagem significativa. É necessário o incentivo ao desenvolvimento de várias destas inteligências múltiplas para que ocorra a aprendizagem.

Aprender significa descobrir significados, estabelecer conexões, associar o que se ouve à experiências e emoções vividas. Muitas vezes quando a aprendizagem é mecânica (de decorebas) é logo esquecida pelo cérebro humano. Quando é significativa para o educando, permanece guardada e torna-se fácil de ser lembrada. É esta aprendizagem que deve ser praticada em sala de aula, pelo professor, conduzindo o aluno à construção do conhecimento para o desenvolvimento da sua inteligência.

O conhecimento é resultado das constantes interações que o indivíduo (e suas bagagens hereditárias) estabelece com o meio social. Nascemos possuindo todas as inteligências, sendo umas mais aguçadas do que outras e são, justamente, os variados incentivos que recebemos do ambiente que interagem com elas proporcionando o conhecimento.

Sendo assim, é fundamental o incentivo à curiosidade infantil e a exploração livre de grandes variedades de recursos que lhes proporcionem experiências significativas e

prazerosas desde o início da vida. Toda criança precisa de muitas experiências ricas e concretas para um melhor conhecimento de seu mundo e conseqüentemente para um bom crescimento intelectual.

Muitos pais por precaução e/ou falta de informação, impedem que seus filhos tenham experiências significativas de exploração natural do meio em que vivem. Agindo assim, estão privando as crianças de oportunidades ricas de exploração e investigação, tornando-as desestimuladas e inseguras para descobrir o mundo.

A inteligência é um termo genérico que designa as formas superiores de organização ou de equilíbrio das estruturas cognitivas.

“É a adaptação mental mais aguçada, isto é, o instrumento indispensável das trocas entre o sujeito e o universo”. (Battro, 1978)”

Muitos psicólogos modernos conceituam a inteligência como a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos importantes para uma comunidade cultural.

Um dos caminhos para a aquisição da inteligência no indivíduo é o desenvolvimento das habilidades operatórias, onde este é incentivado à “trabalhar” com certas aptidões suas dentro de seus limites. Este desenvolvimento das habilidades operatórias é um processo contínuo e não há idade certa para que ela ocorra.

Gardner (1994, p.23) afirma que *“um indivíduo possui inteligências muito diferentes em relação a outro e a educação deveria ser[desenvolvida] para responder a essas diferenças”*.

Sendo assim, o trabalho com habilidades operatórias deve levar em consideração o indivíduo como ser único e individual, que está inserido no meio social, valorizando sempre sua realidade e experiência, integrando o conteúdo escolar á sua vivência para que tenha significado.

“Habilidade operatória é a capacidade cognitiva ou apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais; aptidão que pode ser [incentivada] e que ajuda a fazer conexões e construir significados”. (Antunes 2001, p. 22)

Os professores devem mudar o foco de seus pensamentos sobre aquilo que eles fazem para a maneira como as crianças aprendem e se desenvolvem.

Estudos realizados (GARCIA 2000) comprovaram que apesar da dificuldade da escola em adaptar-se à essa “clientela” e às crescentes mudanças na sociedade, é possível transformar o método de ensino e o tipo de relacionamento entre o professor e o aluno, com o objetivo de tornar a escola um lugar de crescimento humano e não somente individual.

O professor deve fazer, constatemente, uma reflexão crítica sobre a sua prática escolar como os alunos. Seu discurso teórico deve ser concretizado. Cabe a ele a responsabilidade e o compromisso de incentivar o educando ao desenvolvimento de suas potencialidades. Ele deve conduzir a criança a interagir, discutir, criticar, etc., procurando desafiá-lo, despertar dúvidas e propor novos problemas a partir de soluções apresentadas.

O professor deve ser conhecedor destes temas abordados nesta pesquisa, como: o autoconceito e a auto-estima, aprofundando, em sala de aula, assuntos sobre o preconceito e a discriminação, conscientizando os alunos ao respeito ao próximo, à sua origem, classe social, econômica ou raça.

Conhecer sobre a moral, procurando aliá-la à prática do dia-a-dia e não ensiná-la como disciplina escolar. Deve conduzir o aluno à autonomia para a liberdade sem interferir no direito do outro. Lutando para uma possível mudança da situação atual vigente.

A professora democrática, coerente e competente que tem esperança em um mundo melhor, luta para a modificação desta escola arcaica, contribuindo para o desenvolvimento pleno do educando, bem como sua atuação na sociedade de maneira digna e responsável.

“O homem transformado, consciente e crítico, capaz de fazer do seu conhecimento e da sua inteligência uma ” ferramenta” para compreender a natureza e sua interação com a vida humana é uma pessoa feliz”. (Celso Antunes, 2001)

47100. 8

200.

Bibliografia

- BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992
- BATTRO, Antonio M. Dicionário Terminológico de Jean Piaget (Tradução de Lino Macedo) São Pulo: Papyrus, 1978
- BETTELHEIM, Bruno. Uma Vida para seu filho. Rio de Janeiro: Campus, 1989
- ANTUNES, Celso. Trabalhando habilidades: Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 2001
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998
- GARCIA, Regina L. Conferência de Abertura da Semana da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, proferida em 18/4. Niterói *se deve ser 1984 ou falta o ano (?)*
- GOLDENSTEIN, Eduardo e FREITAS, Luiz A. S. Criança sem problemas: Recomendações práticas de dois médicos homeopatas. São Paulo: Editora Gente, 1994
- KAMII, C. e JOSEPH, L. Aritimética. Novas perspectivas e implicações da Teoria de Piaget. São Paulo: Papyrus, 1996
- KRAMER, S (coordenadora). Com a pré-escola nas mãos: Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1992
- MACEDO, L. de. (organizador). Cinco estudos de Educação Moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996
- MOYSÉS, Lúcia. A auto-estima se constrói passo a passo. São Paulo: Papyrus, 2001
- RAPPAPORT, Clara Regina (organizadora). A infância inicial: O bebê e sua mãe. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1981
- SCOZ, Barone Campos e MENDES. Psicopedagogia. Rio de Janeiro: Vozes, 1994
- SMOLKA, L. A e GÓES, C. Linguagem e o outro no espaço escolar. São Paulo: Papyrus, 1993
- VEIGA, F. Daudt da. A criação segundo Freud: o que queremos para OS nossos filhos? Rio de Janeiro: Relume-Dará, 1992
- VIOLANTE, M. L. Construtivismo em Revista. Caderno Idéias. São Paulo: FDE, 1997
- VYGOTSKY, Lev S. A formação Social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984