

200205829

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE FAMÍLIA EM CRIANÇAS PRÉ-
ESCOLARES**

Por : Roberta Rocha Borges

Sob Orientação: Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Campinas-2001

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

TÍTULO: A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE FAMÍLIA EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

Autor: Roberta Rocha Borges

Orientador: Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação defendida por Roberta Rocha
Borges e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25 / 06 / 2001.

Assinatura:

Orly ZM de Assis

Comissão Julgadora:

De Script

Alaia

Roselyne Brunel

Orly ZM de Assis

CAMPINAS - 2001

N.º CHAMADA: **UNICAMP**
B644c
 N.º EX: **47409**
 TONKIO: **837/02**
 PREC: **837/02**
 C: ☐ D: ☒
 PREC: **R\$ 11,00**
 DATA: **04-02-02**
 N.º CPD:

CM00163295-5

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
 DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
 Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

B644c Borges, Roberta Rocha.
 A construção da noção de família em crianças pré-escolares / Américo de Oliveira Cardoso. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.

 Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

 1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Família. 3. Crianças - Desenvolvimento. 4. Construtivismo. 5. Educação de crianças. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de Assis II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Deus, sinônimo de bondade e ajuda, a quem sempre agradeço por tudo o que faz por mim. Colocou pessoas (ou anjos) importantes na minha vida e nos caminhos que percorro, por quem tenho enorme gratidão:

A minha querida amiga e orientadora professora doutora Orly Zucatto Mantovani de Assis, a quem sempre serei grata por tudo o que me ensinou e fez por mim. Sua bondade é imensa, desdobrando-se para ajudar as pessoas, principalmente, a mim.

Às Professoras e amigas Dra.Roseli Palermo Brenelly, Dra.Carmen Campoy Scriptori e Dra. Lia Leme Zaia, pessoas queridas, que fizeram parte da minha formação profissional, apresentando a teoria piagetiana de forma tão simples, agradecendo-as, também, pelas valiosas contribuições feitas na qualificação desta pesquisa.

Às professoras Dra.Eleana Enesco e Dra. Assunción L. Carretero, pelas contribuições feitas durante este trabalho.

Ao meu querido marido Luís, pessoa que me trouxe tranquilidade e incentivo durante todos esses anos, acreditando na minha vitória. Ao meu filho, que, com três anos de idade, já sabe o que é uma tese; desculpe-me pelas ausências...

A Eliane Giacheto Saravalli, minha grande amiga, que acreditou neste trabalho e cooperou comigo, proporcionando-me ajuda nas horas mais difíceis. Sem ela este trabalho não teria se realizado.

A Cibele, que esteve com o Tiago, meu filho, nas minhas ausências, cuidando dele e de minha família com muito carinho.

Aos meus pais, por tudo o que sou. No momento da realização deste trabalho, não mediram esforços para me ajudarem em tudo aquilo de que eu estava precisando. Minha eterna gratidão!!

A minha cunhada Cláudia e ao meu irmão André, nem sei como agradecer-los, socorreram-me nas horas em que eu não tinha mais quem recorrer.

A minha irmã Larissa, que me traz paz e alegria nos fins da tarde, uma vez que sempre me telefona para saber como foi o meu dia ou me oferece um café em sua casa e ajudando-me também nas traduções de inglês.

Ao meu cunhado Carlos, que, nas horas em que o computador pára, socorre-me!!

Ao meu irmão Daniel, que dispôs de seu precioso tempo na edição das figuras deste trabalho.

A Regina, que há tão pouco tempo conheço, mas cuja atenção com os meus problemas é grande.

A minha querida amiga Telma, pessoa iluminada por Deus, que me ensinou o que é ser uma verdadeira amiga...

Às amigas Luciene, Valéria, Ester, Sandra, Larissa, Jussara e Eliete, companheiras de trabalho com quem podemos contar a qualquer momento, tornando o percurso deste trabalho mais simples.

À Luiza e Dinara, amigas que se tornaram especiais, que trouxeram alegria a minha volta ao laboratório e a minha vida...

A minha querida amiga Fátima, que sempre acreditou na minha pessoa e no meu trabalho, aconselhando-me nas horas de tomada de decisões.

À Secretaria de Educação de Paulínia –SP, agradeço a autorização pela realização desta pesquisa.

À Cilene (diretora) e Cláudia (orientadora) da E.M.E.I. em que esta pesquisa foi realizada, pessoas da educação infantil a quem respeito pela competência profissional.

À Professora Elizangela Di Fonzo, que me recebeu com carinho em sua sala de aula para a coleta de dados.

Às crianças, que foram sujeitos desta pesquisa, que me fizeram entender o desenvolvimento infantil e perceber a importância da infância.

Às pessoas envolvidas na revisão e configuração deste trabalho: Dona Sara e Fabiano, meu grande amigo! Obrigada por tudo!

Ao Professor Leonardo Sauer, pela atenção dedicada ao tratamento estatístico desta pesquisa.

Aos funcionários da biblioteca (Gildenir e Rose), da secretaria da pós graduação (Nadir, Gi, Cidinha) , do xerox, do departamento de psicologia, que sempre me receberam com muito afeto.

Ao Laboratório de Psicologia Genética, em especial à Cris e Talita, que me socorreram sempre.

Aos amigos do curso de pós graduação, em especial ao Ricardo Leite Camargo, Adriana H., Alfredo, Eunaque, Sônia, Ângela, Nádia, Mara Fernanda, Ana Maria... pelos momentos em que estivemos juntos partilhando trocas significativas.

RESUMO

Este trabalho está baseado nos estudos de Asunción Lopez Carretero (1980). No início de 1999, foram realizadas entrevistas individuais sobre família, baseadas no método clínico, elaborado por (Piaget, 1926) em dois grupos: o Grupo (P), que era composto de 20 crianças de 5/6 anos, que freqüentavam a escola meio período e o Grupo (I), que era composto de 22 crianças de 5/6 anos, que a freqüentavam em período integral.

Considerando-se que uma das hipóteses deste trabalho era que: as crianças do Grupo I tinham uma noção de família mais elementar, devido ao fato de permanecer na escola por mais tempo. E ao participarem de um trabalho de intervenção pedagógica haveria um avanço na referida noção.

No fim do ano de 1999, foram aplicadas, novamente, as entrevistas individuais sobre família nos sujeitos para verificar se houve um avanço ou não da referida noção.

Neste trabalho, também foram aplicadas as provas operatórias nos sujeitos dos dois grupos, no início e no final do ano de 1999, com o objetivo de verificar se existem relações entre os estágios do pensamento operatório e a psicogênese da noção de família.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO.....	4
• Teoria Piagetiana.....	4
• Agrupamentos.....	16
• Noção de Família.....	19
CAPÍTULO II – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	24
• Família – Conhecimento Social.....	24
CAPÍTULO III – O DESENHO E A ESCRITA INFANTIL.....	32
• O Desenho Infantil.....	32
• Realismo Fortuito.....	32
• Realismo Gorado.....	34
• Realismo Intelectual.....	36
• Realismo Visual.....	39
• A Alfabetização na Pré-escola.....	42
CAPÍTULO IV- A PESQUISA.....	50
• Problema e justificativa.....	51
• Metodologia.....	51
• Objetivos.....	51
• Sujeitos.....	51
• Hipóteses.....	53
• Procedimentos.....	54
• Atividades realizadas.....	55
• Atividades Coletivas e Diversificadas.....	56
• O Proepré em uma Sala de Período Integral.....	64
• Características do Período Integral.....	67

• Rotinas Diárias.....	67
• Café da Manhã.....	67
• Roda da Conversa.....	68
• Atividades Diversificadas.....	70
• Arrumação da sala.....	72
• Lavar as Mãos.....	73
• Atividade Coletiva.....	74
• Atividade Individual.....	75
• Avaliação Final.....	76
• Aparelhos Recreativos.....	77
• Atividade Independente.....	77
• Banho.....	78
• Almoço.....	79
• Higiene dos dentes.....	80
• Repouso.....	80
• Organização Física da Sala de Aula e os Materiais.....	81
• Um Ambiente Sócio-Moral Construtivista.....	82
• CAPÍTULO V- Apresentação e Discussão dos Resultados.....	82
• Apresentação e Discussão dos Resultados da Noção de Família em Crianças Pré-escolares.....	87
• Apresentação e Discussão dos Resultados do Nível de Desenvolvimento Cognitivo.....	88
• Apresentação e Discussão da Intervenção Pré-teste e Pós-teste.....	103
CAPÍTULO VI - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	106
• Família.....	115
• As mães.....	117
• Os pais.....	125
	130

• Irmãos.....	137
• Meus primos e tios.....	140
• A casa.....	143
• Encerramento do trabalho sobre família.....	145
CAPÍTULO VII – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	154
ANEXOS.....	161

LISTA DAS FIGURAS

FIGURA 1: DESENHO TIA (2;1).....	33
FIGURA 2: DESENHO RIN (4;1).....	33
FIGURA 3: DESENHO ARI (4;4).....	34
FIGURA 4: DESENHO ARI (4;4).....	34
FIGURA 5: DESENHO MER (4;3)	35
FIGURA 6: DESENHO ADR (3;9).....	36
FIGURA 7: DESENHO VAN (5;7).....	37
FIGURA 8: DESENHO TAT (5;8)	37
FIGURA 9: DESENHO BIA (6;1) E JAC (6;7).....	38
FIGURA 10: DESENHO LIG (6;5).....	38
FIGURA 11: DESENHO THA (6;3).....	39
FIGURA 12: DESENHO BEA (11;1).....	40
FIGURA 13: ESCRITA JOY (4;3).....	44
FIGURA 14: ESCRITA MAR (4;1).....	44
FIGURA 15: ESCRITA JHO(4;2).....	45
FIGURA 16: ESCRITA ARI (4;3).....	45
FIGURA 17: ESCRITA TAR (4;6).....	46
FIGURA 18: ESCRITA FAB (5;4).....	47
FIGURA 19: ESCRITA JOA (5;9).....	47
FIGURA 20: ESCRITA CAR (5;6).....	47
FIGURA 21: ESCRITA JOR (6;1).....	47
FIGURA 22: ESCRITA BRU(6;5).....	48
FIGURA 23: ESCRITA LET(6;4).....	49
FIGURA 24: CRUZADINHA.....	58
FIGURA 25: DESENHO DE UMA FAMÍLIA.....	60
FIGURA 26: DESENHO GIO (6;4).....	120

FIGURA 27: DESENHO THA (6;3).....	120
FIGURA 28: DESENHO ANA (5;7).....	120
FIGURA 29: DESENHO ALE (5;7).....	120
FIGURA 30: DESENHO JOA (6;4).....	122
FIGURA 31: DESENHO JOA (6;4).....	122
FIGURA 32: DESENHO JOA (6;4).....	122
FIGURA 33: DESENHO FLA (6;1).....	123
FIGURA 34: DESENHO DAO (5;8).....	123
FIGURA 35: MODELAGEM DA FAMÍLIA.....	125
FIGURA 36: JOGO DA FAMÍLIA CONFECCIONADO PELAS CRIANÇAS.....	125
FIGURA 37: ESCRITA NAT (6;6).....	126
FIGURA 38: ESCRITA E DESENHO VAN (5;7).....	128
FIGURA 39: CARTA LIG (6;5).....	129
FIGURA 40: MODELAGEM DAS MÃES COM ARGILA.....	129
FIGURA 41: DESENHO BEA (6;2).....	131
FIGURA 42: DESENHO NIL (6;1).....	132
FIGURA 43: DESENHO THA (6;3).....	132
FIGURA 44: DESENHO BIA (6;1).....	132
FIGURA 45: DESENHO JOA (6;4).....	133
FIGURA 46: DESENHO JOA (6;4).....	134
FIGURA 47: DESENHO JOA (6;4).....	134
FIGURA 48: DESENHO DAN (6;5).....	134
FIGURA 49: DESENHO DAN (6;5).....	135
FIGURA 49: DESENHO DAN (6;5).....	135
FIGURA 51: TEXTO DE OLA (5;7).....	135
FIGURA 52: DESENHO E ESCRITA LIG (6;5).....	136
FIGURA 53: CARTA JES (5;1).....	137
FIGURA 54: DESENHO BIA (6;1).....	138

FIGURA 55: DESENHO BIA (6;1).....	138
FIGURA 56: DESENHO JOA (6;4).....	139
FIGURA 57: DESENHO JOA (6;4).....	139
FIGURA 58: DESENHO DAO (5;8).....	139
FIGURA 59: DESENHO ANA (5;8).....	139
FIGURA 60: DESENHO LIG (6;5).....	140
FIGURA 61: DESENHO BIA (6;1).....	141
FIGURA 62: DESENHO THA (6;3).....	141
FIGURA 62: DESENHO TAT (5;8).....	141
FIGURA 63: DESENHO BIA (6;1).....	141
FIGURA 64: ESCRITA LIG (6;5).....	142
FIGURA 65: ESCRITA BEA (6;2).....	142
FIGURA 66: DESENHO THA (6;3).....	143
FIGURA 67: DESENHO DAN (6;5).....	144
FIGURA 68: DESENHO ING (5;7).....	144
FIGURA 69: ESCRITA NAT (6;6).....	144
FIGURA 70: ESCRITA LIG (6;5).....	145

LISTA DAS TABELAS

TABELA 1: SUJEITOS DA PESQUISA.....	52
TABELA 2: SUBDIVISÃO TOTAL DOS ALUNOS DA E.M.E.I. POR NÍVEL....	52
TABELA 3: SÍNTESE DAS CATEGORIAS LEVANTADAS.....	89
TABELA 4: SÍNTESE DAS CATEGORIAS LEVANTADAS.....	90
TABELA 5: SÍNTESE DAS CATEGORIAS LEVANTADAS.....	91
TABELA 6: SÍNTESE DAS CATEGORIAS LEVANTADAS.....	92
TABELA 7: SÍNTESE DAS CATEGORIAS LEVANTADAS.....	92
TABELA 8: SÍNTESE DAS CATEGORIAS LEVANTADAS.....	94
TABELA 9: SÍNTESE DAS CATEGORIAS LEVANTADAS.....	95
TABELA 10: SÍNTESE DAS CATEGORIAS LEVANTADAS.....	95
TABELA 11: SÍNTESE DAS CATEGORIAS LEVANTADAS.....	96
TABELA 12: SÍNTESE DAS CATEGORIAS LEVANTADAS.....	97
TABELA 13: SÍNTESE DAS CATEGORIAS LEVANTADAS.....	98
TABELA 14: SÍNTESE DAS CATEGORIAS LEVANTADAS.....	99
TABELA 15: SÍNTESE DAS CATEGORIAS LEVANTADAS.....	99
TABELA 16: SÍNTESE DAS CATEGORIAS LEVANTADAS DO GI.....	100
TABELA 17: SÍNTESE DAS CATEGORIAS LEVANTADAS DO GP.....	101
TABELA 18: NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO GRUPO DO PERÍODO INTEGRAL PRÉ-TESTE.....	103
TABELA 19: NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO GRUPO DO PERÍODO INTEGRAL PÓS-TESTE.....	104
TABELA 20: NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO GRUPO DO PERÍODO PARCIAL PRÉ-TESTE.....	104
TABELA 21: NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO GRUPO DO PERÍODO INTEGRAL PÓS-TESTE.....	105
TABELA 22: ASSOCIAÇÃO LINEAR ESTIMATIVA DAS AMOSTRAS.....	106

TABELA 23: NOÇÃO DE FAMÍLIA DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE DO PERÍODO INTEGRAL.....	107
TABELA 24: NOÇÃO DE FAMÍLIA DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE DO PERÍODO PARCIAL.....	112
TABELA 25: ESTATÍSTICA DESCRITIVA DO NÍVEL DE NOÇÃO DE FAMILIAR NOS DIVERSOS GRUPOS ANALISADOS.....	114
TABELA 26: ANÁLISE DOS DADOS EMPARELHADOS.....	114

LISTA DAS FOTOGRAFIAS

FOTO 1: CAFÉ DA MANHÃ.....	68
FOTO 2: RODA DA CONVERSA.....	70
FOTO 3: CANTINHO DO JOGO.....	71
FOTO 4: CANTINHO DA PINTURA.....	71
FOTO 5: CANTINHO DO DESENHO.....	71
FOTO 6: CANTINHO DA ESCRITA.....	71
FOTO 7: ARRUMAÇÃO DA SALA.....	73
FOTO 8: LAVAR AS MÃOS.....	74
FOTO 9: HISTÓRIA.....	75
FOTO 10: ATIVIDADE INDIVIDUAL.....	75
FOTO 11: AVALIAÇÃO FINAL.....	76
FOTO 12: APARELHO RECREATIVO.....	77
FOTO 13: ATIVIDADE INDEPENDENTE.....	78
FOTO 14: BANHO.....	79
FOTO 15: ALMOÇO.....	79
FOTO 16: HIGIENE DOS DENTES.....	80
FOTO 17: REPOUSO.....	81
FOTO 18: REUNIÃO DE MÃES.....	130
FOTO 19: REUNIÃO DE MÃES.....	130
FOTO 20: ENCONTRO DOS IRMÃOS.....	138
FOTO 21: ENCONTRO DOS IRMÃOS.....	138
FOTO 22: ENCONTRO DOS PRIMOS.....	140
FOTO 23: ENCONTRO DOS PRIMOS.....	140
FOTO 24: MOMENTO CULTURAL.....	146
FOTO 25: MOMENTO CULTURAL.....	146
FOTO 26: MOMENTO CULTURAL.....	147

LISTA DOS GRÁFICOS

GRÁFICO 1: RELAÇÃO ENTRE NÍVEL DA NOÇÃO DE FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL.....	105
GRÁFICO 2: DISTRIBUIÇÃO DOS DADOS DA NOÇÃO DA FAMÍLIA DO GRUPO I E DO GRUPO P NO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE.....	113

LISTA DOS QUADROS

QUADRO 1: REGISTRO DO TEXTO COLETIVO PRODUZIDO PELAS CRIANÇA.....	121
QUADRO 2: NOSSOS PAIS SÃO ASSIM.....	130

INTRODUÇÃO

O interesse, que motivou a realização deste trabalho, emergiu da experiência de mais de seis anos como docente da educação infantil da Prefeitura Municipal de Paulínia / SP.

Em todos esses anos, temos trabalhado de acordo com os pressupostos teóricos e prático do PROEPRE¹. Esse programa tem por objetivo favorecer o desenvolvimento infantil em todos os aspectos: afetivo, físico, social e cognitivo. Quanto ao último aspecto, os objetivos e práticas do PROEPRE abrangem o conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático, função simbólica e conhecimento social.

Como docente, considerava importante conhecer como evoluem as idéias e explicações infantis acerca do mundo social, especificamente, do funcionamento e da organização da instituição familiar.

Em 1993, com a participação do professor Juan Delval, no III Simpósio de Esistemologia e Psicologia Genética, incorporou-se a linha de trabalhos sobre o conhecimento social, no Laboratório de Psicologia Genética da F.E./ Unicamp. Desde então, vários estudos vêm sendo realizados nesse campo, como: Tortella (1996), Godoy (1996), Saravalli (1999) referentes à noção de amizade e às representações étnicas na educação infantil ; e às idéias sobre os direitos das crianças.

Segundo Enesco et al. (1995), Piaget realizou pesquisas notáveis no âmbito do conhecimento físico e lógico matemático; mas, poucas referentes ao conhecimento social. No entanto, vários trabalhos que vêm sendo realizados nesse campo nos mostram uma compreensão na evolução do pensamento das crianças sobre as diferentes noções do conhecimento social.

Vários pesquisadores, entre eles: Piaget (1924/1967); Carretero (1980) e Sastre, Silvestre e Moreno (1988) mostraram grande interesse pelos estudos do conhecimento social, especificamente, da organização e funcionamento da instituição familiar.

¹ Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental

Pode-se dizer que, ao nascer, as pessoas estão imersas no mundo social, e uma das grandes metas do desenvolvimento humano é conseguir a integração efetiva neste mundo. Com o desenvolvimento do ser humano, o mundo social vai sendo ampliado e diversificado; portanto, entramos em contato com diferentes realidades sociais que possuem códigos, normas e costumes; em muitos casos, obscuros, que o indivíduo deverá conhecer, compreender e aos quais deverá adaptar o seu comportamento.

O mundo social é construído a partir de suas interações com os objetos sociais que se convertem em objeto de conhecimento. Por meio dessas trocas que o sujeito estabelece com o meio é que se desenvolvem as idéias e explicações, que não foram ensinadas ou transmitidas, diretamente, pelos adultos ou meios de comunicação, o que não significa que as crianças inventem a realidade; mas, que vão elaborando imitações que não são fiéis a ela, fazendo inferências a partir daqueles fatos ou observações que serão assimilados.

Enesco et al. (1995) afirmam que a criança

“é um indivíduo ativo que constrói por si mesmo tanto seus conhecimentos como suas próprias estruturas intelectuais. Naturalmente essa construção se faz com elementos que toma do ambiente, selecionando-os e elaborando-os de forma própria, determinada pelo seu nível de desenvolvimento intelectual.” (p. 12)

Segundo Delval (1989), para a criança construir o conhecimento do mundo social, terá que elaborar, ao longo de sua vida, tanto suas representações da realidade como seus próprios instrumentos de conhecimento e de sua inteligência. Para isso, a criança parte de um funcionamento que é comum aos outros seres vivos que lhe possibilita atuar sobre a realidade e interpretar as características dela. Assim, o conhecimento é sempre o resultado de uma interação entre as capacidades do sujeito e as propriedades da realidade, não resultando de uma cópia dela; mas, de um processo de construção. Quando se produz um conflito entre as previsões do sujeito e os dados da realidade, tal sujeito tem que reorganizar suas concepções e sua forma de atuar para adaptar-se.

Quando tratamos do conhecimento social, referimo-nos ao modo pelo qual os seres humanos vão compreendendo seu mundo social (Gonzalez e Padilha, 1995), e que essa construção se dá por meio de uma interação entre sujeito e meio. É importante, neste momento, estabelecer certas distinções pertinentes do

que vem a ser o conhecimento social. Enesco, Delval e Linaza (1989) o definem, como: o conhecimento das pessoas e nossas interações com elas; o que os outros esperam de nós; os distintos papéis sociais; a organização e o funcionamento da sociedade e os sistemas de valores e crenças.

Segundo esses autores, o conhecimento das pessoas (que pode incluir a nós mesmos) diz respeito aos sentimentos, emoções, intenções, disposição, pensamento, capacidades (aprendizagem e memória), etc. do sujeito.

Enquanto que as relações interpessoais referem-se ao conhecimento descritivo e tacitamente prescritivo dos modos de relação com as pessoas. Como exemplo: a amizade constitui uma forma de relação que implica certas "prescrições" tácitas na conduta de cada sujeito que intervém nessa relação como a reciprocidade, a ajuda mútua, a preocupação pelo outro, etc.

Um outro tipo de conhecimento social diz respeito aos papéis sociais, ou seja, como deve ser a conduta das pessoas que desempenham uma posição em uma situação definida (quais são os seus direitos e obrigações).

Diretamente relacionadas aos papéis sociais, estão as normas que regulam as condutas das pessoas dentro do grupo social e elas têm um caráter prescritivo no sentido estrito. Todas as sociedades têm feito normas prescritivas, ao invés de sanções, para aqueles indivíduos que não as cumpram. As normas podem ser de naturezas e de generalidade muito diversas, isto é, de natureza moral e as convencionais ou de organização.

O funcionamento e a organização da sociedade referem -se ao conhecimento da sociedade em que vivemos, o que implica compreender como funciona, como está organizada, como se interrelacionam os aspectos pessoais e morais da nossa vida pessoal com os interesses políticos e econômicos.

Esse último tipo de conhecimento social é o que será estudado nesta pesquisa: como as crianças pré-escolares entendem o funcionamento e organização da instituição familiar, ou seja, as idéias que elas têm em relação à noção de família.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO

TEORIA PIAGETIANA

Considerando que esta pesquisa tem por fundamento a teoria piagetiana, neste primeiro capítulo, serão tratados os aspectos que nos parecem os mais essenciais para o entendimento de nosso objeto de estudo que é a criança pré – operatória.

Jean Piaget, biólogo, nasceu na cidade suíça de Neuchâtel, aos 9 de agosto de 1896, tendo formulado a teoria da psicologia e epistemologia genética, cuja preocupação era estudar como o conhecimento é possível. Para ele, o conhecimento que se constrói é fruto de uma interação sujeito e meio que o cerca, cujas propriedades vão se estruturando à medida que estrutura seus próprios conhecimentos.

Nas palavras de Piaget (1967/1973):

“Os conhecimentos não partem, com efeito, nem do sujeito (conhecimento somático ou introspecção) nem do objeto (porque a própria percepção contém uma parte considerável de organização), mas das interações entre sujeito e objeto, e de interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo tanto quanto pelos estímulos externos. A partir destas interações primitivas, onde os fatores interno e externos colaboram de maneira indissociável (e são subjetivamente confundidos), os conhecimentos orientam-se em duas direções complementares, apoiando-se constantemente nas ações e nos esquemas de ação, fora dos quais não têm nenhum poder nem sobre o real nem sobre a análise interior.” (p. 39 e 40)

Em contraposição às idéias de Piaget, os empiristas acreditam que a mente da criança, ao nascer, é uma “tábula rasa”; destituída de qualquer conteúdo. O conhecimento se dá à medida que as percepções sensoriais vão captando as informações da realidade. Segundo a concepção empirista, o conhecimento é adquirido de fora para dentro, preenchendo o vazio inicial da mente com as cópias tiradas da realidade que irão formar o conteúdo mental.

Já os racionalistas apresentam explicações opostas às defendidas pelos empiristas, segundo as quais nossa mente possui conhecimentos inatos que se manifestam, gradativamente, por ocasião das experiências, à medida que a

maturação biológica evolui. Os racionalistas rejeitam a informação sensorial, como fundamental fonte da verdade, e admitem que esta só é atingida pela razão pura. Para os representantes do racionalismo, os nossos sentidos, muitas vezes, enganam-nos por meio de ilusões perceptivas, e argumentam que a informação sensorial como tal não poderia ser responsável pela aquisição do conhecimento.

Piaget adota uma posição construtivista; pois, para ele, o conhecimento não provém só do meio, como explicam os empiristas, ou só do sujeito, como admitem os racionalistas, mas sim, da interação entre ambos. Para conhecer, o sujeito atua sobre o meio, transformando-o. “O conhecimento é sempre vir a ser e consiste em passar de um conhecimento menor para um estado mais completo e mais eficaz.” (Piaget, 1967/1973, p.12)

Nesse sentido, Piaget (1936 /1988) ressalta que:

“A faculdade de pensar logicamente nem é congênita nem está pré-formada no psiquismo humano. O pensamento lógico é o coroamento do desenvolvimento psíquico e constitui o término de uma construção ativa e de um compromisso com o exterior, os quais ocupam toda a infância. A construção psíquica que desemboca nas operações lógicas depende primeiro das ações sensoriomotoras, depois das representações simbólicas e finalmente das funções lógicas do pensamento. O desenvolvimento intelectual é uma cadeia ininterrupta de ações, simultaneamente de caráter íntimo e coordenador, e o pensamento lógico é um instrumento essencial da adaptação psíquica ao mundo exterior.” (p. 32)

A teoria piagetiana tem como objetivo central explicar a construção das estruturas de conhecimento que surgem no decorrer do funcionamento adaptativo do ser humano. A construção dessas estruturas específicas para o ato de conhecer ocorre à medida que o sujeito interage com o meio. “... a originalidade das estruturas biológicas reside em serem dinâmicas, isto é, admitem um funcionamento...” (Piaget, 1967/1973 p.169)

Piaget explica que o organismo humano é dotado de três tipos de estruturas que podem ser explicadas, como segue abaixo:

As estruturas totalmente programadas: são as estruturas orgânicas em geral; capacitam-nos a prever determinados comportamentos, que se manifestarão em certas épocas, como, por exemplo, as estruturas do aparelho reprodutor.

As estruturas parcialmente programadas: como as do sistemas nervoso, cujo desenvolvimento e construção dependem já, em grande parte, do meio.

As estruturas não programadas: são aquelas específicas para o ato de conhecer. São de natureza biológicas porque constituem um prolongamento de nossas estruturas orgânicas. Além disso, dependem das trocas do organismo com o meio para serem construídas. Embora sendo orgânicas, essas estruturas mentais² não estão programadas no genoma; sua construção vai depender das solicitações do meio.

Piaget (1967/1973) acredita que os seres humanos nasçam com a capacidade de vir a ser inteligentes, pois herdaram de seus ancestrais a possibilidade orgânica de construir a inteligência.

“...o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram (pelo menos situando-os no conjunto dos possíveis).”
(Piaget, 1970/ 1971 p. 7)

A construção das estruturas da inteligência não pode ser explicada pelo processo de aprendizagem. “A aprendizagem com reforço externo produz muito pouca mudança no pensamento lógico ou então uma extraordinária mudança momentânea, sem compreensão real.” (Piaget, 1978, p.89)

As estruturas cognitivas possuem um caráter integrativo, visto que são preparadas por aquelas que as precedem e se integram nas que as sucedem .

Para que ocorra a construção das estruturas de inteligência, o sujeito precisa se adaptar ao meio, e tal adaptação se dá através de dois processos fundamentais e indissociáveis: assimilação ou incorporação de um elemento do meio exterior e acomodação, que é um processo complementar ao da assimilação, o qual implica a modificação do esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado. A adaptação supõe sempre um equilíbrio entre a assimilação e acomodação.

“... uma acomodação só pode ser a acomodação de uma estrutura organizada e por conseguinte não se produz, sob a influência de um fator ou de um elemento exterior, senão na medida em que há mais assimilação momentânea ou durável deste elemento ou de seu prolongamento à estrutura que modifica”. (1967/1973 p.200)

² Piaget em suas obras denomina-as como estruturas mentais, estruturas cognitivas ou estruturas da inteligência.

Para Piaget, a assimilação e acomodação são duas funções complementares, constituindo dois pólos funcionais de toda adaptação, opostos um ao outro. “...o caráter indissociável da assimilação e da acomodação, condições constitutivas, ao mesmo tempo inseparáveis e necessárias...” (Piaget, 1967/1973, p.200)

É através dos processos de assimilação e acomodação que as estruturas se transformam, dando origem umas às outras. O fato essencial de que se deve partir é que nenhum conhecimento, mesmo que seja perceptivo, constitui uma simples cópia do real, porque supõe um processo de assimilação às estruturas anteriores. Assim:

“assimilação é realmente a integração a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação.” (1967/1973 p.13)

É necessário haver um equilíbrio entre a assimilação e acomodação, para que o sujeito possa se adaptar ao meio; o equilíbrio entre acomodação e assimilação implica uma modificação das estruturas e, ao mesmo tempo, sua conservação.

Pode-se afirmar, a partir dessa teoria, que o meio exerce um papel fundamental na construção das estruturas cognitivas. É a partir das solicitações do meio que ocorre a construção do conhecimento, uma vez que ele oferece estímulos aos quais o sujeito reage.

“A solicitação do meio deve ser entendida como um processo sistemático que consiste em colocar a criança em situações-problema que conduzem-a manipular um conjunto de objetos que, pela sua natureza (forma-cor e tamanho), deverão determinar a sua capacidade crescente de : a) conhecer suas propriedades físicas; b) estabelecer relações entre esses objetos, reuni-los em classes, dissociá-los (concluir , por exemplo, que uma bola amarela pertence ao mesmo tempo ao conjunto de objetos amarelos e ao conjunto das bolas); c) ordená-los, entendendo que se um elemento “A” de uma série é maior do que “B” de uma mesma série é maior do que “B” e “B” é maior do que “C”, logo, “A” é maior do que “C”. Essas noções implicam a conservação da substância, a classificação e a seriação operatória.” (Mantovani de Assis, 1976, p. 52)

O ritmo do processo de construção das estruturas da inteligência depende das solicitações do meio e das respostas do sujeito a essas solicitações; por conseguinte, poderá haver acelerações ou atrasos devido às experiências adquiridas e às transmissões sociais. Nas palavras de Piaget (1967/1973):

“Sabemos que hoje esta organização consiste na construção de estruturas operatórias, a partir da coordenação geral das ações, e que esta construção se efetua graças a uma série de abstrações reflexivas (ou diferenciações) e de reorganizações (ou interações). Julgamos saber, além disso, que estes processos são dirigidos por uma auto-regulação ou equilibração progressiva e que supõem claramente a interação contínua entre o sujeito e os objetos; isto é, o duplo movimento de assimilação às estruturas de acomodação destas ao real.(p.102)”

Logo, para Piaget e Inhelder (1936/1988), a primeira infância é importante para todo o desenvolvimento psíquico, tendo-se em vista que constitui, ao mesmo tempo, a base de toda atividade psíquica construtiva. “Os conhecimentos adquiridos posteriormente estão, se não pré-formados nela, amplamente condicionados pelas operações psíquicas da primeira fase da vida”. (Piaget e Inhelder, 1936/1988, p.31)

A seguir, serão apresentadas as características de cada estágio de desenvolvimento da inteligência, dando maior ênfase ao estágio pré-operatório, que é o objeto de nosso estudo.

Os estágios de desenvolvimentos da inteligência, estudados por Piaget, são: 1) o estágio da inteligência sensório –motora ou prática : que constitui o período da lactância até por volta de 1 ano e meio a dois anos, isto é, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento; 2) o estágio da inteligência intuitiva ou pré –operatório: que se inicia, aproximadamente, aos 2 anos e termina por volta dos 7/8 anos; 3) o estágio das operações intelectuais concretas, ou seja, operatório concreto (começo da lógica): que se inicia por volta dos 7/8 anos e termina, aproximadamente, com 11/12 anos e 4) o estágio das operações intelectuais abstratas: que se inicia por volta dos 11/12 anos e se estende até 15/16 anos.

Piaget (1975) explica, em relação aos estágios que :

“Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características. Segue-se que, no adulto, cada um dos estágios passados corresponde a um nível mais ou menos elementar ou elevado da hierarquia das condutas. Mas a cada estágio correspondem também características momentâneas e secundárias, que são modificadas pelo desenvolvimento ulterior, em função da necessidade de melhor organização. Cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa.” (p.14)

O período sensório-motor vai do nascimento até a aquisição da linguagem, sendo de extrema importância para o desenvolvimento mental, pois é decisivo para todo o curso da evolução psíquica, já que representa a conquista da percepção e dos movimentos, de todo o universo prático que cerca a criança.

Esse período constitui o ponto de partida do desenvolvimento, uma vez que, quando o recém-nascido vem ao mundo, possui um conjunto de reflexos (como por exemplo, de sugar, pegar) que entram em ação desde o nascimento. As repetições das ações ajudarão na consolidação da conduta, fazendo com que o bebê domine determinada ação.

Piaget denomina esse período de sensório-motor, porque há falta de função simbólica; o bebê não apresenta pensamento nem afetividade ligados às representações, que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles.

A inteligência, nesse período, é essencialmente prática, ou seja, tende a resultados favoráveis, e não, ao enunciado de verdades. Essa inteligência resolve um conjunto de problemas por meio da ação como, por exemplo: alcançar objetos afastados, escondidos; construindo, para isso, um sistema complexo de esquemas de assimilação e de organização do real de acordo com um conjunto de estruturas espaço – temporais e causais.

Para Piaget e Inhelder(1936/1988), os esquemas sensório-motores constituem o alicerce sobre o qual todos os conhecimentos ulteriores serão construídos. Suas palavras são esclarecedoras quando eles afirmam:

“Se as crianças dos sete aos doze anos, se mais tarde os adultos, são capazes de adquirir conhecimentos geométricos e físicos é porque já durante os primeiros anos da vida conquistaram o espaço graças aos seus movimentos e percepções. A coordenação dos movimentos do próprio corpo e dos objetos leva ao conhecimento sensoriomotor do espaço sobre o que se estruturam mais tarde as representações espaciais concretas e, sobre estas, as operações geométricas do pensamento. Pela coordenação dos movimentos e das percepções a criança constrói o esquema de sua conduta frente aos objetos constantes. Descobre que também os objetos, total ou parcialmente ocultos, têm uma forma e um tamanho permanentes. Este esquema sensoriomotor dos objetos constitui por sua vez o fundamento de todos os princípios de invariação físico-matemática adquiríveis posteriormente, os quais dão segurança ao nosso pensamento e nos permitem orientar-nos no acontecer tempo-espacial.” (p.31)

É a partir de um conjunto de reflexos que o bebê traz consigo ao nascer, que ele vai se relacionar com o meio exterior e adaptar-se. Esses reflexos vão perdendo sua rigidez inicial e adaptando-se a situações externas, transformam-se

em esquemas de ação, que permitem ampliar, consideravelmente, as possibilidades de contatos da criança com o mundo. Dessa maneira, nesse período, o sujeito inicia o processo de construção do conhecimento, ou seja, a construção de esquemas sensório-motores que se integrarão na estruturas do pensamento pré-operatório.

Ao final de dois anos, a criança do período sensório-motor construiu o conhecimento prático da realidade e de si própria e seus esquemas sensório-motores.

O período pré – operatório ou da inteligência intuitiva ou pré-lógica tem o seu início a partir dos 2 anos até por volta dos 7 anos. Tal período é marcado pela capacidade de representação, que consiste na função simbólica ou semiótica, a qual possibilita a evocação de alguma coisa, um significado qualquer, um objeto, ou um acontecimento, etc por meio de um significante diferenciado e específico para esse fim.

A criança, no segundo ano de vida, torna-se capaz de representar o passado e antecipar o futuro por meio da imitação, do jogo simbólico, do desenho, da linguagem e da imagem mental.

A imitação diferida consiste na capacidade de a criança reproduzir um modelo, na ausência dele, após um intervalo mais ou menos longo, enquanto que, no período sensório-motor, o bebê realiza imitações somente dos modelos que percebe.

O jogo simbólico consiste na assimilação egocêntrica do real à própria criança, uma vez que transforma o real a sabor de suas fantasias e seus desejos. O jogo simbólico é importante para a criança, tendo em vista que serve para a resolução de conflitos, para a compensação de necessidades não satisfeitas, para a inversão de papéis, para a extensão do eu, etc.

“tal é o jogo, que transforma o real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu, ao passo que a imitação (quando constitui um fim em si mesma) é a acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é equilíbrio entre a assimilação e acomodação.” (Piaget, 1966/1995, p.52)

Por sua vez, a imagem mental resulta de uma interiorização da imitação, permitindo à criança a evocação representativa de um objeto ou acontecimento ausente e, por conseguinte, a diferenciação entre significantes e significados.

O desenho se inscreve a meio caminho entre o jogo simbólico e a imagem mental, que representa o esforço de imitação do real.

Na linguagem, no final do período sensório-motor, surgem as “palavras frases” por meio das quais a criança exprime seus desejos, emoções, acontecimentos passados e futuros.

Piaget afirma, em relação à função simbólica, que:

“A despeito da espantosa diversidade das suas manifestações, a função semiótica apresenta notável unidade. Quer se trate de imitações diferidas, de jogo simbólico, de desenho, de imagens mentais e de lembranças-imagens ou de linguagem, consiste sempre em permitir a evocação representativa de objetos ou acontecimentos não percebidos atualmente. Mas, reciprocamente, se possibilita, dessa maneira, o pensamento, fornecendo-lhe ilimitado campo de ação sensório-motora e de percepção, só progride sob a direção e graças às contribuições desse pensamento ou inteligência representativa. Nem a imitação, nem o jogo, nem o desenho, nem a imagem, nem a linguagem, nem mesmo a memória (à qual se teria podido atribuir uma capacidade de registro espontâneo comparável ao da percepção) se desenvolvem ou organizam sem socorro constante da estruturação própria da inteligência.” (Piaget, 1966/1995 p.79)

O pensamento da criança pré-operatória é intuitivo, ou seja, até os 7 anos, ela permanece “pré-lógica e substitui a lógica pelo mecanismo da intuição” (Piaget, 1964/1991, p. 35). Piaget define a intuição como: uma simples interiorização das percepções e dos movimentos sob a forma de imagens representativas e de “experiências mentais”, que prolongam, assim, os esquemas sensório-motores sem coordenação propriamente mental.

Portanto, a criança, diante de alguns problemas práticos, apresenta respostas que se apóiam nas aparências dos fatos, o que ocorre porque a criança pequena não infere de um modo dedutivo, nem indutivo, dependendo seus pensamentos quase sempre de deduções por analogia. Piaget e Inhelder (1936/1988) exemplificam:

“Uma menina quisera comer laranjas. Explica-se-lhe: as laranjas não têm ainda sua cor dourada, estão verdes, não estão maduras e portanto, não se pode comê-las. Dá-se-lhe para beber camomila. Então ela observa: “a camomila já está amarela, as laranjas estão também amarelas; dê-me laranjas”. Da cor amarela da camomila deduz por analogia que as laranjas estarão já amarelas, isto é maduras.” (p.47)

Pode-se afirmar que as crianças dessa idade deduzem um caso particular de outro caso particular, sem referir-se a uma lei comum que os ligue, o que acontece porque o pensamento dela é caracterizado pela falta de reversibilidade³ e

³ “Ora, do ponto de vista estrutural, a reversibilidade, que é a possibilidade permanente de uma volta ao ponto de partida, se apresenta sob duas formas distintas e complementares. Podemos

ausência de conservação. A criança pequena, ainda não é capaz de realizar “inclusões de classes” (implicações de classe), quer dizer, incluir, no total, os elementos parciais (e a inversa, desagregar o total em elementos parciais), nem coordenar entre eles relações simétricas e assimétricas.

Para observar a formação das operações de inclusão de classes, tão essenciais no pensamento lógico, Piaget e Inhelder (1936/1988) nos dão um exemplo:

Colocamos em um copo umas vinte contas. A criança comprova que todas são de madeiras: a maioria marrom, algumas brancas. A classe (B) de contas de madeira se compõe da classe parcial (A) de contas de madeira marrom e da (A'), brancas. Para comprovar se a criança pode realizar a operação $(A + A' = B)$, pergunta-se: “Se você quisesse fazer um colar de contas o maior possível, pegaria as contas marrons ou todas as contas de madeira?” A criança, por sua vez, deveria comparar a classe parcial (A) com o total (B), mas ela responde: “O colar que ficará maior é o que for feito com as contas marrons”. Caso seja permitido que a criança compare novamente que as contas marrons e brancas são de madeira, ela referir-se-á quase sempre a sua idéia primitiva, uma vez que não pode pensar, simultaneamente, no todo e nas partes; pois não calcula $(A = B - A')$, $(A' = B - A)$; por conseguinte $(B = A + A')$ e $(A < B)$. A criança não consegue, ainda, incluir as partes no todo e considerá-las como componentes deste todo. Trata-se da irreversibilidade do pensamento infantil, característica desse estágio.

Um outro exemplo, que ilustra a irreversibilidade do pensamento infantil, pode ser observado quando se pede que a criança construa ou forme uma série assimétrica com bastonetes a fim de se diferenciarem:

As crianças de quatro e cinco anos podem distinguir palitos que diferem por tamanho e comprovar que B é maior que A, e C maior que B. Entretanto, se, depois dessa comparação, retirarmos três palitos e perguntarmos à criança se C é maior, menor ou igual a A, ela quase sempre recusa-se a uma conclusão e pede para ver

voltar ao ponto de partida anulando a operação efetuada, o que constitui uma *inversão* ou *negação*: o produto da operação direta e de seu inverso é, então, a operação nula ou idêntica. Mas podemos voltar ao ponto de partida anulando uma diferença (no sentido lógico do termo), o que constitui uma *reciprocidade*: o produto de duas operações recíprocas é, então, não uma operação nula mais uma *equivalência*” (Piaget, 1976,p.205)

os palitos A e C ao mesmo tempo. (Os palitos possuem uma diferença mínima e não pode persistir, na maioria das crianças, como uma recordação gráfica). Foi observado por Piaget e Inhelder (1936/1988) que a criança só é capaz de deduzir: $(A < C)$ de $(A < B)$ e $(B < C)$, quando pode ordenar sobre a mesa uma série ininterrupta de um grande número de palitos de diferentes tamanhos, desde o menor até o maior. Mas, nessa idade, só é capaz de coordenar os pares; por exemplo: (AC),(CE),(BC),(BD), sem pôr em relações esses pares uns com os outros. Se lhe for pedido que construa pequenas séries com três ou quatro palitos, só conseguirá, depois de vários ensaios, construir a série completa e; se, posteriormente, for-lhe solicitado que intercale um elemento novo em uma série existente, terá a mesma dificuldade para deduzir que $(A = B)$ e $(B = C)$ que $(A = C)$, quando os três elementos não são visíveis e palpáveis ao mesmo tempo.

Esses exemplos de Piaget e Inhelder (1936/1988) evidenciam como a criança do estágio pré-operatório estabelece já certas relações, sem poder, ainda, formá-las de modo reversível e coordená-las entre si. Entretanto, segundo esses autores :

“O pensamento objetivo-simbólico representa, em comparação com a conduta sensório-motora da primeira fase, um progresso importante no caminho da interiorização da atividade infantil sem alcançar, obstante, a reversibilidade completa que é própria de todo sistema lógico.” (id, p.48)

Uma característica importante, que marca também o período pré-operatório, é o egocentrismo intelectual. Piaget (1923/1993a) explica:

“É uma atitude espontânea que comanda a atividade psíquica da criança nos seus primeiros tempos de vida e subsiste por toda a vida nos estados de inércia mental. Do ponto de vista negativo, esta atitude opõe-se à comparação do universo e à coordenação das perspectivas, isto é, à atividade impessoal da razão. Do ponto de vista positivo, esta atitude consiste num envolvimento do eu nas coisas e no grupo social, a tal ponto de o indivíduo imaginar conhecer as coisas e as pessoas por elas mesmas, enquanto na realidade lhes atribui, além das suas características objetivas, qualidades provenientes do seu próprio eu ou da perspectiva particular em que está envolvido. Sair do seu egocentrismo consistirá, portanto, para esse indivíduo, não tanto em adquirir conhecimentos novos sobre as coisas ou o grupo social, nem mesmo em aproximar-se mais do objeto, mas em descentralizar-se e dissociar o sujeito ou o objeto: em tomar consciência do que é subjetivo nele, em situar-se entre o conjunto de perspectivas possíveis, e por aí estabelecer entre as coisas, as pessoas e seu próprio eu, um sistema de relações comuns e recíprocas. O egocentrismo opõe-se, pois, à objetividade, na medida em que objetividade significa relatividade no plano físico e reciprocidade no plano social.” (p.61)

Devido a essa característica do pensamento egocêntrico, Piaget, nas obras a “Representação do Mundo na Criança” (1924/1926) e “A causalidade Física na Criança” (1927), mostra-nos a dificuldade que as crianças pequenas apresentam ao explicarem ou representarem os fenômenos do meio e de diferenciarem, com clareza, o próprio eu do mundo exterior. Assim, essa característica do pensamento da criança pode ser manifestada das seguintes formas: fenomenismo, finalismo, animismo e o artificialismo.

Nessas obras, o autor explica que, quando a criança tende a estabelecer um laço causal entre fenômenos que são vistos como próximos delas; por exemplo ela acredita que a vontade de dormir basta para que anoiteça; está presente o fenomenismo.

Quando a criança ainda não distingue o mundo físico do mundo psíquico, ela não observa os limites precisos entre o seu eu e o mundo exterior, considera como vivos e conscientes um grande número de corpos que, para nós, adultos, são inertes. Podemos chamar a isso de animismo.

O finalismo consiste, num modo de pensar, em que a criança não vê um acaso na natureza, porque tudo é “feito para” os homens e crianças, segundo um plano sábio e estabelecido, cujo centro é o ser humano.

“É, portanto, a “razão de ser” das coisas que procura o “porquê”, isto é, uma razão causal e finalística, e é exatamente porque é preciso que haja uma razão para tudo que a criança fracassa nos fenômenos fortuitos e faz perguntas sobre eles.”
(Piaget, 1964/1991, p.31)

Finalmente, o artificialismo consiste em considerar as coisas como produto da fabricação humana, bem mais do que atribuir a elas próprias a atividade fabricante. “Designar a mesma tendência a confundir a causalidade material com a fabricação humana.”(Piaget, 1924/1926)

Somente por volta dos 7 anos ou 8 anos, a criança liberta-se do pensamento egocêntrico; assim, já é capaz de relacionar e coordenar pontos de vistas diferentes e o seu pensamento torna-se reversível. “A criança é capaz então de operações lógicas concretas, pode formar com os objetos concretos tanto classes como relações.”(Piaget, 1988,p.38)

Piaget e Inhelder (1936/1988) afirmam que a criança desse período só pode construir as noções de classes e relações lógicas com a ajuda de objetos concretos.

A criança operatória concreta ainda não é capaz de resolver problemas puramente verbais como, por exemplo: Edite tem cabelo mais escuro que Lili; Edite é mais loira que Suzana; qual das três tem o cabelo mais escuro? Em geral, respondem: Edite e Lili são morenas; Edite e Suzana são loiras; Lili é mais morena etc. "As crianças retrocedem assim a um tipo de conduta anterior, e formam uma série incoordenada de pares." (Piaget e Inhelder, 1936/1988 p. 39)

Isso ocorre porque, só depois dos doze anos, comumente aos quinze, os jovens são capazes de colocar conceitos verbais no lugar de objetos concretos e uni-los num sistema reversível ao raciocinar, chegando à lógica formal.

A lógica formal tem seu início por volta dos 11 anos, atingindo seu patamar de equilíbrio por volta de 14-15 anos. Piaget e Inhelder (1976a) explica que o pensamento formal:

"Do ponto de vista das estruturas lógicas, os resultados parecem comportar uma conclusão que distingue claramente o adolescente da criança. Esta chega apenas a lidar com operações concretas de classe, de relações e números, cuja estrutura não ultrapassa o nível dos "agrupamentos" lógicos elementares ou dos grupos numéricos aditivos e multiplicativos. A criança chega, assim, a utilizar as duas formas complementares da reversibilidade (inversão para as classes e os números, reciprocidade para as relações), mas sem fundi-las nesse sistema único e total que caracteriza a lógica formal. O adolescente, ao contrário, superpõe a lógica das proposições à das classes e das relações, e assim desenvolve pouco a pouco (atingindo o seu patamar de equilíbrio por volta de 14-15 anos), um mecanismo formal fundamentado simultaneamente nas estruturas do reticulado e do grupo das 4 transformações; estas lhe permitirão reunir num mesmo todo, além do raciocínio hipotético dedutivo e da prova experimental baseada na variação de um único fator (desde que as outras coisas permaneçam iguais), certo número de esquemas operatórios que utilizará continuamente em seu pensamento experimental." (grifo nosso p.249)

O período operatório formal é marcado pelas operações proposicionais e a conquista da capacidade de raciocinar sobre proposições verbais, não somente, sobre objetos concretos.

Nesse período, a criança já tem a possibilidade de pensar sobre as relações interpessoais (relações familiares, por exemplo: meu tio é, ao mesmo tempo, irmão do meu pai e filho do meu avô) , uma vez que, para Piaget e Inhelder

(1976a), tais relações têm propriedades de agrupamento, que iniciam sua construção no período operatório concreto e se estendem para o formal.

“É nos níveis da elaboração desses agrupamentos de operações concretas, depois sobretudo formais, que se apresenta, por outro lado, em toda a sua acuidade, o problema dos papéis respectivos do intercâmbio social e das estruturas individuais no desenvolvimento do pensamento.” (ibid, p.163)

Para a criança adquirir a noção de família, é preciso que ela tenha construído uma estrutura de pensamento operatório concreto que lhe possibilite compreender as relações de parentesco, optou-se, então, em explicar o modelo das estruturas operatórias concretas, designados por Piaget agrupamentos.

AGRUPAMENTOS

Piaget (1976 b) descreve os agrupamentos como sistemas qualitativos próprios do pensamento simples lógico, tais como: as classificações simples; as tabelas de dupla entrada; as seriações de relações; as árvores genealógicas, etc. Pode-se dizer que, para a criança entender a noção de família, precisa ter construído os agrupamentos, sendo importante, então, relatar no que tais agrupamentos consistem.

Os agrupamentos, para Piaget (1976 b), consistem :

“... em liberar do ponto de vista egocêntrico as percepções e as intuições espontâneas do indivíduo, para elaborar um sistema de relações tais que se possa passar de um termo, ou de uma relação , a outra, seja de que ponto de vista for. O agrupamento é pois, em seu princípio mesmo, uma coordenação dos pontos de vista, e isso significa, de fato, uma coordenação entre observadores, logo uma cooperação de vários indivíduos.” (id, p.164-165)

Segundo Piaget (1976 b), o agrupamento é uma estrutura que se origina a partir do grupo⁴ e reticulado⁵. Dessa forma, um agrupamento tem cinco regras fundamentais que definem sua estrutura: (composição $x + x' = y$; $y + y' = z$, etc., associatividade $(x + x') + y' = x = (x' + y') = (z)$, identidade geral: $x - x = 0$; $y - y = 0$, reversibilidade $y - x = x'$ ou $y - x' = x$, identidade especiais ou tautologia $x + x = x$; y

⁴ Grupo: “ (...) é uma estrutura abstrata composta de um conjunto de elementos e de uma operação que incide sobre estes elementos e de uma operação que incide sobre estes elementos, de tal modo que as propriedades de composição, associatividade, identidade, e reversibilidade se mantêm válidas.” (Flavell, 1992, p.175)

⁵ Reticulado: “ (...) é uma espécie diferente de estrutura. Consiste de um conjunto de elementos e de uma relação que pode ocorrer entre ou “relacionar” dois ou mais destes elementos.” (Flavell, 1992, p.175)

$+ y = y$. As quatro primeiras são conhecidas como propriedades de grupo e, a última, como propriedade de reticulado. Existem nove agrupamentos diferentes que caracterizam as estruturas do pensamento operatório concreto: um pequeno, preliminar, e oito maiores.

Esse pequeno agrupamento preliminar de igualdades é simples: mas, fundamental, como um caso especial em todos os agrupamentos (1 a 8). Segundo Flavell (1992), ele assemelha-se muito ao agrupamento cinco (descrito abaixo), uma vez que este refere-se à soma de um tipo particular de relação simétrica: a igualdade, cujas composições:

“Do tipo $(A=B) + (B=C) = (A=C)$; estas composições são nitidamente associativas; o inverso de uma operação $(A=B)$ é, como no agrupamento VI, $(B=A)$; a identidade geral é $(A=A)$; e cada igualdade desempenha o papel da identidade especial em relação a si mesma e a todas as demais igualdades, ou seja, $(A=B) + (C=D) = (C=D)$.” (id, p.191)

Em relação aos oito agrupamentos maiores, quatro deles referem-se às operações de classe, e os outros quatro, às operações de relação, que estudaremos a seguir:

Para Piaget (1976 b):

“O agrupamento lógico mais simples é o de classificação ou arranjo hierárquico das classes. Ele repousa numa primeira operação fundamental: a reunião dos indivíduos em classes, e das classes entre si. O modelo acabado é consituído pelas classificações zoológicas ou botânicas.” (p.52)

Toda classificação qualitativa procede segundo o esquema dicotômico abaixo:

“Suponhamos uma espécie A que faça parte de um gênero B, de uma família C, etc. O gênero B conterá outras espécies diferentes de A: vamos chamá-las de A' (donde $A' = B - A$). A família C conterá outros gêneros diferentes de B; vamos chamá-los de B' (donde $B' = C - B$), etc. Tem-se então a composição: $A + A' = B$; $B + B' = C$; $C + C' = D$, etc.; a reversibilidade $B - A' = A$, etc.; a associatividade $(A + A') + B' = A + (A' + B') = C$, etc. e todos os demais caracteres do agrupamento. Esse primeiro agrupamento é que engendra o silogismo clássico.” (Piaget, 1976 b, p. 52)

Um segundo agrupamento consiste em não mais reunir os indivíduos considerados como equivalentes (como no agrupamento 1); mas, em ligar as relações assimétricas que exprimem suas diferenças. A reunião dessas diferenças supõe, entretanto, uma ordem de sucessão, e o agrupamento se constitui numa seriação qualitativa. Piaget (1976 b) explica que:

“Chamemos de a a relação $O < A$; b a relação $O < B$; c a relação $O < C$. Pode-se, então, chamar de a' a relação $A < B$; b' a relação $B < C$, etc. e se tem o agrupamento: $a + a' = b$; $b + b' = c$, etc. A operação inversa é subtração de uma relação, o que equivale à

adição de sua contrária. O agrupamento é paralelo ao precedente , com a única diferença de que a operação de adição implica uma ordem de sucessão (e não é, pois comutativa); é nessa transitividade própria a essa seriação que se funda o raciocínio $A < B$; $B < C$; logo $A < C$.” (52p.)

A terceira operação fundamental do agrupamento é a substituição, fundamento da equivalência que reúne os diversos indivíduos de uma classe, ou as diversas classes simples reunidas numa classe composta:

“Com efeito, entre dois elementos A_1 e A_2 de uma mesma classe B_1 não há igualdade como entre unidades matemáticas. Há simplesmente equivalência qualitativa, isto é, substituição possível, mas na medida em que se substitui também A'_1 , isto é, os “demais” elementos em relação a A_1 , os A'_2 , isto é, os “demais” elementos em relação a $A_1 + A'_1 = A_2 + A'_2 (= B)$; $B_1 + B'_1 = B_2 + B'_2 (= C)$, etc.”(id, p.52)

O quarto agrupamento consiste nas relações entre os elementos da mesma classe, que engendram a reciprocidade própria das relações simétricas que assinalam a equivalência. Exemplo: Se x , y , e z forem definidos como elementos masculinos dessa hierarquia, podem-se estabelecer as seguintes relações:

$$\begin{array}{c} 0 \\ (A) \quad x \leftrightarrow x \text{ (ou } x = x) \end{array}$$

$$\begin{array}{c} a \quad a \\ (B) \quad x \leftrightarrow y, \leftrightarrow = \text{ “irmão de”} \end{array}$$

$$\begin{array}{c} a' \quad a' \\ (C) \quad x \leftrightarrow z, \leftrightarrow = \text{ “primo-irmão de”} \end{array}$$

$$\begin{array}{c} b \quad b \quad b \\ (D) \quad x \leftrightarrow y, x \leftrightarrow z, \leftrightarrow = \text{ “tem o mesmo avô que”} \end{array}$$

Essas relações podem ser combinadas; assim, se x é irmão de y e y é irmão de z ; então x , é irmão de z . Se x é irmão de y e y é primo irmão de z ; então, x é primo de z .

Cabe ressaltar que os quatro agrupamentos descritos acima são de ordem aditiva; sendo que: dois deles (1 e 3) referem-se a classes, e os dois outros, às relações. Os outros quatro, que estudaremos a seguir, são baseados em operações multiplicativas, ou seja, que englobam mais de um sistema de classes ou relações ao mesmo termo.

O quinto agrupamento consiste em duas séries de classes emparelhadas A1 B1 C1... e A2 B2 C2..., ou seja, distribuir os indivíduos, segundo as duas séries, ao mesmo tempo: é o processo das tabelas de dupla entrada. Num esquema dicotômico de Piaget (1976 b), pode-se observar como ocorre a tabela de dupla entrada :

A operação direta é para as duas classes B1 e B2, o produto $B1 \times B2 = B1B2$ ($= A1A2 + A1A'2 + A'1 A2 + A'1A' 2$). A operação inversa é a divisão lógica $B1B2 : B2 = B1'$ o que corresponde à "abstração" ($B1B2$ "abstração feita de B2 é B1"). (p.53)

O agrupamento seis consiste em multiplicar entre si duas séries de relações, isto é, encontrar todas as relações existentes entre objetos seriados, segundo duas espécies de relações, ao mesmo tempo. O caso mais simples refere-se à "correspondência bionívoca" qualitativa.

Os agrupamentos sete e oito referem-se em agrupar os indivíduos, não segundo um princípio das tabelas de dupla entrada, como nos dois casos anteriores 5 e 6; mas, fazendo corresponder um termo a vários, como um pai a seus filhos. Esse agrupamento assume, portanto, a forma de uma árvore genealógica e se exprime: ou em classes (7), ou em relações (8), sendo estas últimas, então, assimétricas, segundo uma das dimensões (pai,etc) e simétricas, segundo a outra (irmãos, etc).

Pode-se concluir que esses oito agrupamentos lógicos são fundamentais para a construção do pensamento da criança operatória e só assim ela entenderá como se dão as relações familiares, que serão tratadas a seguir.

NOÇÃO DE FAMÍLIA

Piaget (1924/1967), na obra "O Raciocínio da Criança", realizou um estudo com cerca de 30 crianças, de 7 a 10 anos, examinadas, individualmente, acerca da compreensão da instituição família. Relatando os resultados dessa pesquisa, Piaget afirma que:

"As definições de crianças são sempre interessantes, mas sua interpretação não é fácil. Com efeito, toda definição é uma tomada de consciência. Ora, sabe-se suficientemente, segundo a lei da tomada de consciência de Claparède, que quanto mais uma noção ou uma relação é manipulada automaticamente, mais difícil é sua

tomada de consciência... Por conseguinte, mesmo quando as crianças souberem empregar as palavras “tio” ou “país” apenas nas frases que tenham sentido, não é uma razão para que elas saibam definir estas palavras. Da mesma forma, quando se estuda uma definição de criança, convém distinguir cuidadosamente a tomada de consciência da noção real, de certa forma inconsciente, ou pelo menos implícita, que a criança possuíra sem saber isolá-la.” (1924/1967; p.116)

A definição de família é construída pela criança à medida que ela assimila e acomoda o mundo exterior, isto é, escuta as expressões da boca de um adulto ou de outras crianças e procura imaginar uma realidade própria. A esse respeito Piaget (1976 b) afirma:

“Só [...] a estrutura de “grupamento” que caracteriza a lógica viva em atuação revelará sua verdadeira natureza, seja inata, seja empírica e simplesmente imposta pelo meio, seja, enfim, expressão das trocas sempre mais numerosas e complexas entre o sujeito e os objetos: trocas de início incompletas, instáveis, mas que adquirem, aos poucos, pelas próprias necessidade do equilíbrio a que estão adstritas, a forma de composição reversível própria do agrupamento.”

Piaget, no estudo sobre a noção família, distingue três etapas evolutivas pelas quais as crianças passam até chegarem a uma definição objetiva do que é família. Segundo as pesquisas desse autor, antes dos 9 e 10 anos, as definições de família não levam em conta a relação de parentesco.

Na primeira etapa, a criança denomina “família” às pessoas que ela tem à sua volta, não explicitando as relações de parentesco, e definindo-a como um conjunto de pessoas que moram no mesmo lugar ou que têm o mesmo sobrenome.

Piaget exemplifica:

BET (7 anos)

“São as pessoas que moram juntas, no mesmo apartamento.”

JACQ (7 anos)

“É todo mundo, é quando há muitas pessoas.”

KU (7;7)

Uma família é “quando estão todos juntos. – Aqui é uma família? – Não, quando são todos do mesmo sobrenome.” Mas os primos e as tias não são da família “porque eles não moram conosco. – Se a sua tia morasse com você, você diria que ela é da família? – Sim.”

Nesses exemplos, observa-se que a criança dessa fase define família pelo fato de as pessoas que as constituem morarem juntas, com ou sem acréscimo da cláusula de um sobrenome único. Os primos, os avós e os irmãos são da família, quando moram juntos com ela; caso contrário, não o são. As crianças desconhecem as relações de parentesco, pois, quando lhes pedem para definirem

as palavras primos e tio, afirmam. *“Um tio, é o irmão do papai ou da mamãe etc.”*, *“um primo, é o filho de uma tia etc.”* No entanto, da mesma forma que a criança sabe de que pais seu irmão é filho, sem concluir desse fato a reciprocidade da relação de irmão, isso acontece porque ela julga apenas seu ponto de vista imediato e egocêntrico, o mesmo ocorrendo quando define família. Mesmo conhecendo os parentescos verdadeiros, ela denomina “família” aos parentes que a cercam efetiva e atualmente.

Piaget (1924/1967) explica que isso ocorre, porque, nisso há uma orientação de espírito realista que é interessante ressaltar que, nesse caso particular, há um desconhecimento verdadeiro das relações, a criança explica, pelo menos, justamente a título de orientação do espírito, como as mais sérias ilusões podendo originar do realismo infantil.

Numa segunda etapa, a criança começa a estabelecer relações de parentesco; mas, limita-se, ainda, a empregar o termo à família, para se referir, aos parentes que ela tem atualmente à sua volta, o que pode ser observado nos exemplos citados por Piaget:

Pode-se observar, no exemplo, a seguir :

MATT (9;3)

Define a família: *“Um papai, uma mamãe e as crianças.”* Mas seu papai e sua mamãe não têm eles próprios família? *“Papai, quando ele era pequeno, ele tinha a sua família”.*

MAR (9;7)

Chega mesmo a dizer, após ter definido a família *“são os parentes”*, que seu *“papai não é inteiramente da família.”*

CHAV (12;9 retardado)

A família *“é uma sucessão de pessoas. – Quantos vocês são na família? – Quatro, porque a minha irmã está longe.”*

Pode-se perceber, por esses exemplos, que as relações de parentesco não são ainda concebidas, claramente, pela criança, como independentes do lugar ou do tempo; porém, ao se referir à noção de parentesco, a criança dessa fase continua a conceber a família do ponto de vista imediato e realista.

Na terceira etapa, finalmente, a definição é generalizada a todos os parentes:

PRO (8 anos, adiantado)

"São todos os parentes juntos."

PIO (12;3)

É *"uma geração"* etc.

Em suma: segundo Piaget, a noção de família, num primeiro momento, é concebida como o conjunto de pessoas que cercam a criança, independente das questões de parentesco. Piaget explica que a criança pensa desse jeito, porque o seu ponto de vista é imediato, realista no sentido de que o parentesco não se pode libertar das circunstâncias de lugar e tempo em que vive a criança, não é concebido a título de relação. Sob esse ponto de vista, há um desinteresse pelas relações efetivas.

Quanto à questão do realismo infantil, que parece ser exclusivamente visual: podendo-se assemelhar-se, com efeito, que a imagem do apartamento, ou pelo fato de "morarem juntos" predominem nas definições simplistas enumeradas.

Nesse sentido, Piaget(1924/1967) explica que :

"Na realidade, há sempre imagens nas representações infantis, sem que por isto o realismo infantil possa ser qualificado, simplesmente, de visual. Toda a questão se resume em saber o que substitui e o que representa a imagem: relações causais, relações espaciais, uma simples justaposição de termos concebidos sem síntese etc. Ora, no caso da família, a imagem, por mais visual que seja, e por mais distante que ela fique da realidade lógica (relações de parentesco), não é menos comparável ao realismo, o qual, num desenho de bicicleta, por exemplo, leva a criança a substituir as relações espaciais (simbolizando as seqüências causais) por uma justaposição das peças, concebidas simplesmente como "peças que combinam bem". A este respeito, definir a família afirmando "eles estão todos juntos" é a prova de um realismo comparável ao realismo intelectual que produz a justaposição no desenho. Com efeito, ambos constituem as conexões lógicas, causais e mesmo espaciais, por uma ligação imediata, condicionada pelo interesse dominante da criança." (p.120)

Piaget esclarece que, devido aos hábitos egocêntricos da criança, de manter-se num ponto de vista imediato, a definição de família resulta da ausência de qualquer relatividade, quer dizer, da incapacidade de manipular a lógica das relações.

Como se pode observar, a criança define família, não pelas relações de parentesco que unem seus membros (noção relativa); mas, pelo espaço ocupado, pelas pessoas que a compõem, ao constatar sua própria família agrupada em torno dela, em uma casa.

Piaget explica que:

“... esta tendência realista porque é egocêntrica, contribui, tanto quanto a dificuldade de tomada de consciência, devida igualmente ao egocentrismo, para limitar o raciocínio infantil unicamente aos casos singulares. Com efeito, por que a dificuldade de tomada de consciência leva a raciocinar apenas com relação a objetos singulares? Porque, deixando no inconsciente os motivos que orientam o pensamento e dos quais unicamente a consciência conduziria a proposições gerais, o egocentrismo e a consciência que dele decorre conduzem a criança a raciocinar apenas sobre o imediato, sobre determinado objeto dado, sem ligação com os outros. Ora, é evidente que o realismo infantil, [...] leva exatamente ao mesmo resultado, por outro caminho. Não conseguindo chegar a compreender a reciprocidade ou a relatividade de uma noção como a de irmão, de esquerda ou de direita etc, a criança não saberá absolutamente generalizá-la.” (ib, p.132 grifo nosso)

Assim, só por volta dos 11 e 12 anos, é que a criança chega a manipular a lógica das relações; pois, antes disso, ela não consegue “aprender a reciprocidade que existe entre os diferentes pontos de vista” (ib. p.134)

CAPÍTULO II

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

FAMÍLIA - CONHECIMENTO SOCIAL

Existem muitos estudos a respeito da instituição familiar: historiadores, sociólogos, etnólogos e psicólogos estão preocupados em estudar os problemas da família nas diversas sociedades. Existem, porém, poucas pesquisas no campo da psicologia genética, quanto ao que as crianças e adolescentes pensam sobre essa instituição.

Gilby e Pederson (1986), no artigo "Children 's Concepts of the Family", justificam o quanto é importante considerar o que a criança pensa sobre a família, uma vez que esta possui uma relevância muito marcante em sua vida. Saber o que a criança pensa e conhece a respeito da instituição família adiciona uma importante dimensão para o educador em relação ao desenvolvimento infantil sobre esse assunto. Além disso, tem uma aplicação prática para ajudar as crianças com o "stress" causado pela separação dos pais e divórcio, quando os educadores só podem fazê-lo à medida que conhecem o que elas pensam sobre a família.

A família é um núcleo social, com uma organização própria, que a criança tem mais próximo desde o momento em que nasce. Apesar dessa proximidade cotidiana, que lhe permite uma observação permanente de sua estrutura e das relações, a compreensão da criança sobre a organização familiar resulta de um processo de construção.

Carretero (1980) realizou uma pesquisa sobre a noção de família, investigando a psicogênese dessa noção, trabalhando com 40 crianças de um meio socioeconômico desfavorecido: 10 de cada idade, sendo 5 meninos e 5 meninas de idades compreendidas entre 6 anos a 9 anos. A autora encontrou cinco níveis evolutivos que serão explicitados a seguir.

Num primeiro momento, a família é para a criança uma justaposição de elementos ou uma totalidade global. A única relação que a criança estabelece é a que se refere à proximidade espacial entre seus membros. Assim, quando se

pergunta para a criança desse nível, o que é uma família, ela responde, por exemplo: *“Um grupo de gente em montinho”*.

Carretero (ibid) afirma que a única condição para pertencer a esse grupo é a proximidade espaço – temporal, porque um membro perde tal qualidade, se afastar no espaço e no tempo. Qualquer novo elemento, sempre que se integra, perceptivamente, ao grupo, começa a fazer parte dele, mesmo que seja elemento de distinta categoria, tal é o caso dos animais que vivem com a família. Se perguntarmos às crianças desse nível, por exemplo : “Se o filho de uma família for morar em outra cidade, continua sendo dessa família?”, as respostas são semelhantes a estas:

“- Não continua sendo, é um a menos na família” – Por quê? “- Porque está muito longe.” (6 anos)

“- Não, porque não está na mesma casa.” (7 anos)

Há ainda outras características próprias desse nível como por exemplo: para formar uma família, o único requisito é que haja algumas pessoas reunidas; indivíduos que ocupam um espaço comum ; construam um todo indissociável.

Quanto aos critérios de paternidade e maternidade, as crianças atribuem características imediatamente percebidas e que constituem para elas as diferenças entre elas mesmas e o adulto, como, por exemplo: para ser mãe tem que deixar crescer o cabelo; para ser pai não precisa deixar crescer o cabelo.

Carretero (ibid) explica que:

“As crianças assimilam as características do grupo família à sua estrutura mental que neste caso somente permite-lhes abstrair da realidade os dados imediatos aos quais acrescenta conceitos (próprios), considera alguns aspectos mas sem que haja uma coordenação entre eles.” (p.278)

No segundo nível, as crianças começam a abstrair características que lhes permitem definir o grupo familiar. São as relações do tipo afetivo e biológico. No entanto, tais relações ainda coexistem com as de proximidade espaço-temporal; pois, ao perguntar-lhes do que se precisa para ter uma família, elas dizem : “Filhos, pais, mães, organizar a casa, organiza eles e já está pronta.”

Em relação às atribuições de significados de paternidade – maternidade, começam também a aparecer os critérios de tipo biológico, assim como afetivo e de tipo social (fato de casar-se). A autora qualifica esse nível como um momento

intermediário em que as crianças começam já a abstrair características que se despregam da percepção imediata. No entanto, a falta de considerações de diferentes aspectos leva-as a juízos contraditórios.

No terceiro nível, o fato biológico se mantém para a criança e a família começa a ser para ela um grupo no qual aparecem as relações de parentesco mais imediatas. Por exemplo, quando lhe perguntamos “o que é uma família?” Define “ – Um conjunto de pessoas que nasceram uns dos outros”. Quanto às relações de paternidade – maternidade, a criança começa a se referir ao fato biológico de ter filhos. Se perguntarmos a uma criança desse nível: “Se um filho de uma família vai à outra cidade, continua sendo da família? “ responderá que: “Sim, porque é filho de sua mãe..” ou “ – Sim, porque continua sendo filho, nasceu da mãe”. No entanto, os critérios afetivos e os fatos próprios da cultura, tais como o matrimônio, permanecem como características não coordenáveis com os fatos biológicos. A criança começa a ver a família tendo uma identidade, uma permanência como instituição, só que nuclear (pais e filhos).

No quarto nível, as características anteriores se mantêm, aparecendo como novidade uma maior coordenação entre os diferentes critérios utilizados : afetivos, biológicos e sociais, o que dá lugar a uma aplicação do marco de referência da criança que a leva a introduzir agora as relações de parentesco fora do núcleo familiar. Por exemplo: “família é pai, mãe, tio, tia, primo, prima...”

Finalmente, no quinto nível integrativo dos anteriores , as relações de parentesco simétricas e assimétricas coordenar-se-ão corretamente. Fica definida uma evolução com a idade, que se caracteriza por uma coordenação progressiva das diferentes relações que se estabelecem no grupo familiar, o que contribui para manter a família como uma entidade estável. Por exemplo, se perguntarmos: “- Se uma pessoas de fora vem morar na sua casa, ela vai ser da sua família? A resposta será: “Não entra no grupo formado, porque se eu nasci da minha mãe e ele, não é o meu irmão. Por exemplo minha avó sim, porque é mãe da minha mãe e está relacionada comigo, se entra uma pessoa de fora, não.”

Os níveis acima descritos mostram uma evolução do pensamento da criança em relação à noção da família, que se caracteriza por uma coordenação

progressiva de diferentes relações que se estabelecem no grupo familiar, o que contribui para mantê-lo como uma entidade estável.

Em relação à organização e funcionamento do grupo, Carretero (1980) comprovou que não se observa uma evolução, ou seja, as respostas parecem não evoluir com a idade, uma vez que, desde os seis anos, as crianças atribuem uma função diferenciadora que a cultura outorga ao homem e à mulher dentro e fora do núcleo familiar. Em relação às outras respostas mais gerais da família, foi encontrada uma relativização das interpretações em função do desenvolvimento intelectual cada vez mais evoluído, e, no caso da organização e funcionamento do grupo familiar, a autora não encontrou, em nenhuma das idades estudadas, afirmações em termos absolutos. As crianças conseguem definir os papéis dos pais desde os seis anos de idade, dizendo: as mães lavam, cozinham, etc; os pais trabalham; às vezes definem qual é o trabalho; mas, a maioria das crianças definem a função do pai somente quanto ao trabalho realizado fora do lar.

Quanto a essa falta de interpretação própria por parte das crianças, dos papéis sociais em que não se observam uma evolução, a autora explica que isso ocorre pelas pressões que a instituição familiar exerce na hora de determinar os papéis do homem e da mulher.

“Este fenômeno é surpreendente e nos leva a refletir sobre a influência das pressões externas na conduta individual, estas pressões se refletem de forma mais patente analisando os valores que atribuem as crianças a esta diferenciação de “papéis” (Carretero, 1980 p.283).

Sastre, Silvestre e Moreno (1988) realizaram uma investigação a respeito das idéias que as crianças de 4 a 12 anos têm sobre família, baseadas no trabalho de Carretero (1980); levando em conta aqueles elementos aos quais são atribuídos a pertinência à família e às estruturas de parentesco.

As autoras justificam que:

“Dos 4 aos 8 anos de idade, a criança constrói instrumentos intelectuais que lhe permitem ir diferenciando aos poucos sua própria ação dos contextos físicos e sociais nas quais esta ocorre. A progressiva dissociação de seus atos leva a criança a estabelecer uma primeira e limitada coordenação com os demais, e a partir desta nova plataforma sócio-cognitiva julga e contrói novas interpretações dos fatos sociais.” (ib. p.64)

As primeiras relações pessoais que as crianças estabelecem são do tipo dual – criança – mãe, criança – pai, criança – irmão, etc. sem que exista, todavia,

uma idéia global de família como grupo humano com algumas determinadas características. Isso será construído a partir de suas vivências e observações; mas, às vezes, fazendo abstrações de sua própria relação pessoal, para situar-se num ponto de vista mais geral, em que cada membro é representado, não em função das relações que estabelecem com elas, se não como ocupando um lugar em um sistema de relações mais amplo. Tudo isso requer uma descentração do seu próprio ponto de vista.

O fato de que a criança conhece as denominações de mãe, pai, irmão, avô e as utilize, não quer dizer, em absoluto, que lhes atribua o mesmo significado que o adulto. Inicialmente, servem para denominar as pessoas próximas – por exemplo, quando chama a sua mãe ou o seu pai e, posteriormente, convertem-se em denominações genéricas – todo moço é um pai, e toda moça é uma mãe, e todo senhor é um avô. É, a partir desse primeiro esboço rudimentar de reconhecimento familiar, que apareceram as primeiras idéias sobre a família.

As crianças de sete anos consideram a família como uma reunião de indivíduos cujos laços mais importantes são de proximidade espacial. Todos os indivíduos, que vivem em uma mesma casa, são considerados pelas crianças membros da família, incluindo os cachorros e os animais domésticos. Por exemplo:

NIL (6;1)

O que é uma família? "... família é umas pessoas que vive numa casa só." Se um animal mora em sua casa, será da família? "É, porque ele estará morando na minha casa."

JES (5;11)

O que é uma família? "... é quando mora na casa". Se um animal mora em sua casa, será da família? "É, porque ele não tem dono, não tem pai, mãe."

BEA (6;2)

O que é uma família? "... gente que mora junto." Se um animal mora em sua casa, será da família? "É, porque ele é meu cachorro, a Princesa e o Tobe."

Para os sujeitos desse nível, as pessoas que não vivem juntas: tios, primos, etc. não pertencem à família.

As autoras explicam que Carretero (1980) encontrou crianças em níveis mais elementares, ao definirem que família "é um grupo de gente em montinho", e que, dentro desse grupo, as respostas mais evoluídas apresentam, juntamente com

os critérios espaciais, outro de tipo afetivo, por exemplo: “um conjunto de pessoas que se conhecem muito e confiam umas nas outras”.

Com tal interpretação sobre a família, quando se rompe a proximidade espacial, rompem-se, também, os vínculos familiares. Por exemplo: se perguntarmos a uma criança “se o filho de uma família vai morar em outra cidade, continua sendo da família? A criança responde *“Não continua sendo; é um a menos da família.”* Por quê? *“Porque vai muito longe.”* Se fizermos a mesma pergunta a uma criança de sete anos, poderá responder que : *“Não, porque não está na mesma casa.”* “... *Sim, porque depois volta.”* E se não voltar? *“Então já não é da família.”* (transição)

Esses exemplos nos permitem constatar que as crianças não definem família por relações de parentesco e consangüinidade, e sim, levando em conta critérios de proximidade ou relações afetivas que se estabelecem entre os membros da família. Como foi dito anteriormente, qualquer pessoa passa a fazer parte da família, desde que esteja dentro da mesma casa. Por exemplo: se perguntarmos a uma criança se uma pessoa de fora vem morar na nossa casa, será da nossa família ? ela dirá: *“sim, porque veio morar na nossa casa.”* , ou *“é, porque ela tá gostando da comida e vai sendo amigo.”*

Nota-se que a constituição da família, nesse nível, é simples e elementar: basta que as pessoas estejam juntas e estabeleçam relações afetivas e de cooperação, tal como entende uma criança de oito anos, referindo-se a um estranho, que inclui como membro da família “porque já está acostumado a nos fazer alguns favores.” Sobre isso, Sastre, Silvestre e Moreno (1988) afirmam:

“Para poder dominar as relações que estabelecem entre os membros que compõem uma família, a criança deverá começar a estabelecer seus limites, distinguindo, em primeiro lugar, os indivíduos que pertencem a ela e os que não pertencem – foi possível ver as dificuldades pelas quais as crianças pequenas passam em relação a isso- e estabelecer posteriormente as diferentes interações que ocorrem no seu interior.” (p.73)

Por volta dos 8 anos, as crianças, estudadas por Sastre, Silvestre e Moreno (1988), começam a coordenar diferentes critérios ao definir a família, estabelecendo entre seus membros laços de consangüinidade e de filiação. Por exemplo, a criança define a família como: *“um conjunto de homens e mulheres que vão nascendo um dos outros.”* Já, nas respostas das crianças de 9 anos, aparece o

que é e como se constitui uma família; elementos essenciais como a filiação; aparecendo, pela primeira vez, relações de tipo econômico.

A descentração dos aspectos perceptivos e espaciais, que aparecem nas respostas das crianças de 6 e 7 anos, possibilita o estabelecimento de outros tipos de vínculos mais essenciais entre os elementos de grupo familiar, que não perdem a qualidade de pertencerem à família, mesmo que longe dos demais membros. O fato de pertencer, agora, apóia-se sobre critérios mais sólidos. Se perguntarmos às crianças de 9 anos “se um filho de uma família vai para outra cidade, continua sendo da família?” dão respostas como as que se seguem:

“Sim, porque é filho de sua mãe.”

“Sim, porque continua sendo um filho, nasceu seu.”

“Sim, ainda que se vá, sempre o será, sendo filho e neto e o continuará sendo.”

Sastre, Silvestre e Moreno (1988) afirmam que, paralelamente aos laços de tipo biológico entre a família, as crianças desse nível estabelecem uma clara exclusão de todas as pessoas que não fazem parte dela. Assim, ao perguntar à criança: “se uma pessoa estranha for morar com vocês em sua casa, será um membro da família?”, as respostas que surgem são negativas e com convicção, e as razões que costumam apresentar são referentes aos laços de sangue, como pode ser visto nos exemplos abaixo:

“Não, porque tem os seus pais. Viverá em minha casa, mas terá o seus pais.”

“Não, porque, por exemplo, eu tenho um senhor que não é da minha família, mas como não é tio nem nada, não é da minha família.” (Sastre, et al. p. 75)

Dessa forma, aparece uma diferença entre as pessoas mais próximas, unidas à família por vínculo de amizade, e aqueles membros, ainda que morando longe, fazem parte dela. À pergunta anterior uma criança responderá:

“Seria um amigo, eu o conheceria, mas não seria da minha família porque não temos nada igual. Não seria nem meu tio, nem minha avô, nem nada.”

Assim, a exclusão aparece claramente relacionada à possibilidade de compreender as estruturas de parentesco, que se convertem em características

diferentes de outros tipos de relações, tendo em vista que delimitam os elementos incluídos no grupo familiar. Esse domínio das relações de parentesco mais próximas se manifesta na resposta de uma criança de 9 anos (que já foi exemplificado na página 25):

“Não entra no grupo formado, porque se eu nasci da minha mãe e ele, não é meu irmão. Por exemplo minha avó sim, porque é mãe da minha mãe e está relacionada comigo, se entrar uma pessoa de fora, não.”

A classificação da resposta das características essenciais que definem a família, leva, naturalmente, às exclusões iguais às dos animais domésticos, eram considerados como pertencentes à família pelas crianças, na etapa anterior. E, nesse momento, a criança exclui os animais como, por exemplo: *“porque nós somos racionais e eles são irracionais; ele é um animal e nós somos pessoas. Ele late e nós falamos.”*

As autoras afirmam que 90% das crianças de 9 anos dão respostas, claramente negativas, diante da possibilidade de considerar um animal como membro da família. Já Carretero (1980) apurou, em sua pesquisa, que 100% das crianças de 6 anos opinam justamente ao contrário, concedendo aos animais domésticos um lugar equivalente aos componentes da família. (apud, Sastre, Silvestre e Moreno).

Carretero (1980) explica esse fato, dizendo que as crianças têm tal dificuldade de excluir os animais dos membros da família pela proximidade do objeto de análise, que se encontra imerso na realidade familiar e também devido as pressões, que esse grupo exerce sobre a mente infantil, impedindo uma compreensão objetiva dos fatos que se desenvolvem na família com muitas questões de uma vez.

CAPÍTULO III

REPRESENTAÇÕES GRÁFICAS

Tendo em vista as representações gráficas (desenho e da escrita), que foram utilizadas nesta pesquisa como um instrumento da intervenção pedagógica, é oportuno enfocar fundamentos dessas formas de representações.

O DESENHO INFANTIL

O desenho, para Piaget (1966/1995), é uma forma de manifestação da função semiótica que se inscreve a meio caminho entre o jogo simbólico e a imagem mental, consistindo num esforço de imitação do real.

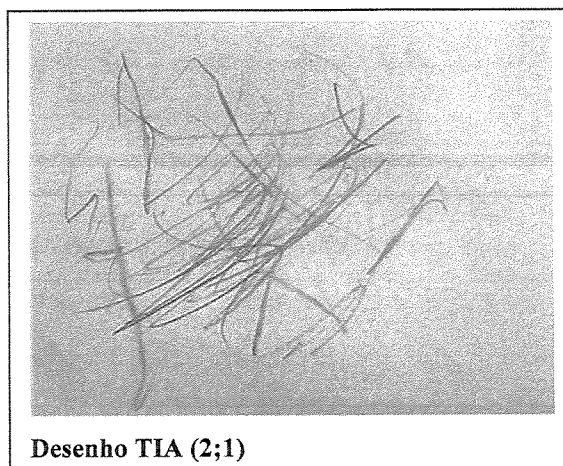
“De início o desenho não possui um componente imitativo e aproxima-se de um jogo de exercícios: são os rabiscos ou garatujas que a criança de 2 anos a 2 anos e meio faz quando tem um lápis na mão. Depois dessa idade a criança passa a reconhecer algumas formas nos rabiscos feitos sem finalidade e mais tarde passa a repetir de memória um modelo. A partir do momento em que a criança tem a intenção de reproduzir graficamente um modelo evocado, o desenho torna-se imitação ou imagem, ainda que a expressão gráfica da criança não se assemelha com o objeto que está sendo desenhado.” (Mantovani de Assis, 1999, p.90)

Luquet (1969) define o desenho como um conjunto de traços cuja execução foi determinada pela intenção de representar um objeto real, quer a semelhança procurada seja ou não obtida.

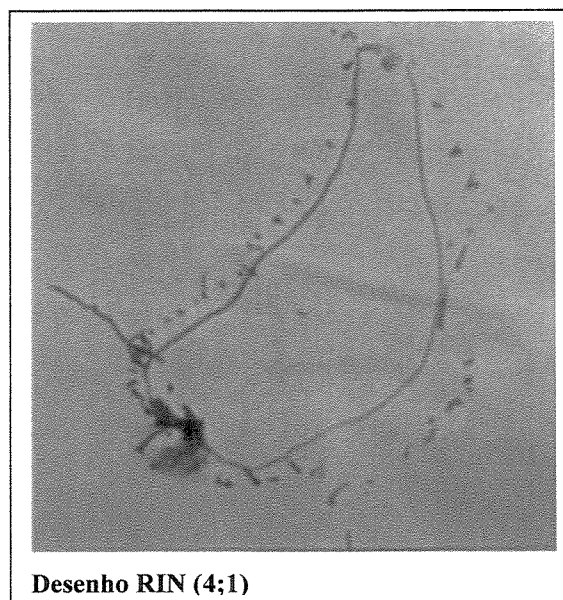
Para estudar as fases do desenho, Piaget refere-se a Luquet, para o qual o desenho infantil não mantém as mesmas características do princípio ao fim; portanto, passa por diferentes fases de caráter distinto e cada uma delas é caracterizada por uma espécie determinada de realismo :

REALISMO FORTUITO

No início dessa fase, a criança desenha pelo prazer de produzir uma marca, fazendo traços sem qualquer objetivo, não se preocupando em interpretá-lo, como pode ser visto no desenho de TIA (2;1).

Figura 1**Desenho TIA (2;1)**

Aos poucos, esses rabiscos vão assumindo outras formas nas quais a criança nota uma certa analogia entre alguns dos seus traçados e um objeto real; considera-o, então, como uma representação do objeto e enuncia a interpretação que lhe atribui como, por exemplo: uma baleia para RIN (4;1), que pode ser vista no desenho abaixo:

Figura 2**Desenho RIN (4;1)**

Esse desenho foi realizado sem uma intenção representativa. Luquet (1969) afirma que: "... a interpretação em aplicar ao traçado o nome de uma coisa de que a criança tem a idéia no seu espírito nesse momento, poderá acontecer com freqüência que um mesmo traçado receba sucessivamente várias interpretações" (p.141).

Nessa fase, podemos dizer, portanto, que a criança não tem a intenção prévia de representar um objeto determinado.

REALISMO GORADO

Para Luquet (1969), a criança, nessa segunda fase, tenta fazer com que o desenho se assemelhe ao real; mas, ainda não consegue, devido a dois obstáculos: o primeiro, porque não sabe dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado o aspecto que queria; e o segundo é psicológico, porque se refere ao caráter ao mesmo tempo limitado e descontínuo da atenção infantil.

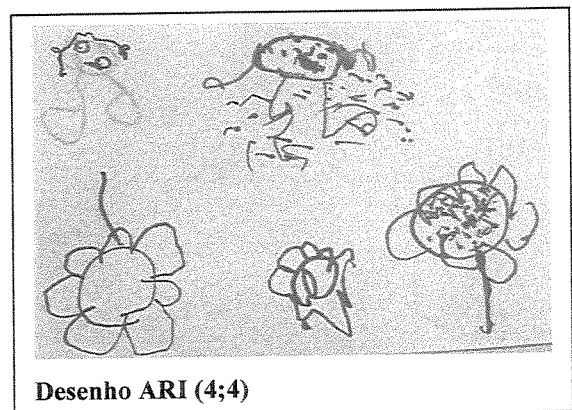
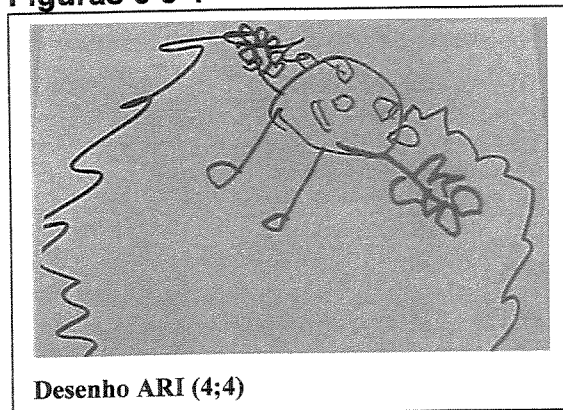
“... esta atenção enfraquece depressa, na medida em que deve aplicar-se simultaneamente a um duplo fim, por um lado pensar no que é preciso representar, por outro cuidar dos movimentos gráficos através dos quais se efetua essa representação.” (id. p.149).

Piaget (1993 b), em seu livro *a Representação do Espaço na Criança*, critica essa forma de análise de Luquet, dizendo que:

“O desenho é uma representação, isto é, supõe a construção de uma imagem bem distinta da percepção, e nada prova que as relações espaciais de que esta imagem é feita sejam do mesmo nível das relações que a percepção correspondente testemunha. Vendo um nariz acima de uma boca, o sujeito pode muito bem, quando procurar evocar tais elementos, e não mais percebê-los, inverter a ordem por ausência não só de habilidade gráfica ou de atenção, mas ainda sobretudo dos instrumentos de representação espacial necessários para reconstituir essa ordem segundo a dimensão vertical. (p. 63, grifo nosso)

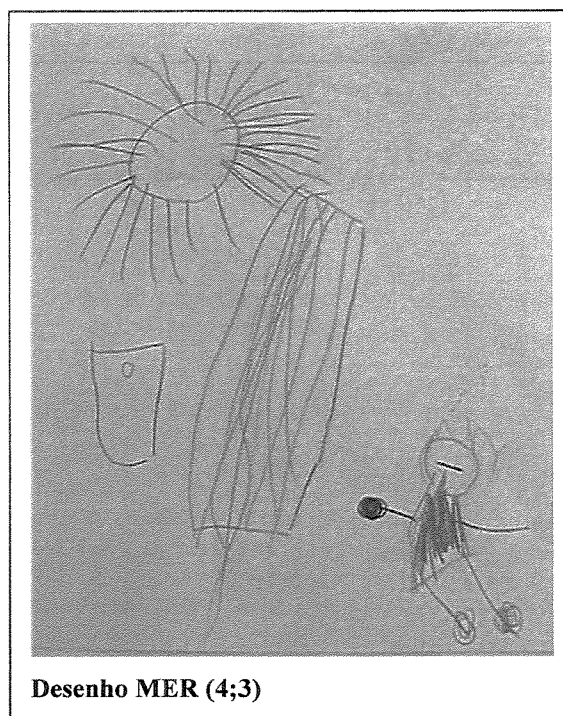
Esse fato acontece nessa fase do desenho, porque “o espaço gráfico deste nível seja a fortiori desprovido das relações euclidianas de distância, de proporções e, sobretudo, das direções de conjunto...” (Piaget, 1993 b p.65) Como pode ser visto nos desenhos abaixo:

Figuras 3 e 4

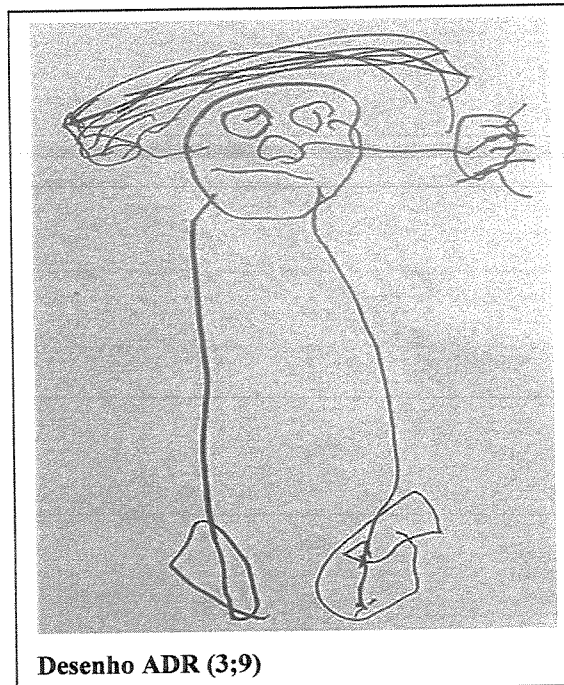


A essa imperfeição geral do desenho, característica essencial da fase do realismo gorado, Luquet (1967) chama de “incapacidade sintética”, visto que, nele, os elementos não se coordenam como um todo, estando justapostos. Como pode ser visto abaixo, na figura 5, que MER (4;3) representa a casa com um retângulo vermelho, a porta é colocada para fora e faz dois sóis.

Figura 5



Nessa fase, o “badameco girino” é um modelo predominante, a figura humana representada por uma cabeça dotada de apêndices filiformes que são as pernas, ou dotados de braços e pernas, mas sem troncos, como pode ser visto no desenho de ADR (3;9).

Figura 6

REALISMO INTELECTUAL

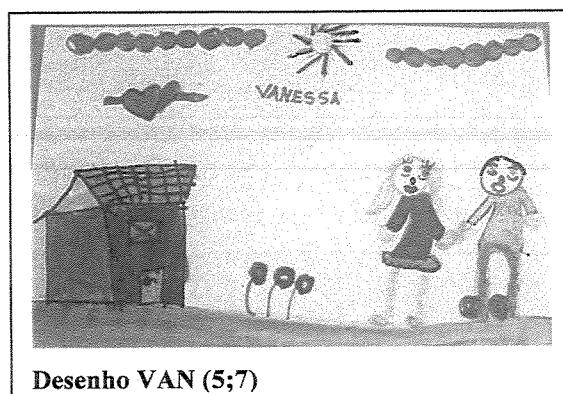
Nessa fase, a criança já superou a incapacidade sintética, por conseguinte, nada impede que o seu desenho seja plenamente realista, isto é, que represente, ao mesmo tempo, os pormenores do objeto representado, as suas relações recíprocas no conjunto constituído pela sua reunião.

Na concepção da criança dessa faixa etária, o desenho a ser representado, para ser parecido, “deve conter todos os elementos reais do objeto, mesmo invisíveis, quer do ponto de vista donde é focado, quer de qualquer outro ponto de vista e, por outro lado, deve dar a cada um desses pormenores a sua forma característica, a que exige a exemplaridade”. (Luquet, 1969, p. 159).

Assim, algumas características marcam o desenho dessa faixa etária, como podemos ver:

Observam-se desenhos que não têm perspectivas e nem relações métricas como, por exemplo, no de VAN (6;1): as pessoas são muito maiores que a casa, a porta da casa menor que a janela, as flores maiores que a porta.

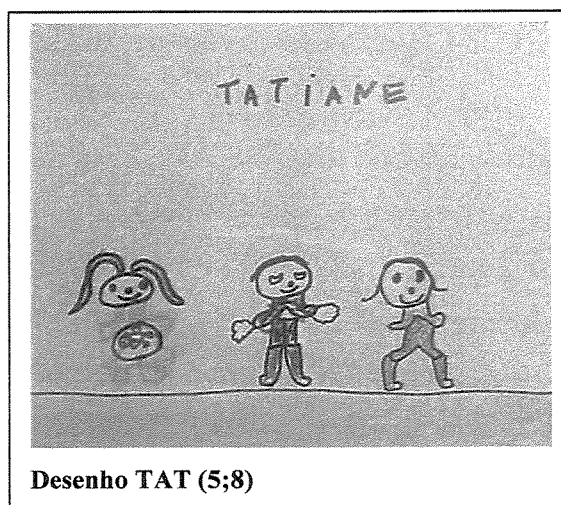
Figura 7



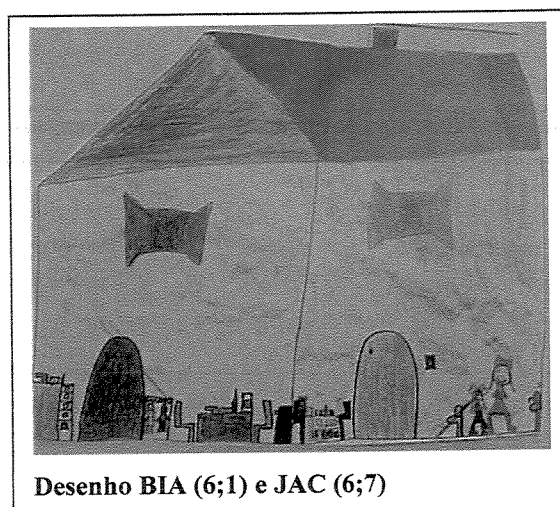
Desenho VAN (5;7)

Uma outra característica são as transparências, que são as representações de elementos como se aqueles, que os ocultam, fossem transparentes, permitindo vê-los. Como pode ser notado, na produção gráfica de TAT (5;8), que desenha uma mulher grávida, mostrando o bebê como se ele pudesse ser visto dentro da barriga. Um outro exemplo é o de BIA (6;1) e JAQ (6;7) que desenhavam uma casa de frente, fechada com toda a mobília, as pessoas que estão dentro etc. Isso acontece, porque a criança desenha o que sabe sobre os objetos, as pessoas e não o que vê.

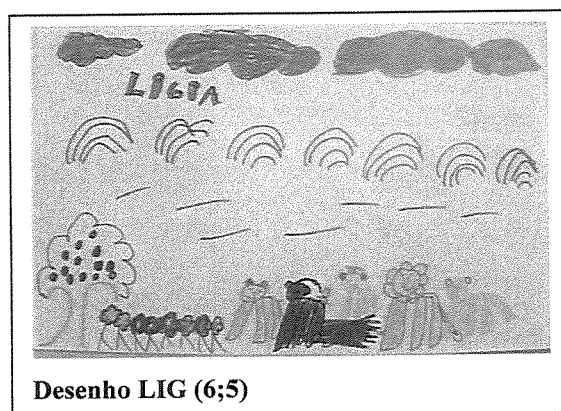
Figura 8



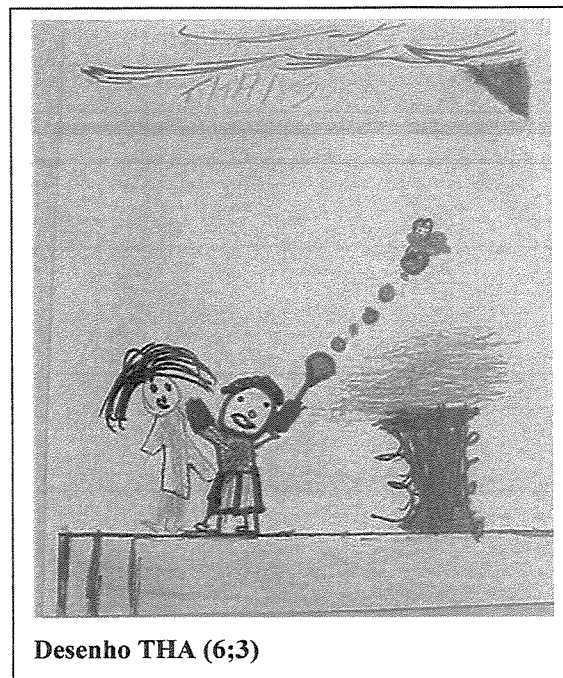
Desenho TAT (5;8)

Figura 9

Ainda, nessa mesma fase, quando a criança desenha um animal ou uma pessoa de perfil, não se preocupa com as perspectivas visuais. Essa característica pode ser observada no exemplo de LIG (6;5), que desenha um leão de perfil, e o rosto com dois olhos e as quatro patas aparentes.

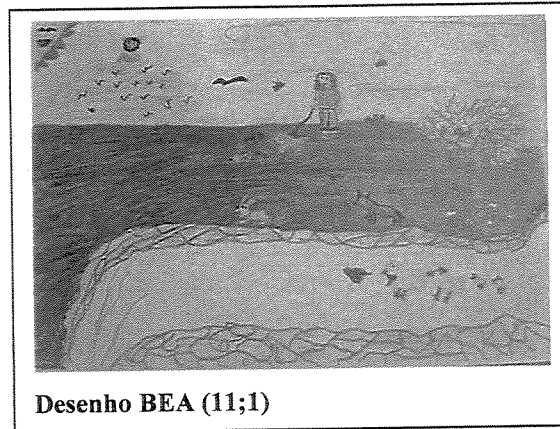
Figura 10

Uma última característica que encontramos, nessa fase, é o desenho representando um desenvolvimento cronológico, como podemos ver no desenho de THA (6;3), que mostra a mesma bala da espingarda em diferentes alturas, representando estar atirando num pássaro.

Figura 11

REALISMO VISUAL

No realismo visual, observam-se duas novidades. De um lado, já não apresenta o que é visível de um ponto de vista perceptivo particular, por exemplo, quando uma criança desenha uma pessoa ou um animal de perfil, coloca somente um olho; quando desenha algo atrás de um objeto, já esconde, ou seja, as partes escondidas dos objetos não são mais figuradas, como pode ser visto no desenho de BEA (11;1) em que os animais de perfil apresentam um único olho e o leão, que desenha atrás do morro, em que seu corpo está escondido; por isso, não o representa. Os objetos de um segundo plano são gradualmente menores, como podemos ver, na figura 12, o leão é bem menor, dando a impressão de que está longe. Por outro lado, o desenho leva em consideração a disposição dos objetos de um plano de conjunto (eixos de coordenadas) e de suas proporções métricas. O cachorro, as flores, as borboletas são desenhados proporcionalmente menores que o tamanho da menina.

Figura 12**Desenho BEA (11;1)**

Descritas as fases do desenho, é importante relatar como essa manifestação da função simbólica foi considerada no ambiente da pesquisa.

Tendo em vista que o desenho é uma manifestação da função simbólica, que consiste num esforço de imitação do real; a criança, ao expressar-se por meio do desenho, deverá fazê-lo livremente, sem que lhe seja sugerido o que e como deve desenhar.

Nas fases anteriormente descritas, pode-se observar que o desenho infantil tem características diferentes em cada fase de representação. E essas são formas de constatar, também, a construção intelectual da criança, uma vez que é possível diagnosticar como ela está organizando e representando suas idéias, seus sentimentos, o mundo que a cerca, etc. Nesse sentido, Fortuny (1995) afirma que:

“... O desenho, enquanto expressão plástica do pensamento, pode ser analisado como produção e expressão artística, ou como construção intelectual do indivíduo. Está claro que para poder realizar um desenho, a criança deve, antes de tudo, interpretar a realidade. Portanto, para configurar –se, toda interpretação necessita de um certo grau de imaginação, sem a qual é impossível entender o mundo que nos rodeia. Assim, imaginar supõe compreender a realidade em função das estruturas cognitivas do sujeito que a descobre”. (p.11)

No ambiente da pesquisa, as crianças desenhavam no momento das atividades diversificadas; portanto, elas escolhiam o momento em que queriam realizar esse trabalho. Por esse motivo, desenhar nunca era uma proposta “coletiva”, que era realizada por todos ao mesmo tempo. Quando a criança optava por desenhar, tinha tempo para desenvolver tal atividade e demonstrava interesse. Havia sempre uma proposta de trabalho de desenho, ou seja, a criança fazia o

desenho sobre um tema que estava sendo focado, uma música, um filme, uma história, um passeio, etc, isto é, a representação de algo estava sempre vinculada a uma necessidade, ficando a criança livre para decidir o que gostaria de desenhar, já que a proposta de um trabalho era apresentada como uma sugestão. Portanto, essas representações eram únicas e individuais.

Nesse sentido, Sastre apud Leal (1999) ressaltam que:

“... simbolização e expressão supõem a delação de determinados elementos considerados como relevantes e pertinentes para ser desenhados, não necessariamente para ser relatados. A expressão verbal e a expressão gráfica de uma mesma situação constituem modelos diferentes construídos e organizados a partir da representação do indivíduo. Dado que ambas formas expressivas referem-se a uma mesma situação, é importante destacar algumas características similares; embora, cada sistema de expressão – neste caso referente a linguagem oral e o desenho – favorece a seleção e uma certa ênfase nos aspectos que nem sempre são coincidentes. Neste sentido, cada uma destas formas constitui uma interpretação da situação. Estas interpretações ou modelos elaborados pelo sujeito constituem formas de reconhecimento, de reviver essa mesma situação. O uso da língua oral – como o da língua escrita – ou desenho para expressar uma determinada circunstância supõe para o sujeito a oportunidade – ou necessidade – de analisar e organizar suas representações a partir dos limites e as possibilidades que lhe oferecem as características de cada um destes sistemas.” (p.108)

Com base nesses pressupostos, as crianças tiveram muitas oportunidades de desenhar temas que se referem às relações pessoais, aos sentimentos, aos conflitos ou aos prazeres que vivem na família. (ver capítulo da intervenção pedagógica). Para Leal (1999), é importante que as crianças tenham uma vivência, pois a tomada de consciência e a elaboração desses aspectos constituem, sem dúvida, um caminho que deve ser muito explorado, uma vez que são instrumentos de análise e reflexão sobre a experiência pessoal das próprias crianças e as ajudam a refletirem sobre os próprios estados de ânimo e considerarem, também, estados de ânimo das outras pessoas com as quais convivem.

Um outro fato, que sempre foi levado em consideração, diz respeito a como as professoras intervinham quando as crianças estavam desenhando, encorajando-as sempre a desenharem. Havia um interesse real pela produção gráfica da criança, manifestada por meio de perguntas, tais como:- “Por onde você começou o desenho?” – “O que foi mais difícil de se realizar?” – “O que foi mais fácil?” – “Como surgiu a idéia do desenho?”.

Para Mantovani de Assis (1999): “A criança deve perceber que o educador está interessado em saber alguma coisa a mais sobre aquilo que ela fez. É

desnecessário dizer que o interesse do educador pelo trabalho da criança deve ser sincero.” (p. 92)

A autora Leal (1999) nos diz que:

“A elaboração do desenho supõe a abstração e organização dos dados da história – reconhecidos e vivenciados como as mais importantes – para expressá-los compreensivelmente. Mas, depois de realizados os desenhos, adquirem uma nova entidade que permite a observação de suas diferenças em relação com a história relatada. As discussões e reelaborações que isto produz, dão lugar a novos e mais profundos significados, racionamentos e vivência, que, ao mesmo tempo, facilitam a exploração e a reorganização das representações e interpretações individuais.” (p.110)

Dessa forma, desenhar não é só atingir um conjunto de técnicas, mas sim, construir um instrumento com o qual podemos conhecer de maneira distinta a realidade e expressar o conhecimento que dela se possui. O desenho evolui e, nessa evolução, podemos seguir, passo a passo, a construção própria do pensamento quanto às formas de interpretação do mundo. Perceber e interpretar para poder expressar-se, mediante um sistema de simbolização gráfica, distinta da simples observação visual com a qual percebemos e analisamos a realidade desde o primeiro momento, é o caminho que necessita recorrer o psiquismo da criança toda a vez em que evolui e constrói sua personalidade (Fortuny 1995).

A ALFABETIZAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA

A pré-escola, por muito tempo, teve a função de preparar a criança para aprender a ler e escrever. Esse preparo consistia na memorização de palavras soltas, sem sentido nenhum para a criança; formando-se, então, bons copiadores e memorizadores do sistema escrito.

Tendo em vista que a criança, que temos em nossa sala de aula, é construtora do seu conhecimento, ou seja, é um ser ativo, aquele que busca adquirir o conhecimento, a partir da interação com o meio e não um ser passivo que recebe tudo pronto, cabe à pré-escola, em relação à alfabetização, ajudá-la a resolver duas perguntas fundamentais: o que a escrita representa e como se escreve (Weiz, 1999). Cabe ao professor criar um ambiente estimulador, visando a auxiliar a criança nessa construção.

Um ambiente alfabetizador adequado deve ter: livros; revistas em quadrinhos; jornais; cartazes; letras; murais; frases, escritas de todos os tipos; um adulto lendo e escrevendo bilhetes, etc., para que a criança interaja com o mundo escrito e perceba a função social da escrita.

Ferreiro (1999) ressalta que:

“... a pré-escola deveria cumprir a função primordial de permitir-lhes acesso a essa informação básica, através da qual o ensino adquire um sentido social (e não meramente escolar). Permitir as crianças, que não cresceram em um meio urbano com múltiplos exemplos de escrita a seu redor, experimentar livremente com essas marcas gráficas, num ambiente rico em escritas diversas. Permitir a todos compreenderem que a escrita não serve apenas “para passar de ano”. Devolver a todos a possibilidade de escrever sem estarem necessariamente copiando um modelo. A cópia é um dos procedimentos para o domínio da escrita, mas não é o único (nem mesmo o mais importante). Aqui, como no caso da linguagem oral – isto é, quando a criança aprende a falar – , aprende-se mais inventando formas e combinações, do que copiando.” (p. 100) (grifo nosso)

É importante que a criança entenda a natureza e função da escrita nos contextos reais, ou seja, que ela tenha necessidade de utilizar a representação gráfica a partir de situações verdadeiras como, por exemplo: mandar um bilhete, escrever uma carta, um cartão, etc; pois, só assim é que a escrita poderá representar algo conceitual para ela.

Não se pode reduzir a aprendizagem da leitura e da escrita a uma simples reprodução e memorização.

Dessa forma, o trabalho de alfabetização que foi realizado, no ambiente da pesquisa, esteve sempre voltado à construção da escrita, respeitando-se o nível em que a criança se encontrava. Assim, ela nunca copiava textos ou palavras com a finalidade de treino motor, uma vez que esse tipo de trabalho não favorece a evolução de suas hipóteses sobre o sistema escrito. Só existia a cópia com a finalidade de não se esquecer de algo, como nós, adultos, às vezes as utilizamos, como, por exemplo: copiar uma receita, um endereço, a letra de uma música, uma poesia...

As atividades eram propostas pelas professoras de tal forma que as crianças sentissem necessidade de se expressar por texto escrito, como, por exemplo: uma carta; um convite; um bilhete; histórias; registro de fatos ocorridos no dia-a-dia; textos; registro de palavras que se formaram em um jogo...

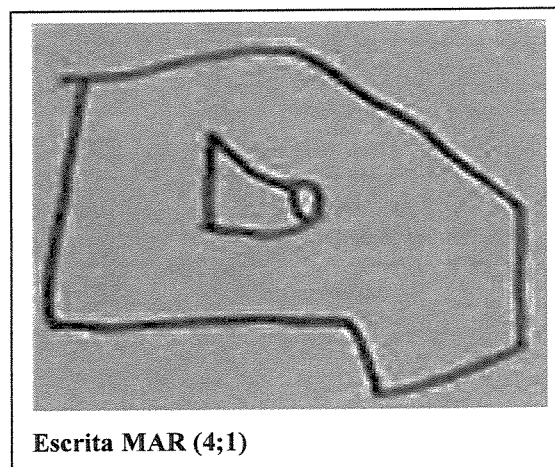
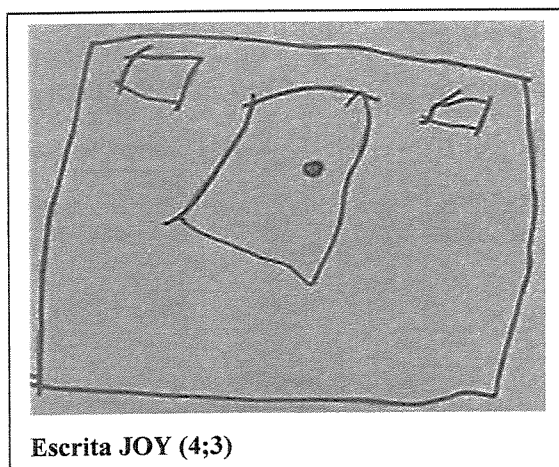
Esses trabalhos ocorriam no momento das atividades diversificadas em que a criança optava por trabalhar no canto da escrita; tendo a oportunidade de escrever a sua maneira, sem que a escrita convencional fosse cobrada. As crianças faziam suas produções de escritas no nível em que se encontravam e cabia ao professor intervir, criando conflitos cognitivos para que elas evoluíssem.

Cabe ressaltar que, para que o professor intervenha e planeje adequadamente as atividades de leitura e escrita, é importante que ele conheça a gênese dessa noção.

Emília Ferreiro realizou um estudo através do qual que encontrou a gênese do pensamento infantil em relação à leitura e escrita, em que podemos observar, claramente, como a escrita evolui nas crianças em idade pré-escolar.

Num primeiro nível, a criança representa a escrita por meio de desenhos, como pode ser visto nas figuras 13 e 14; pois, nesse momento, a criança não faz uma diferenciação clara entre o sistema de representação do desenho (pictográfico) e o da escrita (alfabético). Por exemplo, quando lhe pedimos para escrever casa, ela faz o desenho de uma casa.

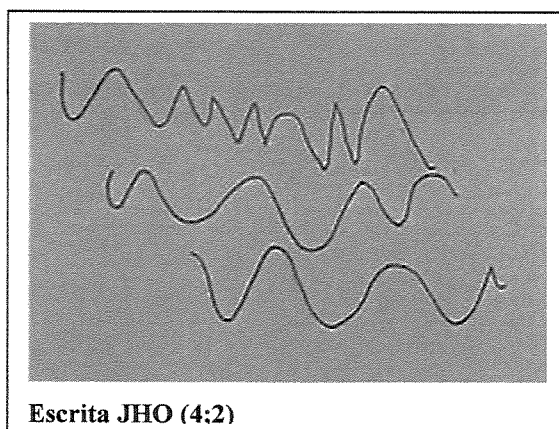
Figuras 13 e 14



A evolução desse primeiro nível para um outro ocorrerá somente a partir do momento em que a criança se deparar com os dois sistemas no mundo que a cerca. Assim, a criança terá claro que se “desenha com figuras” e se “escreve com letras”; mas, a natureza do sistema alfabético ainda permanece um mistério a desvendar.

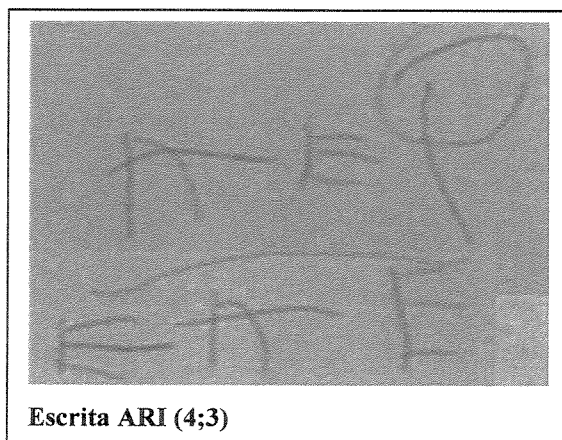
Na figura 15, podemos observar que a criança já demonstra estar um pouco mais evoluída, uma vez que “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da escrita.” (Pimentel, 1999). Dessa forma, a criança faz zigue-zagues, ou seja, representa a escrita de uma maneira própria. Nesse momento, ela não confunde mais o desenho com a escrita, mas a última ainda é alheia a qualquer tipo de correspondência entre grafias e sons.

Figura 15



Na figura 16, podemos observar um avanço nessa fase, uma vez que a criança já começa a perceber que a escrita que ela está construindo se assemelha à do adulto. Portanto, ela já é capaz de escrever o seu nome (de memória) e, quando lhe solicitamos que escreva diversas palavras, recorre sempre às letras do nome. Para escrever qualquer palavra, a criança utiliza letras do seu próprio nome, que já conhece.

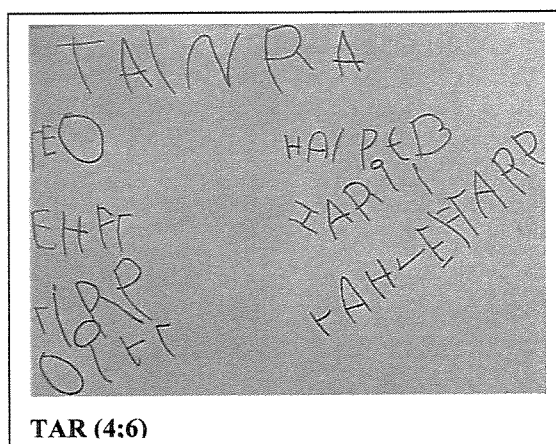
Figura 16



Na figura 17, a criança está na mesma fase que a anterior; mas, tem um repertório maior de letras a sua disposição, tendo em vista que, quando pedimos que escreva, por exemplo, casa coloca o “L” (de ponta cabeça) , “O “ e o “E” ou seja letras que não há no seu próprio nome. Esse exemplo fica mais claro, pois a criança, ao escrever diversas palavras, utiliza um repertório bem variado de letras. Para Pimentel (1999):

“as crianças [...] possuindo um repertório muito grande de letras, são aquelas cujo meio lhes proporciona uma infinidade de situações de leitura e escrita, aumentando o número de formas fixas de que dispõem. Formas fixas são palavras que a criança aprende no meio escolar ou extra-escolar e que ela é capaz de reproduzir, mesmo na ausência do modelo. Uma das formas fixas mais importante é o próprio nome.” (p.11)

Figura 17



Por isso, é importante que a educação infantil trabalhe a alfabetização a partir do nome das crianças, uma vez que elas reconhecerão, a princípio, as letras (e os “sons”) de seu próprio nome, grafam-no e, posteriormente, começam a identificar o nome de outras crianças, ampliando, assim, o seu repertório.

Na figura 18, podemos observar um exemplo bem interessante: trata-se de uma escrita pré-silábica, que reflete um conflito cognitivo, escreve aleatoriamente várias letras para uma determinada palavra; mas, ao ler, percebe que há letras a mais, por exemplo : quando escreve elefante, coloca uma porção de letras; mas, ao ler, risca algumas. Essa criança está a um passo do nível silábico, em que começa a corresponder uma letra para cada sílaba da palavra. Num primeiro momento, a criança coloca uma letra qualquer para representar a sílaba da palavra (batata), como pode ser visto na figura 19, ou de uma forma mais elaborada em que a criança coloca as consoantes para ter um valor silábico em função do nome a que

pertencem (V é o “va” e o C é o “ca” de vaca), ou também, coloca as vogais, possuindo um valor sonoro em função de algo que queira escrever (O é o “bo” de boneca o E é o “ne” e o A é o “ca”), como pode ser exemplificado nas figuras 20 e 21.

Figura 18

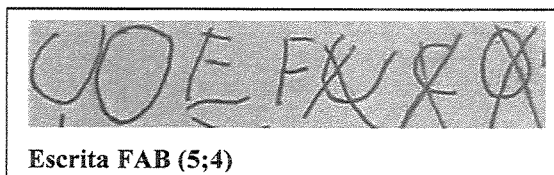


Figura 19

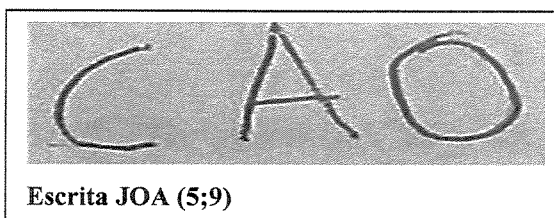


Figura 20

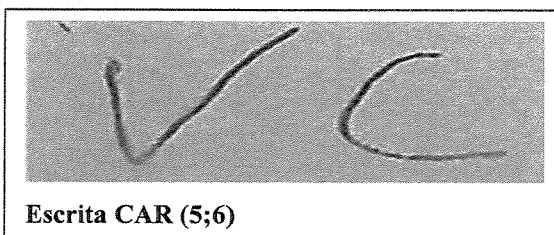
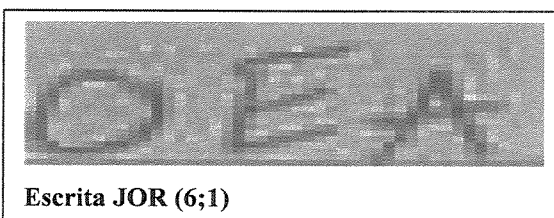


Figura 21



Quando a criança está no nível silábico, pode –se dizer que houve um grande avanço conceitual, uma vez que o próximo nível a ser conquistado é o alfabético que marca o final da evolução.

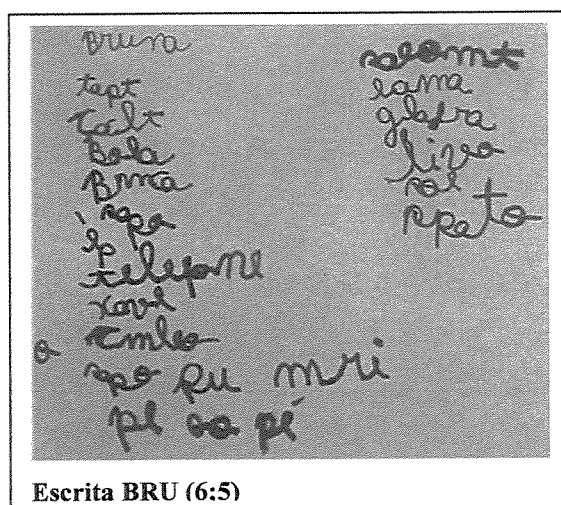
Segundo Pimentel (1999) para que a criança abandone a hipótese silábica, é preciso que:

- haja conflito cognitivo entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres (ambas exigências puramente internas);

- e que haja o conflito entre formas gráficas que o meio lhe propõe (palavras como pé, lá, etc., que constituem uma realidade externa ao próprio sujeito) e a leitura dessas formas em termos da hipótese silábica (que ele mesmo construiu).

Dessa forma, a criança que possui a hipótese silábica, aos poucos, vai abandonando-a para chegar a escrever alfabeticamente. Na figura 22, pode-se observar, de forma clara, a criança passando do nível silábico para o alfabético; pois, em alguns momentos, utiliza-se da hipótese silábica e, em outros, utiliza-se da hipótese alfabética, encontra-se numa fase de transição, que se nomeia silábico alfabética.

Figura 22



Escrita BRU (6:5)

Segundo Ferreira (1999), para que a criança evolua da hipótese silábica para a hipótese silábico alfabética, é importante que o meio favoreça o convívio da criança com material impresso e com oportunidade de leitura e escrita, para que possa elaborar suas hipóteses e ter condições de evoluir; porque, somente os caracteres à sua disposição, às vezes, são muito limitados; às vezes, restritos, não propiciando condições de superar o conflito; ocorrendo, comumente, um bloqueio; quando a criança pensa que, somente copiando, aprenderá a escrever.

Na figura 23, podemos observar, no texto produzido por LET (6;4), que já escreve, convencionalmente, pois já compreendeu o sistema escrito, sendo capaz

de representar o que pensa e o que fala. “Ela é capaz de compreender que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.” (ib,p. 25)

Figura 23



Mesmo assim, nem todas as dificuldades ainda estão vencidas, uma vez que, em seu texto, aparecem erros ortográficos e gramaticais. Ferreira (1999) esclarece, então, que: “A partir desse momento, a criança enfrentará os problemas de ortografia, porém não os da escrita, no sentido estrito, pois as dificuldades ortográficas não correspondem às dificuldades do sistema de escrita.” (ib, p. 25)

CAPÍTULO IV

A PESQUISA

PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

A família é a instituição que está presente na vida da criança durante um grande período de tempo, transmitindo-lhe informações sobre sua realidade.

A família é um contexto relevante para a criança, já que, durante os primeiros anos, é o único e/ou principal ambiente no qual cresce. Além disso, a família age como chave ou filtro que seleciona a abertura da criança a outros contextos.

Um dos temas que constam de todos os currículos da educação infantil é a família, que será trabalhado pelos professores. De acordo com Delval (1993), os educadores precisam levar em conta as idéias que as crianças já trazem a respeito da noção de família; pois, desde pequenas, já elaboram conceitos sobre essa realidade. É preciso considerarmos tais idéias para não correremos o risco de estabelecermos dois sistemas de conhecimentos distintos: o que a criança vai formando a partir de sua própria experiência, em sua atividade cotidiana, e o que adquire na escola. Tais sistemas podem permanecer como dois compartimentos estanques, sem que se estabeleça uma relação entre eles.

Portanto, é oportuna a realização de pesquisas no campo social, referentes a aspectos que versam sobre as representações da sociedade, para que os conhecimentos trabalhados na escola estejam de acordo com a realidade dos alunos.

Da revisão da literatura acerca do conhecimento social e da prática como professora de educação infantil, surgiram algumas questões que constituíram a problemática deste trabalho como, por exemplo: na rede de ensino da educação infantil de Paulínia/SP há duas modalidades de permanência da criança na escola: o período parcial (4 horas) e o período integral (8 horas). O tempo em que a criança fica na escola, portanto, fora de seu lar, teria influência na maneira como a criança entende a noção de família? A psicogênese dessa noção pode ser favorecida por

uma intervenção pedagógica? Que relações existem entre os estágios de desenvolvimento e a psicogênese da noção de família?

METODOLOGIA

I – OBJETIVOS

Os objetivos deste trabalho são os seguintes:

- 1- investigar a psicogênese da noção de família em crianças pré-escolares, que freqüentam a instituição de educação infantil (E.M.E.I), em período integral e parcial;
- 2- planejar e organizar procedimentos pedagógicos que, usados sob a forma de intervenção, facilitem a construção da noção de família pelas crianças;
- 3- verificar se as crianças, que freqüentam a pré-escola em período integral e que se encontram nas fases iniciais da construção da noção de família, apresentam progressos quando participam de uma intervenção pedagógica;
- 4- verificar o estágio de desenvolvimento intelectual a partir das provas para o diagnóstico do comportamento operatório das crianças pré – escolares que freqüentam o período integral e parcial.

II – SUJEITOS

As crianças que fizeram parte desta pesquisa são alunos da E.M.E.I. “Angelino Pigatto” da Prefeitura Municipal de Paulínia – SP., cuja idade é de 5-6 anos.

Visando à realização deste trabalho, foram constituídos dois grupos: G I e G P.

G I

O grupo I foi constituído por 22 crianças, matriculadas na escola em período integral, para investigar como elas compreendem a noção de família e com o objetivo de criar e testar estratégias que poderão contribuir para a construção dessa noção. É importante ressaltar que, na E.M.E.I., somente as professoras

desse grupo trabalham com o PROEPRE – Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

G P

O grupo P foi constituído por 20 crianças, que estavam freqüentando a escola somente num período (período parcial), com o intuito de investigar como elas compreendem a noção de família.

Na tabela 1, abaixo, pode-se visualizar o total de sujeitos de cada grupo e o programa educacional utilizado em suas classes:

Tabela 1-Sujeitos da pesquisa.

E.M.E.I. “Angelino Pigatto”	Grupo Período Integral (GI)	Grupo Período Parcial (GP)
Nº de crianças dos grupos	22	20
Sistemas de ensino	PROEPRE	NÃO PROEPRE

A escola, em que realizamos a pesquisa, localiza-se em um bairro classe média baixa que possuía, no ano de 1.999, cerca de 350 alunos, subdivididos da seguinte forma:

Tabela 2- Subdivisão total dos alunos da E.M.E.I por nível

IDADE	NÍVEL – PARCIAL	NÍVEL – INTEGRAL
3 ANOS	I	I
4 ANOS	II	II
5 ANOS	III	III
6 ANOS	IV	IV

Os alunos da E.M.E.I. freqüentam a instituição de ensino em: período integral, que funciona das 7:00 às 17:00 horas, atendendo às mães que trabalham, ou em período parcial, que funciona das 8:00 às 12:00 horas, atendendo às crianças no período da manhã e, das 13:00 às 17:00 horas, atendendo às crianças no período da tarde.

Portanto, as crianças do GI freqüentavam a escola em período integral (7:00 às 17:00 horas) e eram do nível IV – integral.

O período integral funcionava com 3 profissionais da educação infantil: duas professoras e uma monitora. Uma das professoras permanecia na escola das

8:00 às 12:00 horas; a outra, das 13:00 às 17:00 horas e a monitora permanecia das 7:00 às 17:00 horas, auxiliando as professoras no horário de banho, almoço e permanecendo com as crianças no repouso, cujo horário era de 12:00 às 13:00 horas.

Entretanto, as crianças do GP freqüentavam a escola em período parcial (13:00 às 17:00 horas) e eram do nível IV – parcial.

O período parcial funcionava apenas com uma profissional de educação infantil, que permanecia com as crianças das 13:00 (horário da entrada) até 17:00 (horário da saída).

Os dados da pesquisa foram coletados no período compreendido entre fevereiro e dezembro de 1999.

III – HIPÓTESES

As hipóteses, que nortearam esta pesquisa, foram assim formuladas:

1- avaliando-se a noção de família por meio de uma entrevista clínica, serão encontradas respostas semelhantes às descritas por Carretero (1980);

2- as crianças, que permanecem em período integral na escola, apresentam respostas correspondentes aos níveis mais elementares da noção de família do que as que a freqüentam em período parcial;

3- os sujeitos do grupo I, que participarem da “intervenção pedagógica”, (situações que envolvam a construção da noção de família) fundamentada no processo de Solicitação do Meio (Mantovani de Assis, 1976), apresentarão progressos no entendimento da noção de família, dependendo do nível inicial da noção de família em que se encontram;

4- os sujeitos do grupo I, que frequentam classes em que o PROEPRE é adotado, ao construírem as estruturas operatórias, constróem uma noção de família mais elaborada, quando participam de um processo de intervenção.

IV – PROCEDIMENTOS

Para a realização desta pesquisa, entramos em contato com a Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Paulínia – SP , a fim de solicitar a devida autorização para iniciar o trabalho, uma vez que a pesquisadora era professora da E.M.E.I. e da sala do período integral em que seria desenvolvida a pesquisa. A Secretaria se interessou pelo estudo a ser realizado e autorizou a execução da pesquisa. Posteriormente, conversamos com as outras professoras do G I e G P, convidando-as para participarem da pesquisa.

Após tais providências, deu-se início à coleta de dados que se desenvolveu em três fases.

Na sua primeira fase, concernente à noção de família, foram realizadas as Entrevistas Clínicas sobre a Noção de Família, elaboradas por Carretero (1980, p.275 e 276) (anexo1).Tal entrevista foi realizada, individualmente, em 42 crianças, que fizeram parte do grupo I e P, tendo como objetivo o levantamento das idéias de família que a criança tinha.

Foram realizadas também as provas para diagnóstico do comportamento operatório (anexo 2) com o objetivo de analisar em que nível de desenvolvimento intelectual encontravam -se os sujeitos do G I e G P e, com o intuito de comprovar, se uma criança, que já constitui a estrutura operatória, possui uma noção mais elaborada do conhecimento social / família.

A entrevista e as provas operatórias foram realizadas, conforme os parâmetros do método clínico ou exploratório – crítico, utilizado por Piaget e seus seguidores nas pesquisas em Psicologia Genética.

A segunda fase consistiu de um trabalho de planejamento das atividades da intervenção pedagógica que se realizou com as crianças do grupo I. Nesse trabalho, procurou-se desenvolver a capacidade de raciocínio operatório dos sujeitos a partir de situações e atividades escolares e extra-escolares, com o objetivo de favorecer a construção da noção de família.

Em uma terceira fase, foram entrevistadas as crianças de ambos os grupos, no pós – teste, com a finalidade de verificar se as crianças do G I evoluíram após terem participado da intervenção pedagógica. Nas crianças do G P, também foi aplicado o pós – teste para verificar que idéias tinham a respeito de família, mesmo que não tivessem participado do processo de intervenção.

As provas operatórias foram aplicadas também como pós – teste.

V – ATIVIDADES REALIZADAS⁶

Um dos objetivos desta pesquisa foi o planejamento do trabalho de intervenção pedagógica que será descrito a seguir:

Como foi dito anteriormente, na escola, a criança depara-se com um dos temas trabalhados pelos professores, que é a família. Num primeiro momento, faz-se necessário levantar as idéias que as crianças possuem dessa noção. De acordo com Delval (1993), as crianças já trazem idéias a respeito de uma determinada noção; pois, desde pequenas, já elaboram conceitos sobre essa realidade. É preciso considerar tais idéias, para não correremos o risco de estabelecer dois sistemas de conhecimentos distintos: o que a criança vai formando através de sua própria experiência na vida cotidiana e o que adquire na escola, sistemas estes que podem permanecer como dois compartimentos estanques, sem que se estabeleça uma relação entre eles.

Somente depois de termos feito um levantamento das idéias prévias sobre o que a criança pensa sobre família, que as atividades da intervenção pedagógica foram planejadas, levando-se em conta o nível de desenvolvimento cognitivo da criança e organizando as atividades de acordo com o que é capaz de produzir, uma vez que, para construir o conhecimento, o aluno deve ser um sujeito ativo, dinâmico, em constante interação com o meio.

Delval (1983) ressalta que:

⁶ As atividades foram elaboradas com a colaboração da Profa. Eliane Giachetto Saravali, sob a orientação da Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis.

“En la actualidad la escuela también influye sobre el desarrollo infantil, esto es inevitable, pero lo hace de una manera implícita y en muchos casos esa influencia puede ser negativa, por ejemplo, cuando se plantean actividades inadecuadas para la edad de los niños, actividades que retrasan su desarrollo. El desarrollo hay que entenderlo naturalmente en todos sus aspectos que están fuertemente conectados, el desarrollo físico, el desarrollo psicológico y el desarrollo social.” (p.43)

É importante ressaltar ainda que a criança tem um papel fundamental na definição das experiências de aprendizagem, visto que o conhecimento é sempre o resultado de uma interação entre as capacidades do sujeito e as propriedades da realidade. O conhecimento não resulta de uma cópia da realidade; mas, de um processo de construção. Logo, quando se produz um conflito entre as previsões do sujeito e os dados da realidade, o primeiro tem que reorganizar suas concepções e sua forma de atuar, para adaptar-se.

Se esse é o modelo pelo qual os conhecimentos são construídos, o papel do professor é fundamental, tendo em vista que cabe a ele a responsabilidade de criar situações mais adequadas para suscitar problemas à criança. Segundo Mantovani de Assis (1989), “o educador deverá deixar de ser aquele que ensina (transmite o conhecimento) para se transformar naquele que cria as situações mais estimuladoras para que a criança, por si mesma, descubra o conhecimento.” (p. 6)

ATIVIDADES COLETIVAS E DIVERSIFICADAS

Iniciou-se o trabalho de intervenção pedagógica sobre o tema família, contando-se para as crianças a história: BABETTE, Cole. “Mamãe Botou um Ovo!”. O objetivo dessa atividade foi propiciar-lhes a oportunidade de refletirem sobre quais são os membros que constituem uma família nuclear e como nascem os filhos (bebês), uma vez que tinham idéias muito elementares sobre esse assunto, como poderá ser visto no capítulo dos resultados.

O que vocês acharam da história?

De que parte vocês mais gostaram?

De onde os bebês vêm?

Da barriga de quem?

E como eles vão para lá dentro?

Depois que o bebê nasce, ele vai para onde?

E onde ele vai viver?

Como se chamam essas pessoas que cuidam do bebê ?

Em seguida, as crianças realizaram as atividades diversificadas (nem sempre, em todos os cantos, havia propostas de trabalho sobre a família, para não correr o risco de artificializar a atividade e saturação do tema), e as propostas foram:

- no canto da escrita: escreveram de que maneira os bebês nascem. Embora ainda não escreviam de maneira convencional, puderam representá-lo a seu modo;
- no canto do desenho: representaram, graficamente, a parte da história que lhes parecia mais significativa;
- no canto da biblioteca: foram deixados vários livros com histórias de como nascem os bebês.

A história Como Nasce o Homem estava no canto da biblioteca e as crianças a escolheram para ser contada pela pesquisadora no momento da atividade coletiva. Após narrar a história, as crianças foram solicitadas a recontar como nascia o bebê, que ficou da seguinte maneira:

Como nasce o bebê

“Um homem e uma mulher se encontram e começam a namorar. Depois se casam e beijam na boca.

Depois dormem juntos. Tem um ovo na barriga da mamãe e no saquinho do papai tem a sementinha. A semente passa para a barriga da mamãe.

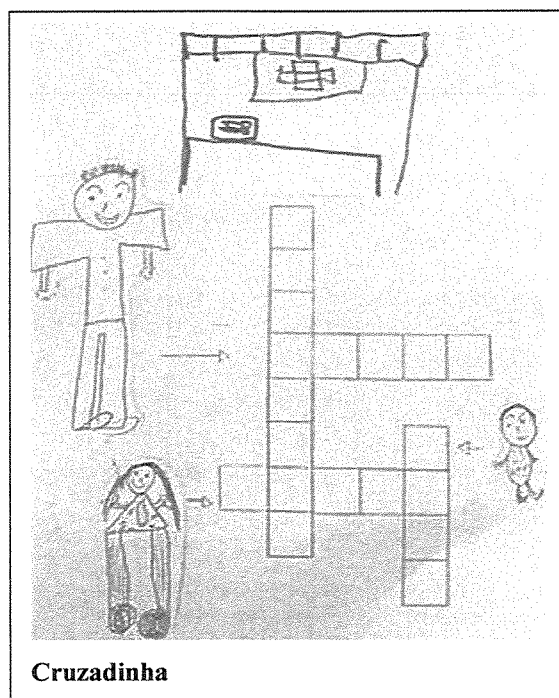
O bebê vai crescendo e vai para o hospital. Tira o bebê da barriga, enxuga o bebê, bate no bumbum do bebê para respirar.

O bebê vai no peito da mãe para mamar. Depois o bebê fica no berçário e a mamãe fica na cama.”

Depois que o texto foi produzido; na semana seguinte, foram apresentadas aos alunos duas propostas de trabalho para as atividades diversificadas:

- “canto da biblioteca”: as crianças representaram, graficamente, as partes da história;
- “canto da escrita”: foi apresentada uma atividade de palavras cruzadas empregadas no texto que as crianças gostariam de escrever. Nesse canto, foi deixado também o texto reelaborado pelas crianças, uma vez que elas não sabiam ainda escrever e ler, podendo; então, consultá-lo para ver se conseguiam identificar as palavras que queriam escrever.

Figura 24



Um outro trabalho que realizamos com as crianças foi passar o filme DUMBO. Por que esse filme? Visto que estávamos trabalhando como nascem os bebês, queríamos mostrar a idéia de que os bebês (animais) são trazidos pela cegonha e verificar como as crianças aceitavam tal idéia.

Posteriormente, realizamos, com esse mesmo filme, um trabalho sobre as mães, o qual mostrava cenas sobre sentimentos de mãe para com os filhos.

Com o objetivo de possibilitar a compreensão das relações orgânicas entre mãe-filho no período de gestação⁷, cantamos, com elas, a música “Umbigo a Umbiguinho” de Toquinho e Elifas Andreato. O objetivo do trabalho era

⁷ Esta atividade foi retirada do trabalho da autora Cláudia Ribeiro (1996)

proporcionar às crianças a oportunidade de entender como o bebê se alimenta, como respira quando está na barriga da mãe. Quando terminamos de escutar a música, fizemos algumas perguntas e debatemos com as crianças. As perguntas foram formuladas, conforme seguem:

- o que vocês acharam da música?;
- quem quer comentar alguma coisa?;
- de que cordão a música está falando?;
- do umbigo do nenê ao umbigo da mamãe fica um cordão? E como se chama tal cordão?
- Como o bebê come camarão e marmelada?
- Mas como o bebê engole?
- O camarão vai pelo umbigo?
- Mas como chega na boca do bebê?
- O cordão vai no umbigo ou vai na boca?

Terminada essa atividade, as crianças realizaram as seguintes atividades diversificadas:

- canto do desenho: desenharam partes da música;
- canto da massa de modelar: modelaram bebês, mamãe, como o bebê se alimenta, onde fica o bebê;
- foi realizado um teatro de fantoches sobre a família e a história que contamos foi retirada do livro : “A história de cada um”. Logo após, formularam-se questões que desafiavam o pensamento das crianças. Propusemos-lhes montar um painel de foto da família delas também, e após, confeccionamos um porta-retrato emborrachado, para retornar a foto para a família das crianças.

Após o término dessa atividade coletiva, as crianças foram realizar algumas atividades diversificadas, como:

- recorte- colagem: montaram a família com roupas de tecidos;
- modelagem: modelaram a família com massa de modelar;
- escrita: elaboraram um texto a partir de uma figura sobre uma cena de família.

Figura 25



Desenho de uma Família

O próximo trabalho realizado foi sobre as mães contando a história de LIMA, Edy. “Mãe que faz e acontece” e, posteriormente, cada criança teve a oportunidade de contar um pouco sobre a sua mãe, descrevendo- a fisicamente, falando sobre sua profissão...

As atividades realizadas, nos cantos, foram:

- desenho: representaram suas mães;
- escrita: escreveram cartas para as mães e colocamo-las no correio: Uma segunda proposta foi escrever o que a mãe faz no dia -a- dia;
- pintura: confecção de sabonete e toalhas de lavabo para presentear as mães;
- bijuteria: confecção de colares e pulseiras para presentear as mães.
- livro: livros sobre as mães.
- recorte-colagem: recortar de uma revista uma pessoa que se parecesse com a mãe e desenhar um lugar da casa onde ela estivesse.
- massa : modelar a mãe em argila e pintar.

Enquanto ocorriam essas atividades diversificadas, as professoras realizavam uma atividade individual, que era a montagem de uma fita de vídeo para prestar uma homenagem às mães, perguntando à criança “Por que sua mãe é importante para você?” Essa homenagem foi preparada pelas crianças, em uma atividade coletiva, em pequenos grupos, preparando sequilhos, musse de maracujá, brigadeiro e enchendo bexigas. Então, em uma reunião com as mães, as professoras passaram uma parte do filme do DUMBO (que mostra o afeto entre mãe e filho), foi tocada a música “Umbigo a Umbiguinho” e foi solicitado para elas

deixarem registrado um momento importante que aconteceu entre elas e o seu filho; pois, no dia seguinte, conversaríamos com as crianças sobre esse assunto. Depois, as crianças cantaram para as mães a música mencionada anteriormente, serviram-lhes: sequilhos, musse e brigadeiro e entregaram-lhes os presentes.

Houve um outro trabalho coletivo, que foi realizado com a música de Toquinho e Elifas Andreato “Cada Um é Como é”, que fala sobre a família: do papai, mamãe, vovó e vovô. As crianças, após cantarem a música, puderam relatar fatos ocorridos com os membros da família citados na música.

As atividades diversificadas, propostas após esse trabalho, foram:

- desenho: representação da música;
- escrita: caça – palavras de papai, mamãe, titio, titia, vovô, vovó, família, irmão, primo;
- faz -de- conta: casa com móveis e bonecos, representando a família;
- biblioteca: confecção de livros pelas crianças com cenas da vida familiar;
- jogo: confecção de um jogo do caminho “A família tem que chegar na casa”.

Atividade coletiva: sorteamos duas crianças e elas levaram para casa pedaços de papéis bem grandes para desenharem as pessoas que consideravam da família. Em seguida, foram produzidos, coletivamente, dois textos para os membros da família.

Iniciou-se o trabalho com os avós, contando uma história “O avô Mágico” e as crianças puderam expressar seus sentimentos, falando sobre as coisas de que gostam que os avós façam. Nas atividades diversificadas, realizaram as seguintes atividades:

- desenho: representaram os avós e do que gostam que façam para elas.

Iniciamos o trabalho com os irmãos, montando um painel, juntamente com as crianças, perguntando -lhes:

- 1) o nome do irmão;
- 2) idade;
- 3) o que faz;
- 4) do que você gosta no seu irmão;
- 5) por que ele é seu irmão:

Às crianças, que não tinham irmão, pedimos para imaginar se o tivessem:

- 1) como seria o nome dele ou dela;
- 2) qual seria a idade;
- 3) o que iria fazer;
- 4) o que ele iria fazer para você de que você iria gostar;
- 5) por que ele seria seu irmão

Nas atividades diversificadas, as propostas foram:

- desenho: representar os irmãos, do que você gosta ou não de fazer junto com seus irmãos;
- recorte – colagem: recortar de revistas os irmãos e fazer um cenário;
- biblioteca: livro sobre os irmãos.

Planejamos a visita de duas irmãs (foram escolhidas duas irmãs que puderam passar o dia conosco, sem prejuízo das aulas do ensino fundamental) na nossa sala de aula, e as crianças prepararam, coletivamente, uma entrevista para fazer com elas e, também, em pequenos grupos, prepararam-lhes um lanche.

Iniciamos o trabalho dos pais com uma pesquisa para casa com as seguintes perguntas:

- 1) nome do pai;
- 2) número do sapato;
- 3) altura;
- 4) quanto pesa;
- 5) idade do pai;
- 6) qual é a profissão do pai;
- 7) qual a brincadeira que marcou a infância do seu pai;
- 8) pedir para o seu avô contar um fato marcante que aconteceu, quando seu pai era criança.

Cantamos a música “Meu Paizão” e, depois, registramos as coisas de que as crianças gostam ou não que seus pais façam para elas. Assim, elas puderam refletir sobre esses assuntos.

No trabalho diversificado, as propostas de trabalho foram:

- desenho: representar o pai e sua profissão;

- **recorte – colagem:** recortar um pai de revista e montar uma cena;
- **escrita:** escrever o dia-a-dia do seu pai e escrever uma mensagem para ele;
- **biblioteca:** confeccionar um livro sobre “A vida do meu pai” ou seja, a pesquisa feita: qual é a profissão do seu pai; o fato que marcou a sua infância; o que você gosta de fazer junto com o seu pai;
- **pintura:** pintar uma camiseta para presentear o pai.

O trabalho com os tios, tias, primos e primas constou do relato dos nomes e, também, tiveram a oportunidade de falar sobre eles. Após, foram para os cantos, a fim de realizarem as seguintes atividades:

- **desenho:** representação gráfica dos tios, tias, primos e primas;
- **escrita:** escrever algum fato marcante que aconteceu com seus tios, tias, primos e primas.

Em relação ao trabalho com os primos; como várias crianças tinham os primos na mesma E.M.E.I., foi feita uma tarde com eles. As crianças planejaram uma entrevista para fazer com os convidados, contar uma história e prepararam um lanche.

Trabalhamos também a CASA. Para a realização desse trabalho, visitamos a casa das crianças; pois, muitas moravam no mesmo bairro em que ficava a escola; fotografamos algumas das casas; montamos um painel e conversamos sobre as coisas que vimos nelas. Trabalhamos também a música “A Casa”, de Vinicius de Moraes e Toquinho e, depois, foram realizadas as seguintes atividades diversificadas:

- **desenho:** fizeram a representação gráfica da casa deles e uma casa que eles imaginaram;
- **biblioteca:** montaram livros das suas casas;
- **recorte – colagem:** fizeram dobradura de casas e montaram cenários;
- **escrita:** escreveram sobre o passeio que fizemos no bairro.

As crianças, em conjunto, fizeram a letra de uma música sobre família. Recebemos a visita de uma professora de música, Ana Maria Abrahão, que, junto com as crianças, colocou sonoridade na música.

Planejamos algumas atividades coletivas, em pequenos grupos, sobre família, para encerrar o trabalho:

- recorte colagem: as crianças deveriam montar uma família, com sucata;
- pintura: representar uma família;
- biblioteca: montar um livro sobre família;
- desenho: representar uma família;
- faz –de- conta: montar uma história com fantoches, cujos personagens eram membros da família, como: mãe, pai, avó, avô, irmão;
- escrita: fazer um texto sobre a família, ou seja, contar sobre as pessoas da família.

Todos os anos, na E.M.E.I., no mês de outubro, ocorre um Momento Cultural em que as crianças apresentam um trabalho que realizaram, durante o ano, aos pais, familiares, amigos, alunos da E.M.E.I. e visitantes. As crianças montaram dois painéis: um, com todos os trabalhos e fotos que realizamos sobre família e; o outro, um desenho sobre as pessoas da família. As professoras produziram uma fita de vídeo com todas as histórias, músicas, reuniões, atividades diversificadas; enfim, com todos os procedimentos pedagógicos necessários para a realização do trabalho sobre a família para apresentar no Momento Cultural, encerrando tal trabalho.

O PROEPRE EM UMA SALA DE PERÍODO INTEGRAL

Os sujeitos do grupo I participavam pela segunda vez de uma classe de educação infantil, cujo programa adotado era o PROEPRE – Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Faz – se necessário caracterizar o ambiente educacional que fez parte da vivência dos sujeitos desse grupo.

O PROEPRE é um Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, elaborado pela Professora Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis. Tal programa é fundamentado na teoria epistemológica, na psicologia genética de Jean Piaget, e tem como objetivo geral o desenvolvimento global e harmonioso da criança em todos os seus aspectos: cognitivo, afetivo, social e físico.

Segundo sua autora, o PROEPRE fundamenta – se na concepção de homem como um ser livre, capaz de se auto – construir, compreendido como um “ser no mundo”, comprometido com a construção de si mesmo (história individual), atuante e engajado na sociedade da qual participa (história social).

Quanto ao objetivo geral do PROEPRE, ele pretende:

“...contribuir para a formação de pessoas criativas, inventivas e descobridoras, que sejam capazes de criticar, comprovar e não aceitar sem refletir tudo o que lhes é proposto. Pessoas que sejam capazes de pensar a realidade em que vivem e transformá-la; que sejam livres, capazes de exercer sua realidade e autonomia de acordo com os valores sociais que consideram válidos porque tiveram a oportunidade de reconstruí-los...” (p.8, Mantovani de Assis, 1999)

O PROEPRE visa a uma educação infantil cujo propósito é ajudar a criança a construir sua inteligência e personalidade e, não só, prepará-la para aprender a ler, escrever e contar. Esse programa pretende contribuir para o desenvolvimento da criança a fim de que ela realize todas as suas possibilidades humanas características do período em que está vivendo, buscando um ambiente físico e social que, desde cedo, propicie a formação de personalidades intelectual e moralmente autônomas.

Segundo sua autora (1999, p.7 e 8), o trabalho do PROEPRE norteia – se pelos seguintes pressupostos:

- 1) o conhecimento se adquire por um processo de construção, e não, por absorção e acumulação de informações vindas do mundo exterior. Conseqüentemente, os métodos diretos de ensino não são usados no PROEPRE; pois, as explicações elaboradas verbalmente ou as demonstrações são ineficientes, quando se trata de ajudar a criança a descobrir ou reinventar o conhecimento. Ao invés de ensinar de modo tradicional, o professor do PROEPRE deve encorajar a criança a fazer suas próprias perguntas e a respondê-las por sua própria iniciativa e capacidade de invenção. É preciso cuidado para não cair no outro extremo, ou seja, observar, passivamente, a criança, sem interferir no processo de aquisição de seu conhecimento. A intervenção oportuna do educador é necessária para suscitar problemas úteis à criança, para fazê-la refletir sobre suas próprias conclusões e, até mesmo, para fazê-la duvidar delas;
- 2) a construção das estruturas da inteligência segue uma seqüência invariável e idêntica para todas as crianças e todas as culturas. As atividades do PROEPRE

foram elaboradas de modo a respeitar a ordem seqüencial de construção dessas estruturas. Para favorecer o desenvolvimento da criança, é preciso deixá-la passar por todos os estágios, de acordo com o seu próprio ritmo, e não tentar fazê-la “queimar” etapas;

3) a construção das estruturas da inteligência se dá pelo processo de equilibração e abstração reflexiva. As atividades do PROEPRE foram organizadas de modo a provocarem perturbações e conflitos cognitivos que desencadeiem tal processo. Trata-se, basicamente, de criar situações que suscitem problemas e desafiem o pensamento da criança e que, conseqüentemente, gerem conflitos cognitivos. Para resolvê-los, é preciso realizar sucessivas equilibrações e abstrações que conduzam à construção de novas estruturas;

4) a ação sobre os objetos e a interação social são indispensáveis para a constituição da lógica do pensamento infantil. As atividades do PROEPRE foram organizadas de maneira a propiciarem atividades reais e trocas sociais, que possibilitem a conquista da lógica operatória;

5) a construção do conhecimento implica a ação sobre os objetos; mas, essa ação nunca é puramente cognitiva, pois nela intervêm, em graus diversos, a afetividade, o interesse e os valores. No ato de conhecer e em todo comportamento humano; afetividade e inteligência são dois aspectos indissociáveis de uma mesma ação. Os motivos e o dinamismo energético do comportamento provêm da afetividade, enquanto que as técnicas empregadas na solução dos problemas constituem o aspecto cognitivo;

6) existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento das funções intelectuais, da afetividade e o desenvolvimento social. É devido a isso que os progressos no desenvolvimento da inteligência repercutem, também, na afetividade e na vida social. As ações, a motivação e a cooperação estão intimamente interligadas às funções intelectuais. Dessa forma, a construção das estruturas da inteligência é condição necessária para a socialização, para o desenvolvimento moral e da afetividade.

É importante ressaltar que o sucesso de uma sala de PROEPRE depende principalmente, da atitude e postura do professor, uma vez que, para pôr em prática

esses princípios, é preciso tê-los compreendido. Além disso, o professor deve estar seguro em relação ao trabalho pedagógico, para que ele possa intervir de modo adequado, favorecendo o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, Kamii (1999) ressalta:

“Os professores que compreendem o processo construtivo podem ser ajudados, em sua formação, a pensar em como definir objetivos, como conceituar princípios de ensino, quando violar esses princípios e como avaliar uma atividade. Esse tipo de formação de professores faz com que eles pensem com base na teoria e em evidências científicas, ajudando-os a tornarem-se profissionais autônomos...” (p.6)

CARACTERÍSTICAS DO PERÍODO INTEGRAL

O período integral da E.M.E.I. “Angelino Pigatto” – Prefeitura Municipal de Paulínia – SP. atende a crianças cujas mães trabalham fora do lar. A escola funciona das 7:00 às 17:00 horas com 3 profissionais da educação infantil, ou seja, duas professoras e uma monitora.

A professora do período da manhã cumpre o horário das 8:00 às 12:00 horas, a professora do período da tarde cumpre o horário das 13:00 às 17:00 horas e a monitora, por sua vez, permanece na escola das 7:00 às 17:00 horas.

ROTINAS DIÁRIAS

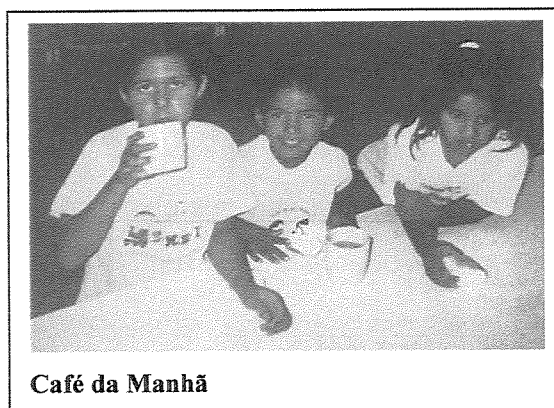
A dinâmica de trabalho de uma classe de PROEPRE de período integral compreendem a rotina e quatro tipos de atividades : atividades diversificadas, atividades independentes, atividades coletivas e atividades individuais que abrangem os diferentes aspectos do desenvolvimento, de acordo com os objetivos que estão sendo focalizados. As rotinas diárias eram constituídas, como por exemplo: café da manhã, roda da conversa, lanche, etc.

CAFÉ DA MANHÃ

Quando chegavam, às 7:00 horas, as crianças eram recebidas pela monitora. Naquele momento, guardavam as mochilas e serviam - se do café da

manhã, constituído de um copo de leite e pão ou bolacha. Depois dessa primeira refeição, dirigiam-se à sala de aula ou ao pátio, a fim de realizar alguma atividade, enquanto aguardavam a chegada da professora. Nesse momento, juntamente, com as outras crianças que optaram por não tomar café da manhã naquele dia, na escola, realizavam brincadeiras, músicas, histórias, etc,

Foto 1



RODA DA CONVERSA

No período integral, a roda da conversa era realizada duas vezes ao dia (uma: no período da manhã; e outra, no período da tarde). A roda da conversa era um momento em que as crianças sentavam-se, formando um círculo, e tanto elas quanto as professoras se cumprimentavam, partilhavam as novidades, contavam algum fato ocorrido no dia anterior e escolhiam os ajudantes (geralmente, um menino e uma menina que, no decorrer do dia, realizavam algumas atividades, como, por exemplo: ir buscar algo que estava faltando na sala de aula, responsabilizar-se pela limpeza das mesas após as atividades diversificadas, etc). Os próprios ajudantes faziam a chamada; contavam o número de meninos, meninas e o total de crianças e registravam em um cartaz; substituíam o número que marcava o dia da semana no calendário e organizavam o planejamento do dia. Nesse momento, também eram realizadas as atividades relativas ao conhecimento social. As professoras propunham as atividades que poderiam acontecer no período das atividades diversificadas.

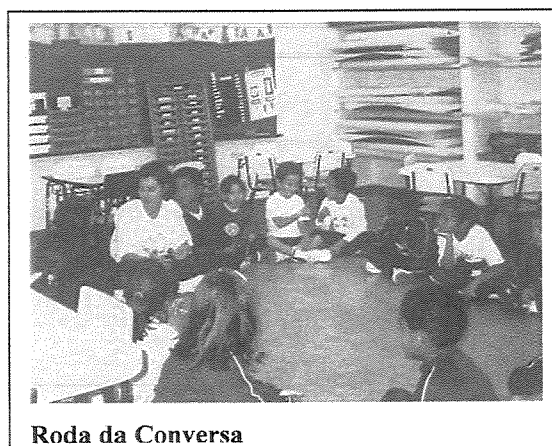
O planejamento constava de uma série de cartazes representando as rotinas, eram utilizados para registrar as atividades que iriam ser realizadas no dia, que foram elaboradas pelas próprias crianças, com desenhos das atividades que foram realizadas durante o período escolar; por exemplo: roda da conversa, música, brincadeira, merenda, banho, etc. As crianças, juntamente com as professoras, planejavam como seria o dia e escolhiam as atividades que queriam realizar; por exemplo : as crianças deveriam optar por cantar música ou ouvir uma história ; uma brincadeira ou exercícios físicos; realizar primeiro a brincadeira ou a roda final. Assim, com essas pequenas escolhas ou decisões, elas tinham oportunidade de tornarem -se mais responsáveis pelos seu atos; pois, uma vez que combinaram algo, não poderiam voltar atrás. Portanto, as crianças não precisavam perguntar para a professora qual atividade ocorreria posteriormente, já que, quando terminavam uma determinada atividade, bastaria olhar o planejamento para dar início à outra atividade seguinte. O planejamento do dia representava uma boa oportunidade à criança de estruturar, progressivamente, a noção de tempo e espaço, pois lhe permitia perceber a duração e a ordem de sucessão das atividades.

Vinha (1997) afirma que, ao realizar a roda inicial e o planejamento do dia, o professor demonstra respeito pelos alunos, considerando-os parte ativa e valiosa do processo pedagógico; e, o fato de permitir que as crianças discutam e organizem os trabalhos, evidencia, também, o respeito do professor pelas idéias dos alunos, demonstrando, efetivamente, que as opiniões deles são importantes. Realizando essas atividades, o professor está estimulando as discussões, criando situações favoráveis para eles examinarem alternativas e tomarem decisões. O educador favorece, assim, o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos alunos, proporcionando-lhes também oportunidades para aprendizagem da convivência num ambiente democrático.

O tempo de duração da roda da conversa era de 30 minutos, aproximadamente. As crianças sempre demonstravam interesse por participar desse momento por elas considerado prazeroso, porque, a cada dia, um assunto novo era tratado e a maneira de organizar o planejamento também variava. As

crianças participavam efetivamente como ajudantes, e, o grupo pensava e executava as atividades; o papel do professor era o de coordenar o grupo.

Foto 2



ATIVIDADES DIVERSIFICADAS

Individualmente, ou em pequenos grupos, as crianças realizavam, diariamente, atividades diversificadas nos “cantinhos de trabalhos”. Na roda da conversa, as professoras apresentavam propostas dos temas que poderiam ser explorados pelas crianças, nos diferentes “cantinhos de trabalho”. Assim, por exemplo: ao se tratar de um trabalho sobre “família”, eram propostas algumas atividades relativas a esse assunto, como: representar, graficamente, a família no “cantinho do desenho”; escrever sobre a família no “cantinho da escrita”...; além disso as crianças poderiam escolher e realizar outras atividades tais como: jogos, construção de sucata... Cabia ao professor coordenar essas atividades, ou seja, aproximando-se de cada “canto de trabalho”; questionar o que o aluno estava fazendo; criar conflitos cognitivos e intervir de modo a propiciar a oportunidade de a criança ir além do que havia feito.

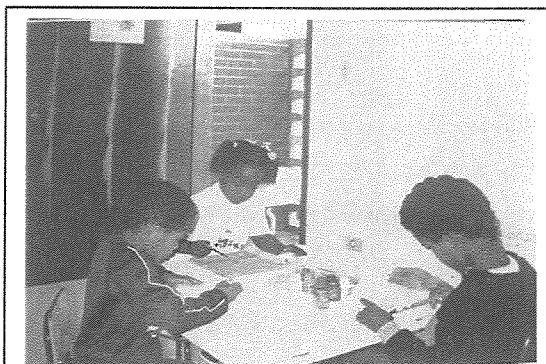
Uma vez apresentadas as propostas, as crianças escolhiam as atividades que queriam realizar. As atividades relativas ao conhecimento social eram oferecidas por uma semana, para que todas as crianças, que quisessem escolhê-las, pudessem realizá-las. Essas atividades eram iniciadas no período da manhã e poderiam ter continuidade no período da tarde.

O trabalho diversificado constitui um meio de propiciar interação social, cooperação. O fato de as atividades diversificadas serem livremente escolhidas, dá oportunidade para a criança satisfazer suas necessidades e interesses. É importante ressaltar que as crianças aprendem a dosar o tempo de realização de cada atividade, dependendo da facilidade ou dificuldade que possuem para executar seus projetos. As atividades diversificadas contribuem para que as crianças, progressivamente, tornem-se independentes e autônomas, porque planejam o que querem fazer, escolhem a atividade e executam seus projetos, descobrem e criam coisas novas por si próprias, aumentando, conseqüentemente a sua auto-estima.

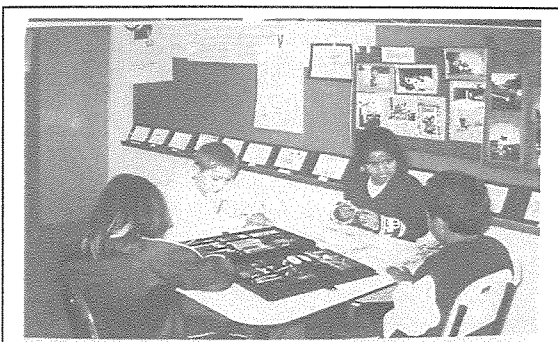
Fotos 3, 4, 5 e 6



“Cantinho do Jogo”



“Cantinho da Pintura”



“Cantinho do Desenho”



“Cantinho da Escrita”

ARRUMAÇÃO DA SALA

Na hora da arrumação da sala de aula, as crianças, conjuntamente com as professoras, organizavam os jogos, canetinhas, lápis de cor, as tesouras, os pincéis; varriam a classe; passavam pano sobre as mesas, etc.

A organização dos materiais era um momento importante para a criança; pois, além de desenvolver a habilidade motora dela (como, por exemplo, fechar as canetinhas; varrer a sala; dobrar os aventais), aconteciam as classificações e seriações, uma vez que guardava as canetas hidrocores da cor mais clara para a mais escura, empilhava as caixas de jogos do mesmo tamanho, desenvolvia o sentimento de responsabilidade. Em nossa sala de aula, as crianças demonstravam gostar muito de quebra - cabeças, e, no momento de guardá - lo, olhavam para o chão a fim de saber se não havia ali nenhuma peça perdida; pois entendiam que não era agradável montar um quebra - cabeça, faltando-lhe peça.

A sala era equipada com objetos e materiais apropriados à idade e estágio de desenvolvimento das crianças. Os materiais didáticos, brinquedos, etc. eram organizados em caixas de fácil acesso, etiquetadas, para que os alunos soubessem onde encontrar tudo aquilo de que eles precisavam. Essa organização do material contribui para que as próprias crianças se responsabilizem em manter cada coisa em seu lugar, quando não está sendo utilizada.

O fato de os materiais estarem sempre bem arrumados e organizados na sala das crianças, que constituíram o Grupo I desta, pesquisa e de as professoras considerarem a importância que tal organização tem para o desenvolvimento infantil, permite aos alunos iniciarem e terminarem as atividades planejadas sem dependerem dos adultos.

O professor também tem um papel importante na organização do material, pois ele constitui um modelo para as crianças; se ele próprio demonstra, em suas ações, ser zeloso para com o material e com a organização da sala, a criança tende a imitá-lo.

Segundo Mantovani de Assis (1999), a imitação é importante na aquisição de hábitos de organização e limpeza. De fato, esses hábitos são muito mais

facilmente adquiridos, quando as crianças têm o adulto como exemplo. Se o professor (a) é zeloso (a) com os materiais, esforça – se por manter tudo em ordem, e as crianças o (a) imitam. Portanto, para que as crianças adquiram esses hábitos, é preciso que o adulto dê-lhe o exemplo.

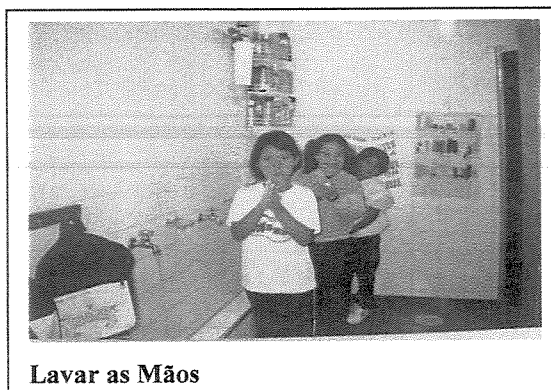
Foto 7



LAVAR AS MÃOS E LANCHE

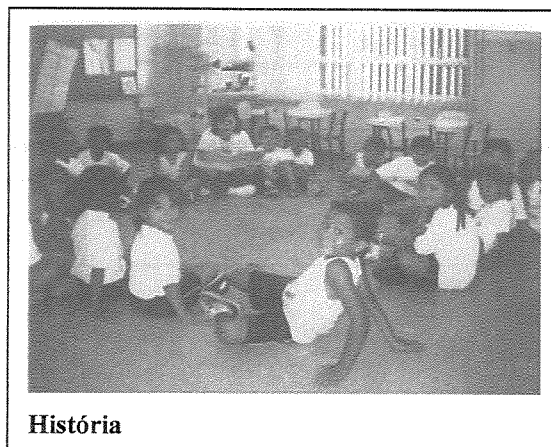
Quando as crianças terminavam a arrumação da sala, algumas já lavavam as mãos e sentavam-se, em círculo, para comer o lanche que, em cada dia da semana, era constituído por uma fruta diferente: uma laranja, banana, maçã, mamão.

A higiene das mãos era uma prática que acontecia com naturalidade, uma vez que as crianças não ficavam esperando, por muito tempo, umas pelas outras para fazerem isso, o que poderia gerar cansaço, brigas, tumultos. Assim que cada criança terminava de organizar o que estava fazendo e não havia mais outras coisas em que se ocupar, ela, espontaneamente, já lavava as mãos e tomava o lanche.

Foto 8

ATIVIDADE COLETIVA

As atividades coletivas eram realizadas pela classe toda, tendo por objetivos gerais possibilitar trocas de pontos de vista, criar oportunidade para que as crianças tivessem experiências da vida democrática. Algumas atividades eram realizadas, diariamente, no mesmo horário, como : merenda; lanche; conversa em roda; arrumação da sala. Já, outras atividades coletivas eram escolhidas, todos os dias, pelas crianças, como, por exemplo: recreação dirigida, música, história, atividades físicas. Estas últimas atividades aconteciam no período da manhã, geralmente, após o lanche e, no período da tarde, depois da arrumação da sala. Todas essas atividades sempre visavam à criação de situações para as crianças trocarem seus pontos de vista, quando eram discutidos os temas relacionados à família e outros assuntos. Nessas ocasiões, elas manifestavam suas opiniões; escutavam as dos colegas; concordavam ou não com as opiniões apresentadas; aprendiam normas de comunicação e convivência social. Havia votação para definir qual atividade seria escolhida e aquela com maior número de votos, era realizada.

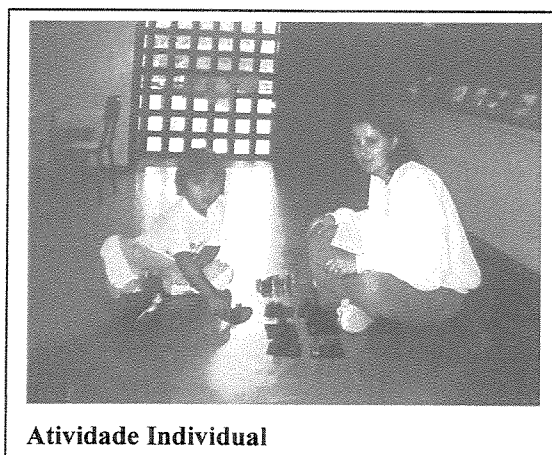
Foto 9

ATIVIDADE INDIVIDUAL

A atividade individual acontecia no “canto da professora”, pelo qual as crianças optavam quando queriam trabalhar com ela. Em outras vezes, a criança era convidada pela professora para participar da atividade individual, ficando por sua conta a decisão de aceitar ou não o convite.

O objetivo dessa atividade era a interação mais próxima entre professor e aluno; pois, nesses momentos, o professor podia acompanhar o raciocínio da criança acerca do que estava sendo trabalhado, formulando questões que desencadeavam o conflito cognitivo e, posteriormente, a equilibrção.

Nessa ocasião, eram realizadas, na maioria das vezes, atividades do conhecimento físico ou conhecimento lógico-matemático.

Foto 10

AVALIAÇÃO FINAL

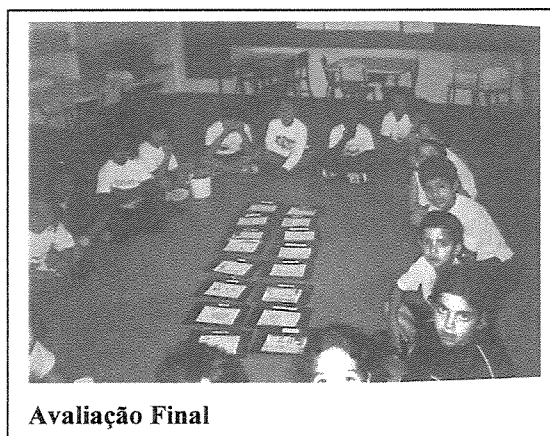
A “avaliação do dia” consiste num momento em que as crianças e a professora reconstituíam os acontecimentos vivenciados naquele dia. Na hora da avaliação, o planejamento do dia era retomado para que fossem avaliadas quais as atividades que foram realizadas e quais não o foram e por quê? As crianças eram questionadas sobre as coisas que haviam aprendido, descoberto, inventado. Nesse momento, as regras eram retomadas e discutidas quanto ao fato de terem sido cumpridas ou não e também a respeito da adequação e inadequação das mesmas. No caso de uma regra ser considerada desnecessária ou inadequada decidia-se pela sua eliminação.

Segundo Mantovani de Assis (1999), na avaliação final, a criança tem a oportunidade de evocar as ações, os acontecimentos; estimular a representação; refletir sobre o que fez, e, conseqüentemente, julgar seus próprios atos.

Para Vinha (1997), com a avaliação do dia é também propiciada ao aluno:

“a oportunidade de tomada de consciência de suas ações e de como ele é. Para haver a construção de uma auto-imagem positiva e realista é necessário, primeiramente conhecer-se, evitando imagens distorcidas de si próprio. A partir do auto conhecimento e das interações com um ambiente cooperativo, aumentam as probabilidades da construção de uma auto-imagem positiva ao longo da vida da criança, e sua identidade vai se tornando cada vez mais definida. Ao refletir sobre suas atitudes, ela vai tornando-se progressivamente, cada vez mais responsável por elas, favorecendo assim, a construção de uma auto-disciplina (necessária para autonomia)”. (p.315)

Foto 11



APARELHOS RECREATIVOS

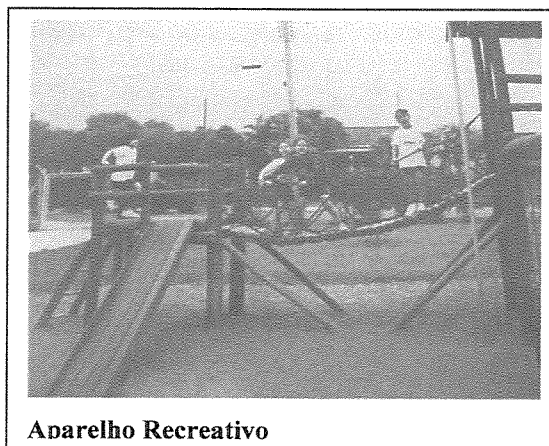
Considerando que as crianças precisam de ar fresco e de um local onde possam correr, saltar, jogar bola..., todos os dias lhes era oferecida a oportunidade para, por meia hora em cada um dos períodos, brincarem nos aparelhos recreativos ou na areia. Essa atividade ao ar livre proporcionava-lhes o contato com a natureza, pois tomavam sol, recolhiam pedras, folhas, flores, sementes que, posteriormente, eram colocadas nos “cantinhos” para serem utilizados.

As professoras estavam sempre junto com as crianças; sem, contudo, interromper a brincadeira delas e sem direcioná-las para fazer aquilo que queriam que elas fizessem nesse período. Os alunos brincavam de: “bobinho” e futebol, pular corda etc.

Como ressalta Mantovani de Assis(1999):

“Durante o recreio, o (a) professor(a) estará sempre com seus alunos, encorajando-os a envolverem-se de maneira ativa nos jogos e brincadeiras. É importante que o (a) professor (a) esteja atento à atividade que as crianças realizam, intervindo sempre oportunamente no sentido de fazê-las refletirem sobre suas ações, facilitando, desta maneira, a passagem do fazer para o compreender”. (p. 08)

Foto 12



Aparelho Recreativo

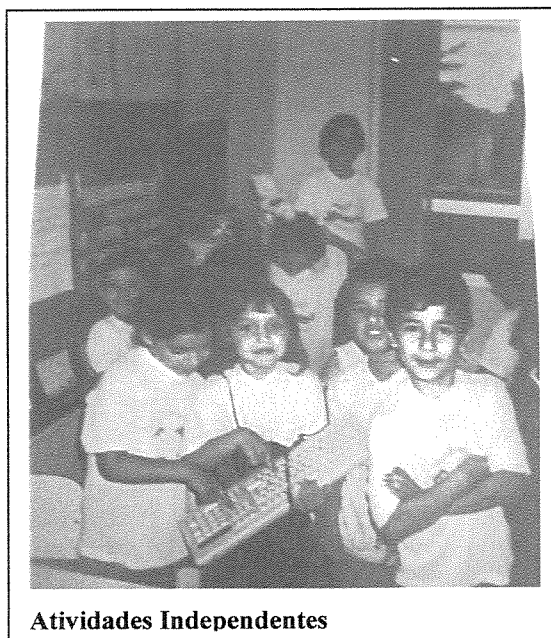
ATIVIDADE INDEPENDENTE

No período da manhã, enquanto os meninos tomavam banho, as meninas realizavam as atividades independentes e vice-versa, que consistia em uma

atividade em que a criança trabalhava sozinha, ou em grupo, sem a supervisão direta da professora, por cerca de 10 a 15 minutos. No período da tarde, tal atividade era depois do brinquedo. Era um momento em que, as crianças, geralmente, escutavam músicas; brincavam de faz-de-conta; terminavam um trabalho já começado; usavam jogos; jogavam bola em frente da classe; brincavam de bobinho; liam livros, etc.

Essa atividade tem como objetivo fazer com que a criança aprenda a trabalhar sozinha, resolvendo por si mesma seus conflitos, favorecendo, assim, o desenvolvimento da autonomia, iniciativa e responsabilidade. Fatos como esses ocorriam muito em nossa classe: algumas vezes, as crianças deixavam alguns trabalhos para terminarem no período da tarde, pois o tempo destinado às atividades diversificadas havia se esgotado no período da manhã, e elas, retornavam, então, à atividade não terminada, no período seguinte.

Foto 13

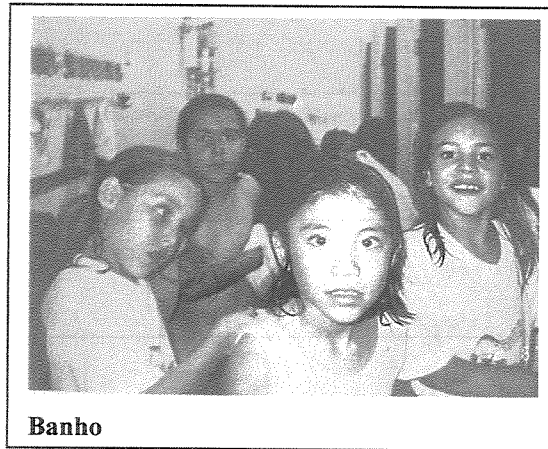


BANHO

O banho era uma outra rotina do período da manhã: enquanto a professora ficava na sala, a monitora se responsabilizava em coordenar essa atividade.

O banho é uma rotina muito prazerosa para a criança, uma vez que estava em contato com a água, além de possibilitá-la a despir-se e vestir-se sozinha; aprender a lavar a cabeça; a lavar o seu próprio corpo e a pentear o cabelo.

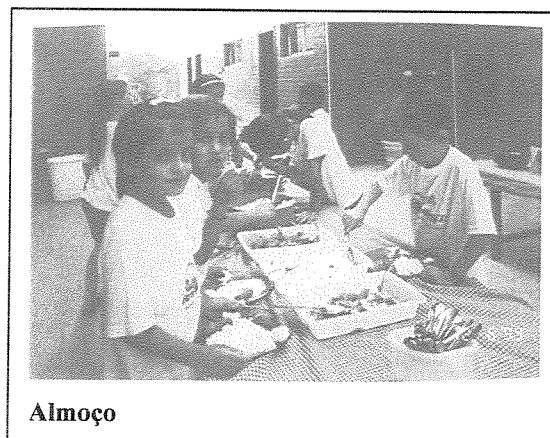
Foto 14



ALMOÇO

A hora do almoço se caracterizava por uma atividade coletiva. Nesse momento, todas as crianças, a professora e a monitora almoçavam juntas. Em uma mesa, havia travessas com arroz, feijão, ovo; peixe; frango; carne moída e carne em pedaço, saladas e verduras (em cada dia da semana, havia um tipo diferente). As crianças serviam-se de todos os alimentos, dosando a quantidade, e, quando uma criança não gostava de alguma coisa, era encorajada a experimentá-la. Após a comida, serviam – se de sobremesa, que, geralmente, era algum tipo de fruta, gelatina ou pudim.

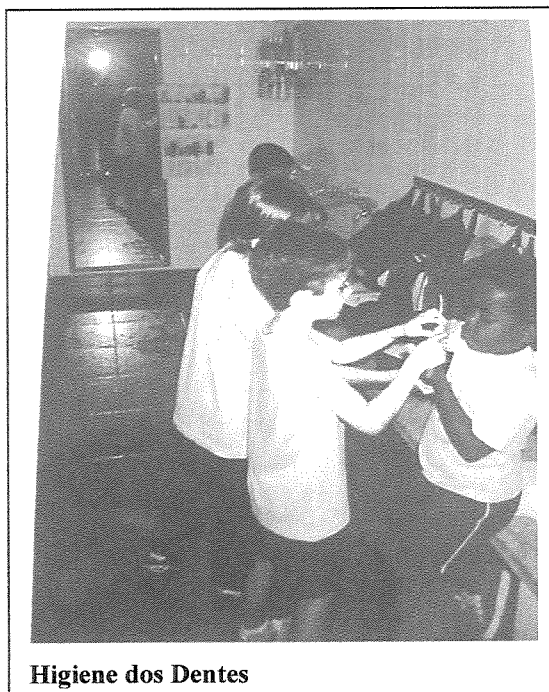
Foto 15



HIGIENE DOS DENTES

As crianças, que terminavam de realizar a refeição anterior, dirigiam -se ao banheiro, que ficava dentro da classe, para escovar os dentes e deitavam para fazer um relaxamento de aproximadamente uma hora. No período da tarde, essa atividade acontecia depois da recreação: enquanto as crianças trabalhavam na atividade independente, os ajudantes escolhiam as crianças para fazerem essa higiene e colocavam pastas nas escovas; enquanto isso, nenhuma criança ficava esperando, sem fazer nada.

Foto 16



Higiene dos Dentes

REPOUSO

Das 12:00 às 13:00 horas era um período em que as crianças ficavam com a monitora, deitadas em colchões, para um relaxamento. Como as crianças acordavam muito cedo, tinham necessidade de dormir depois do almoço.

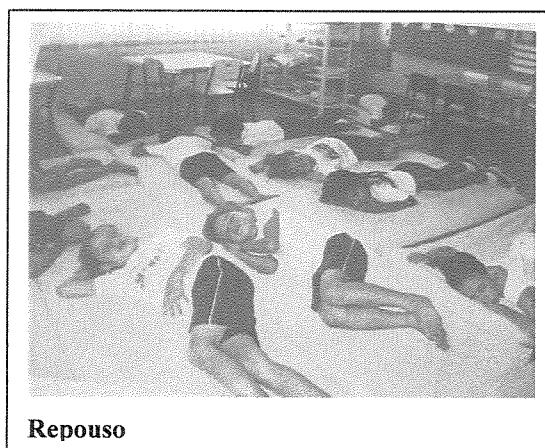
O ambiente da sala de aula para o repouso era tranquilo. Enquanto as crianças estavam escovando os dentes, a professora colocava uma música de relaxamento em volume baixo e fechava as cortinas. As crianças pegavam o

colchão, escolhiam um lugar para se deitarem e a monitora era orientada pela professora para fazer carinho na cabeça delas para que dormissem.

Com a chegada da professora, na sala, às 13:00 horas, as crianças se levantavam, guardavam o colchão, arrumavam-se, ou seja, colocavam sapato; arrumavam o cabelo; bebiam água; e, utilizavam o banheiro, se necessário. Assim, elas já estavam prontas para realizar a rotina do período da tarde que se assemelhava à do período da manhã, ou seja, havia as atividades: diversificadas, coletivas, independentes, individuais, merenda, recreação, escovação dos dentes, roda da conversa, avaliação final.

Embora a rotina do período da manhã se assemelhasse à do período da tarde, as professoras tomavam o cuidado de planejar atividades diferentes, como, por exemplo: se no período da manhã a atividade coletiva era uma brincadeira, no período da tarde poderia ser uma música.

Foto 17



ORGANIZAÇÃO FÍSICA DA SALA DE AULA E OS MATERIAIS

A sala de aula era ampla e arejada, dispendo de um espaço grande em que as crianças podiam movimentar-se, tendo muitas prateleiras e um armário, para que esse material pudesse ser organizado para as diferentes atividades. A sala de aula dispunha de dois banheiros: um para os meninos, e outro, para as meninas; uma pia com três torneiras e três chuveiros para a hora do banho.

Todos os materiais da classe eram coletivos, pertenciam ao grupo. No início do ano, os pais contribuíam com uma taxa e a diretora comprava os materiais necessários. Assim, havia uma maior diversidade e não eram necessárias várias caixas de lápis de cor de um mesmo tipo. Os materiais dessa sala de aula ficavam em prateleiras baixas, ao alcance da criança; eram colocados em potes plásticos com uma etiqueta especificando o que havia dentro. Havia cerca de 50 jogos de regras e encaixe (quebra-cabeça; dominó; pinos coloridos; lego, etc.); fantasias para o faz- de- conta; sapatos; telefones; utensílios domésticos de brinquedo; diversos tipos de tintas como: guache, para tecido, plástica, aquarela, etc. Para o desenho, havia lápis de cor, lápis de cor fosforescente e brilhante, giz de cera fino e grosso. Para guardar as folhas, que seriam utilizadas nas atividades diversificadas, havia caixas plásticas com uma etiqueta referente ao “canto” correspondente.

Essas etiquetas das caixas plásticas foram confeccionadas pelas próprias crianças, com desenhos das fichas das atividades (desenho; pintura; recorte – colagem; massa de modelar; biblioteca; jogos, atividade sem a professora). Assim, as folhas de sulfite, papel cartão, etc. encontravam-se à disposição das crianças para que pudessem utilizá-los em uma determinada atividade.

No armário da classe, eram guardados os materiais de reposição que, quando a professora estava impossibilitada de pegá-las, as próprias crianças se encarregavam de fazê-lo.

Esse tipo de organização dos materiais propiciava a construção da autonomia, pois possibilitava à criança resolver os seus problemas, tomando iniciativa, e não dependendo em tudo da professora que, por sua vez, conseguia realizar atividade individual, passar pelos vários cantinhos de atividades, dando-lhe a oportunidade de ver o que as crianças estavam realizando, para intervir adequadamente.

UM AMBIENTE SÓCIO-MORAL CONSTRUTIVISTA

Segundo Alessandrini (1987), em uma pesquisa que realizou sobre o desenvolvimento afetivo de crianças pré – escolares, em classe de período integral

e parcial, as professoras que trabalhavam com as crianças de período integral afirmavam que elas eram mais agitadas; conversavam durante uma determinada atividade; falavam mais alto; provocavam muito os colegas, não cumpriam as regras, eram mais resistentes a professores,... Esses tipos de comportamentos acabavam por constituir obstáculos para realização do trabalho na sala de aula.

Os problemas de comportamentos puderam ser evitados, ajustando a programação, as habilidades e competências das crianças. Portanto, os fatos foram resolvidos com a própria rotina e princípios do PROEPRE; pois, como foi dito anteriormente, em momento algum, as crianças ficavam sem ter o que fazer, tendo que esperar por muito tempo. Frequentemente, as transições entre as rotinas podem ser momentos úteis para as crianças. São os momentos intermediários quando as crianças estão se movendo de uma atividade para a seguinte – lavar as mãos até a hora de ir para a merenda, etc, que se podem transformar num problema, porque, nos períodos em que as crianças não têm nada para fazer, preferem correr pela sala de aula, mexer nos livros que já estavam guardados e rasgá-los... Esperar não é nada fácil para as crianças e, quando não estão ocupadas, encontram algo para fazer e que não está no planejamento do dia.

Portanto, havia uma grande preocupação em estabelecer um ambiente sócio –moral adequado para minimizar os problemas.

O ambiente sócio - moral em que trabalhávamos dizia respeito às relações interpessoais da criança e formava as experiências escolares da criança. Essa experiência envolvia o relacionamento das crianças com o professor, com outras crianças, com atividades e regras.

Segundo Piaget, o desenvolvimento moral é um processo de construção que resulta das trocas entre o indivíduo e o meio social em ele que vive. Não se pode pretender ensinar a moralidade, pois ela é construída a partir da interação do sujeito com o meio. Não havia um momento específico em que se trabalhava a educação moral. Durante a convivência diária entre professores e as crianças, quando surgia algum problema, este era resolvido. As regras eram elaboradas pelas próprias crianças e emergiam da necessidade do grupo.

Muitos professores, no início do ano, listam as regras, achando que a criança irá compreendê-las e segui-las somente pelo fato de terem sido escritas no papel, juntamente com elas. O professor, nessa situação, desconhece e/ ou não leva em conta o desenvolvimento moral das crianças pequenas. No trabalho realizado com as regras: sempre que surgia algum fato que impedia a continuidade de uma determinada atividade, o problema era colocado para as crianças para a resolução dele e era registrada a regra em um cartaz. Portanto, havia dois tipos de regras em nossa sala de aula: as que combinávamos, por exemplo: “Colocar uma salsicha de cada vez no prato” e, as que não combinávamos, ou seja, não negociávamos, eram apenas refletidas e explicadas, como, por exemplo: “Nesta classe não se bate, a gente mostra a raiva com a “boca” (no sentido de falar com a outra criança) e não com a mão”. Cabe ressaltar que as regras, uma vez estabelecidas, deveriam ser cumpridas por todos, sem exceção, inclusive pelo professor.

O relacionamento entre professor – criança era baseado no respeito mútuo, assim chamado porque as pessoas que se relacionavam se consideram como iguais e se respeitavam reciprocamente, isto é, as relações entre as pessoas do grupo, estabelecidas sem pressões, nem coações, gerando a cooperação. Para Piaget, existem dois tipos de respeito, um, a que se denomina respeito unilateral e que implica a desigualdade entre o que respeita e o que é respeitado, ou seja, o respeito do menor para o maior; e o outro, o respeito mútuo pelo qual trabalhávamos. As crianças, nessa faixa etária, ainda não conseguem pôr em prática o respeito mútuo, ou seja, elas ainda não são capazes de entender os sentimentos da professora, mas o adulto é capaz de entender a criança, seus problemas e sentimentos; por exemplo, se uma está chorando que quer ir ao brinquedo e não é dia , a professora tem a capacidade de entender que é uma atividade prazerosa e gostosa para a criança, e explicar-lhe que entende seus sentimentos.

As sanções eram baseadas na reciprocidade , caracterizadas por uma coerção mínima e que tinham uma relação “natural” ou “lógica” com o comportamento desaprovado. Por exemplo: quando uma criança rasgava algum

livro, dizíamos: “nossa classe vai ficar sem livros, não posso deixar que os pegue, se não tiver cuidado. Você poderá pegá-los, quando não mais rasgá-los”. Não existia sanção expiatória ou punitiva, que se caracteriza pela coerção e por uma relação arbitrária entre a sanção e o ato sancionado, como privar a criança de ir ao brinquedo, porque ela quebrou um vidro de tinta, ou deixá-la sem sobremesa, porque ela rasgou o trabalho de seu colega.

Para Piaget (1994), há duas noções distintas de justiça:

“Dizemos que uma sanção é injusta quando pune um inocente, recompensa um culpado ou, em geral, não é dosada na proporção exata do mérito ou da falta. Dizemos, por outro lado, que uma repartição é injusta quando favorece uns à custa de outros. Nesta acepção, a idéia de justiça é inseparável daquela de sanção e define-se pela correlação entre os atos e sua retribuição”. (p. 12)

A linguagem descritiva e avaliativa era uma maneira que se encontrou para trabalhar as questões morais. As expressões, que emitiam julgamentos sobre a personalidade ou a capacidade da criança, eram evitadas, utilizávamos palavras que descreviam aquilo que estávamos vendo ou sentindo, sem ameaçarmos ou culparmos ninguém de causar o problema. Assim, as crianças sentiam – se compreendidas.

Segundo Vinha (1997), a pessoa, que foi alvo de muitas críticas, desenvolve uma auto-estima negativa e sente –se desvalorizada. A criança é heterônoma e leva muito a sério aquilo que o adulto lhe diz. Assim, ela pode realmente acreditar naquilo que ele está dizendo e sentir-se e agir como tal.

Ginott (1989) apud Vinha(1997):

“afirma que a criança constói uma auto-imagem realista e positiva progressivamente, a partir de suas experiências diárias. O professor no seu trabalho com as crianças defronta-se constantemente com pequenas dificuldades, conflitos, problemas repentinos, momentos de crise que requerem uma resposta por parte dele. Segundo esse autor, essas respostas não podem ser inconseqüentes, pois afetam a personalidade da criança para melhor ou pior.” (p. 821)

Por isso, tínhamos grande preocupação em realizarmos um trabalho com o desenvolvimento moral, embasado na teoria piagetiana, ao qual o PROEPRE se refere, para formarmos pessoas moralmente autônomas.

“Porventura se pretende formar indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores? Nesse caso bastam a autoridade do professor e, eventualmente, as lições de moral, com sistemas dos encorajamentos e das sanções punitivas para reforçar essa moral da obediência. Pretende-se, pelo contrário, formar simultaneamente consciências livres e indivíduos respeitadores dos direitos e das liberdades de outrem? Então é evidente que nem a autoridade do professor e nem as

melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas, fundamentadas ao mesmo tempo na autonomia e na reciprocidade. Unicamente a vida social entre os próprios alunos, isto é, um auto governo levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum, poderá conduzir a esse duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo." (Piaget, 1971/1996, p. 63)

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como já foi citado anteriormente, para investigar a noção de família que as crianças em idade pré-escolares elaboram, foi aplicada uma entrevista clínica, a partir de um questionário elaborado por Carretero (1980) (anexo 1) e, posteriormente, foram aplicadas as provas de diagnóstico do comportamento operatório (anexo 2), a fim de investigar o nível de desenvolvimento cognitivo, com o intuito de se constatar se existe um paralelo entre a gênese da noção e o nível de desenvolvimento intelectual.

Para a coleta de dados sobre a noção de família que as crianças pré-escolares apresentam e avaliação do nível de desenvolvimento cognitivo foram constituídos dois grupos: o grupo do período integral (GI) e o grupo período parcial (GP). A organização desses dois grupos foi necessária para que se pudesse verificar se existe uma representação diferente da referida noção nos grupos compostos. Além disso, buscava-se também esclarecer se a noção de família evoluiria se os sujeitos do Grupo I participassem de uma intervenção pedagógica.

Em relação, ao questionário aplicado para investigar a noção de família, tendo os dados coletados e protocolados, sentiu-se a necessidade de dividi-lo em três grandes blocos, destacando as idéias principais sobre a noção de família:

- 1º Bloco : definição de família;
- 2º Bloco: constituição do grupo familiar;
- 3º Bloco: organização e funcionamento do grupo familiar;

Definidos os três blocos, a cada resposta das crianças foram levantadas categorias A a D e atribuídos pontos de 0 a 3. Os critérios foram baseadas em outras pesquisas evolutivas no campo do conhecimento social, tais como: Cantelli (2000); Barroso (2000); Batistela (2001).

Já em relação às provas do diagnóstico do comportamento operatório, os critérios estabelecidos foram baseados na pesquisa de Mantovani de Assis (1976), atribuídos pontos 0 a 2 com os seguintes critérios:

- respostas que indicam que a criança possui a noção de que está sendo diagnosticada: 2 pontos;
- respostas que indicam que a criança não possui a noção de que está sendo diagnosticada: 0 pontos;
- respostas flutuantes que indicam uma fase de transição. 1 ponto.

Após soma dos pontos dos blocos de questões da entrevista clínica da noção de família e das provas para o diagnóstico do comportamento operatório, procedeu-se a uma análise qualitativa⁸ das respostas, a fim de identificar as idéias sobre a noção de família e o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças pré-escolares. Os dados desta pesquisa também foram submetidos a uma análise estatística⁹, medidos pelo coeficiente linear de Pearson $p < 0.05$.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA NOÇÃO DE FAMÍLIA EM CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

1º BLOCO: DEFINIÇÃO DE FAMÍLIA

O primeiro bloco de perguntas está relacionado à maneira como a criança define a família. Dessa forma, o bloco I de perguntas foi agrupado, como se segue:

1. “o que é uma família?”;
2. “se o filho de uma família (alguém) vai para outra cidade morar, ele continua sendo da família?”;
3. “se uma pessoa de fora vem morar na sua casa, ela vai ser de sua família?”;
4. “os animais tem família?”;
5. “se um animal mora em sua casa, será da sua família?”

Em todas as perguntas deste bloco, encontraram-se quatro categorias de respostas que foram pontuadas de 0 a 3, sendo que as categorias iniciais são as

⁸ Lüdke e André definem a análise qualitativa como sendo: “Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado” (pag.45)

⁹ Os dados estatísticos foram analisados pelo Prof. Leandro Sauer – Doutorando em estatística pela Unicamp.

idéias de noção de família mais elementares e as categorias finais são as idéias mais evoluídas, que serão apresentadas a seguir :

Nas respostas relativas a primeira pergunta “o que é uma família?” as categorias encontradas foram :

a) a criança que não conseguiu definir o que é família ou, então, definiu tautologicamente (pontuação: 0);

NAT (6;4)

*“Ser feliz, ter um filho e não beber pinga, porque se não o filho morre dentro da barriga.”
Como assim? “Se bebe pinga, a mulher, daí o filho morre dentro da barriga.”*

b) um conjunto de pessoas juntas / proximidade espaço temporal ou relações afetivas (pontuação: 1);

LIG (6;7)

“É um negócio que nunca se separa.” Como assim? “Eu e minha mãe.”

c) nomeiam as pessoas (pontuação: 2);

EDS (7;2)

“É que tem o pai, a mãe, a vó, a tia, o bisavô, a bisavó, madrinha e padrinho Por que madrinha e padrinho? São meus tios. Tataravô, tataravó.

d) princípios de relações de parentesco (pontuação: 3)

THA (6;9)

“É uma pessoa que convive junto.” Como assim? “Por exemplo a mulher casa com um homem e forma uma família de duas pessoas. Aí a mulher tem uma filha e um filho aí forma 4 pessoas, e aí vai indo...”

Para uma melhor visualização, as categorias, que constituem esta pergunta, estão na tabela 1:

Tabela 3: Síntese das categorias levantadas.

Categoria A: Não definem família ou então a definem tautologicamente.
Categoria B: Um conjunto de pessoas juntas/ proximidade espaço temporal ou relações afetivas.
Categoria C: Nomeiam as pessoas.
Categoria D: Princípio de relações de parentesco.

Nas respostas da segunda pergunta “Se o filho de uma família (alguém) vai para outra cidade morar, ele continua sendo da família?”, as categorias encontradas foram :

a) admite que não continua (pontuação: 0);

VAN (6,2):

“Não” Porque? “Ele tá morando em outra casa.”

b) sim, não justifica adequadamente ou justifica pela possibilidade de se ver novamente, encontrar-se (pontuação: 1);

ANA (5; 8)

“Continua, porque a mãe pode ter uma foto, um retrato dele, a mãe sente saudades.”

c) sim, pelo fato de já ser antes da família (pontuação: 2);

FLA (6; 3)

“Continua, porque ele é da minha família.”

d) sim, justifica por relações de parentesco ou relações biológicas (pontuação:3).

EDS (7;2)

“Continua, porque é pai e mãe.” Como assim? “O irmão vai viajar para outro país e a mãe não vai, mesmo assim é mãe.” Por que continua sendo ? “Porque nasceu da barriga da mãe.”

Tabela 4: Síntese das categorias levantadas.

Categoria A: Admite que não continua

Categoria B: Sim, não justifica adequadamente ou justifica pela possibilidade de se ver novamente, encontrar-se

Categoria C: Sim, pelo fato de já pertencer à família

Categoria D: Sim, justifica por relações de parentesco ou relações biológicas

Nas respostas da terceira pergunta: “Se uma pessoa de fora vem morar na sua casa, vai ser da sua família?” as categorias encontradas foram :

a) a pessoa que vai morar em outra casa passa a pertencer à família (pontuação: 0);

MAR (6,4):

“Vai, porque ela foi morar na minha casa.”

b) não pertencerá à família, mas sem justificativas adequadas (pontuação: 1);

PET (5;8)

“Não, porque a gente não conhece ele.”

c) não e justificam por relações que não são de parentesco (pontuação:2);

JEF (6;3)

“Não, porque ela já deve ter uma família.”

d) não e justificam por relações biológicas ou de parentesco ou adoção (pontuação: 3).

MAI (6;5)

“Não, porque não deve ser. Só se pegar a criança para criar...porque se não criar ela morre.”

Tabela 5: Síntese das categorias levantadas:

Categoria A: A pessoa que vai morar em outra casa passa a pertencer à família.
Categoria B: Não pertencerá à família, mas sem justificativas adequadas.
Categoria C: Não, e justificam por relações que não são de parentesco.
Categoria D: Não, e justificam por relações biológicas ou de parentesco ou adoção.

Nas respostas da quarta pergunta “Os animais têm família?”, as categorias encontradas foram :

a) os animais não possuem família (pontuação: 0);

AFL (6;3)

“Não, por causa os bichos tem que ir lá na floresta...”

b) os animais possuem família, mas não há uma justificativa adequada (pontuação: 1);

PTH (6;6)

“Tem, o cachorro é da família do meu gatinho. E que ele é pequenininho assim (mostra com a mão). É pretinho e ele brinca com o meu gatinho”

c) os animais possuem família e a justificativa não é por relações de parentesco ou por relações de parentesco incompletas (pontuação: 2);

JEN (6;4)

“Tem a mulher e o filho se ela ganhar.”

d) os animais possuem família e a justificativa se dá por relações de parentesco (pontuação: 3).

AND (6;10)

“Tem.” Quem são? “A mamãe e o papai. O papai é macho e a mamãe é fêmea e aí dá os filhotinhos.”

Tabela 6: Síntese das categorias levantadas:

Categoria A: Os animais não possuem família.

Categoria B: Os animais possuem família, mas não há uma justificativa adequada.

Categoria C: Os animais possuem família e a justificativa não é por relações de parentesco ou por relações de parentesco incompletas.

Categoria D : Os animais possuem família e a justificativa se dá por relações de parentesco.

Na resposta da quinta questão “Se um animal mora em sua casa será da família?”, as categorias encontradas foram:

a) sim, o animal será da família da criança (pontuação: 0);

NAT (7;4)

“Ele vai.” Por que ele vai? “Porque desde pequenininho ele nasceu da barriga da mãe dele, aí foi lá uma pessoa e comprou e ele foi acostumado com a gente daí ele fica da nossa família.”

b) não será da família, mas não justifica adequadamente (pontuação:1);

PAU (7;4)

“Não, porque ele vai morder, matar e ele não vai ser da família.”

c) Não será da família, mas não justifica biologicamente. (pontuação:2);

AND (6;2)

“Não porque ele é um animal de estimação.”

d) Não será da família e justifica biologicamente (pontuação: 3).

ALJ (6;7)

“Não, ele não é da nossa espécie. Ele não é pessoa.”

Tabela 7: Síntese das categorias levantadas:

Categoria A: Sim, o animal será da família da criança

Categoria B: Não será da família, mas não justifica adequadamente

Categoria C: Não será da família, mas não justifica biologicamente.

Categoria D: Não será da família e justifica biologicamente

2º BLOCO: CONSTITUIÇÃO DO GRUPO FAMILIAR

O segundo bloco de perguntas está relacionado à maneira como a criança constitui o grupo familiar.

As perguntas deste bloco, portanto, foram constituídas, como segue:

1. “do que se precisa para ter uma família?”;
2. “do que se precisa para ser pai e mãe?”;
3. “do que se precisa para ter filhos?”;
4. “as pessoas solteiras podem ter filhos?”;
5. “os que têm filhos podem ser solteiros?”;

Nas perguntas 1 a 3, encontramos quatro categorias de respostas e pontuamos de 0 a 3 e, nas perguntas 4 e 5, encontramos três categorias de respostas e pontuamos de 0 a 2.

Na primeira pergunta do segundo bloco “Do que se precisa para ter uma família?”, as categorias encontradas foram:

- a) a criança apresentou respostas ininteligíveis, tautológicas (pontuação: 0);

THO (7;3)

“Um monte de gente, daí fica uma família.” Como assim um monte de gente? “Quando mora na rua. Quando arruma um monte de gente que mora na rua é uma família.”

- b) mencionam, parcialmente, os membros da família, proximidade espaço-temporal, relações afetivas e questões materiais (pontuação: 1);

ING (7;2)

“Precisa não brigar, não bater, não xingar (...) os adultos trabalhar, para poder ganhar dinheiro e comprar as coisas, daí eles vivem na família deles”. Que coisas precisa comprar? “Precisa comprar bolo, comida, garfo, faca um monte de coisas para comer na casa.”

- c) nomeiam os membros da família (pontuação: 2);

CAR (7;2)

“Precisa da mãe, do irmão, do pai.”

- d) a criança define por relações biológicas e de parentesco (pontuação: 3).

ANA (6;5)

“A mulher e o homem se encontra, os dois casam, aí depois tem filho..”

Tabela 8: Síntese das categorias levantadas:

Categoria A: Respostas ininteligíveis, tautológicas.

Categoria B: Mencionam, parcialmente, os membros da família, proximidade espaço-temporal, relações afetivas e questões materiais

Categoria C: Nomeiam os membros da família.

Categoria D : A criança define por relações biológicas e de parentesco.

Na segunda pergunta do segundo bloco “Do que se precisa para ser pai e mãe?”, as categorias encontradas foram:

a) a criança apresentou respostas ininteligíveis, tautológicas e que mencionam aspectos materiais (pontuação: 0);

FEL (6;6)

“Para ser pai, precisa ser legal, dar dinheiro; só que agora eu tenho um padrasto é muito, muito, muito, muito chato.” Por que? “Ele não da dinheiro, não deixa a gente sair de casa, só deixa a gente ficar de castigo, sem a gente fazer nada. E o meu pai verdadeiro ele dava dinheiro, deixava a gente sair, deixava a gente ir até a choperia.” E o seu pai verdadeiro está aonde? “Ele morreu de tiro, os ladrões mataram ele. Deu um tiro aqui (mostrou o peito) e outro aqui (mostrou o braço) e o tiro que deu aqui (mostra o peito novamente) saiu por aqui e acertou uma outra pessoa.” “E para ser mãe precisa fazer comida para o filho, senão ele more de fome (...), trabalhar que nem hoje (...) eu carreguei sete sacos de feijão para jogar fora.” Porque? “Estava estragado.”

b) mencionam coisas que não são essenciais, mas estão relacionadas (pontuação: 1);

TAT (6; 3)

“Precisa ser homem para ser pai e mulher para ser mãe.”

c) casar e ter filhos (pontuação: 2);

ANA (5;9)

“Casar, fica com a barriga grande. Se a mulher tá trabalhando, ela não pode ir no serviço, porque ela tá com a barriga grande e ela não aguenta andar no sol quente. Ela fica de repouso, vai no hospital tirar o neném.”

d) ter filhos (pontuação: 3).

JAQ (7;5)

“Ficar na cama , brincar na cama para esperar, para ver se fica grávida. A sementinha do papai vai para a barriga da mamãe, aí a barriga vai crescendo, vai crescendo daí nasce um filho.”

Tabela 9: Síntese das categorias levantadas:

Categoria A: Respostas ininteligíveis, tautológicas e que mencionam aspectos materiais
Categoria B: Mencionam coisas que não são essenciais, mas estão relacionadas
Categoria C: Casar e ter filhos
Categoria D: Ter filhos

Na terceira pergunta do segundo bloco “Do que se precisa para ter filhos?”, as categorias encontradas foram:

a) as crianças apresentaram respostas ininteligíveis, tautológicas e mencionam aspectos materiais (pontuação: 0);

DAN (6;6)

“Rezar bastante para ter filhos.” Como assim? “Reza bastante, o Deus põe uma sementinha na barriga da mãe.”

b) mencionam coisas que não são essenciais, mas estão relacionadas (pontuação: 1);

ANA (5;9)

“Ir no hospital, abrir a barriga da mãe, para a mãe ficar cinco dias no hospital de repouso para depois ir para casa descansar.”

c) casar e ficar grávida (pontuação: 2);

ING (5;10)

“Casar e depois que casar, ir lá no médico tirar o bebê.”

d) Mãe e pai, homem e mulher, relações biológicas (pontuação: 3).

JAQ (7;5)

“(...) A sementinha do papai vai para a barriga da mamãe aí depois a barriga da mamãe vai crescendo, vai crescendo até que nasce um filho.”

Tabela 10: Síntese das categorias levantadas:

Categoria A: As crianças apresentaram respostas ininteligíveis, tautológicas e mencionam aspectos materiais.
Categoria B: Mencionam coisas que não são essenciais, mas estão relacionadas.
Categoria C: Casar e ficar grávida .
Categoria D: Mãe e pai, homem e mulher, relações biológicas.

Na quarta pergunta do segundo bloco “As pessoas solteiras podem ter filhos?”, as categorias encontradas foram:

a) não (pontuação: 0);

ING (7;2)

“Sem casar com ninguém?! Nunca casou com ninguém? Se ela pode ter filhos... Ela não, porque a pessoa para ter filho tem que casar porque se não casar não vai ter filho. A coisa que precisa para ter filhos tem que casar”

b) sim, mas não justificam adequadamente (pontuação: 1);

TAT (7;2)

“Pode.” Porque? Uma pessoa nesse caso ela tem um filho, mesmo assim ela pode ter filho.” Da para ter filho sem casar? “Dá.” Como uma pessoa solteira pode ter filho? “Ela fica grávida.” E como ela fica grávida? “É igual a minha mãe, ela ficou bebendo remédio, remédio e depois ficou grávida, depois nasce o bebê e ela cuida.”

c) sim e dão a exemplificação correta (pontuação: 2)

EDS (7;3)

“Pode.” Por que? “Pode namorar um cara, ela pode ter filho também.”

Tabela 11: Síntese das categorias levantadas:

Categoria A: Não.

Categoria B: Sim, mas não justificam adequadamente.

Categoria C: Sim e dão a exemplificação correta.

Na quinta pergunta do segundo bloco “Os que têm filhos podem ser solteiros?”, as categorias encontradas foram:

a) não e/ ou respostas ininteligíveis (pontuação: 0);

THA (7;2)

“Não, porque nenhuma criança pode nascer sem pai.”

b) sim, mas não justificam adequadamente (pontuação: 1);

LIG (7;4)

“Pode, se você separar do seu marido você vai ter filho.”

c) sim e dão a exemplificação correta (pontuação: 2).

VAN (7;2)

“Pode.” Por que? “Que nem a minha mãe ela é solteira e teve eu.”

Tabela 12: Síntese das categorias levantadas:

Categoria A: Não e/ ou respostas ininteligíveis.
Categoria B: Sim, mas não justificam adequadamente.
Categoria C: Sim e dão a exemplificação correta.

3º BLOCO: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO GRUPO FAMÍLIA:

O terceiro bloco de perguntas está relacionado à maneira como a criança enxerga a organização e o funcionamento do grupo familiar.

As perguntas deste bloco foram constituídas como segue:

1. o que é mais importante: o que fazem os pais ou o que fazem as mães?;
2. os pais podem fazer o que fazem as mães?;
3. as mães podem fazer o que fazem os pais?;
4. o que fazem os pais?;
5. o que fazem as mães?;
6. quem manda na família?

Considera-se importante ressaltar que, neste bloco de questões, somente nas perguntas 1 a 3, foram encontradas três categorias de respostas e pontuaram-se de 0 a 3 e, nas perguntas 4 a 6, não foram levantadas categorias, uma vez que estas respostas são pessoais, pois dizem respeito à profissão dos pais e o fato de as criança estabelecer quem manda na família. Somente houve uma análise só qualitativa.

Dessa forma, as categorias das perguntas 1 a 3 foram classificadas como segue:

Na primeira pergunta do terceiro bloco “O que é mais importante o que faz o pai ou o que faz a mãe? “, as categorias encontradas foram:

- a) valoriza mais o trabalho de um dos membros da família (pontuação: 0);

JOA (7;4)

“O pai. ”Por que? Porque o pai trabalha... e o pai trabalha, ele constrói casa...”

- b) valoriza igual o trabalho dos dois membros da família, mas não justifica (pontuação: 1);

BEA (7;4)

“Os dois são importantes, porque compra coisas para nós... mas é a minha mãe é que compra mais , porque meu pai ele não tem muito dinheiro.”

c) valoriza o trabalho dos dois membros da família e justifica (pontuação: 2).

THA (7;4)

“Os dois porque os dois cuidam quando tá doente, dá alimento, dá educação para os filhos.”

Tabela 13: Síntese das categorias levantadas:

Categoria A: Valoriza mais o trabalho de um dos membros da família.
Categoria B: Valoriza igual o trabalho dos dois membros da família, mas não justifica
Categoria C: Valoriza o trabalho dos dois membros da família e justifica

Na segunda pergunta do terceiro bloco “Os pais podem fazer o que fazem as mães? “, as categorias encontradas foram:

a) os pais não podem fazer as coisas que fazem as mães (pontuação: 0);

AND (7;4)

“Porque mulher é diferente do homem.”

b) sim, os pais podem fazer as coisas que fazem as mães, mas a criança não o justifica adequadamente (pontuação: 1);

JEF (7;3)

“Pode, porque ele é dono do dinheiro que ele ganha.” Como assim? “Pode, menos ficar grávida.” Que coisas seu pai poder fazer? “Comer, pode fazer a mesma coisa que o meu pai.”

c) sim, os pais podem fazer as coisas que fazem as mães e a criança o justifica adequadamente (pontuação: 2)

LIG (7;4)

“(...) pode... Ah! Não dar mama para o bebê não!... AH! Dá mamá na mamadeira..., então pode ele pode dar comida também, trabalhar e ganhar dinheiro.”

Tabela 14: Síntese das categorias levantadas:

Categoria A: Os pais não podem fazer as coisas que fazem as mães
Categoria B: Sim, os pais podem fazer as coisas que fazem as mães, mas a criança não o justifica adequadamente
Categoria C: Sim, os pais podem fazer as coisas que fazem as mães e a criança o justifica adequadamente

Na terceira pergunta do terceiro bloco “As mães podem fazer o que fazem os pais?“, as categorias encontradas foram:

a) as mães não podem fazer as coisas que fazem os pais (pontuação:0);

ANA (6; 7)

“Não, porque é coisa de homem.”

b) sim, as mães podem fazer as coisas que fazem os pais mas a criança não o justifica adequadamente (pontuação: 1);

ALE (7; 3)

“Pode, porque vai que o filho faz bagunça, a mãe tem que bater para o filho aprender.”

c) sim, os pais podem fazer as coisas que fazem as mães e a criança justifica o adequadamente (pontuação: 2).

NAT (7;4)

“Pode, porque ela pode ajudar o pai para ir ao banco, na receita federal, levar o filho para passear.”

Tabela 15: Síntese das categorias levantadas:

Categoria A: As mães não podem fazer as coisas que fazem os pais
Categoria B: Sim, as mães podem fazer as coisas que fazem os pais, mas a criança não o justifica adequadamente
Categoria C: Sim, os pais podem fazer as coisas que fazem as mães e a criança justifica o adequadamente

Em relação às perguntas 4 e 5: “O que fazem os pais?” e “O que fazem as mães?”, os exemplos abaixo ilustram as funções do pais:

o que fazem os pais?;

DAO (6;7)

“O pai trabalha e estuda”

TAT (6;9)

"Trabalha de carroça na fazenda"

PAU (6;2)

"Trabalha de cortar grama"

MAR (6;1)

"Trabalha, ele faz casa, compra carro, compra roupa e sapato."

WES (5;8)

"Não faz nada, ele não tem emprego."

o que fazem as mães?

NIL (6,2)

"Trabalha para ganhar dinheiro..."

DAO (5,10)

"Varre a casa, lava a louça e também trabalha."

MAR (6,1)

"Ela limpa a casa, lava roupa, lava louça, faz comida."

NAL (6;5)

"Trabalha na casa, limpa, dobra as cobertas."

Na pergunta 6 "Quem manda na família?", encontraram-se os resultados abaixo:

A maior parte das crianças do período integral e das crianças do período parcial acreditam que quem manda na família é o pai (sozinho), ou os dois (o pai junto com a mãe) como se pode observar nas tabelas 14 e 15 abaixo. Os exemplos abaixo ilustram as respostas:

JES(6;3)

"Os dois juntos, porque eles são pai e mãe"

LIG (6;5)

"Pai, porque ele é o mais velho."

Tabela 16: Síntese das categorias levantadas do GI:

Quem manda na família?						
	Pai	Mãe	Avós	Deus	Pai e Mãe	Total
Pré-teste	9	2	2	2	7	22
Pós-teste	7	1	4	1	9	22

Tabela 17: Síntese das categorias levantadas do GP:

Quem manda na família?							
	Pai	Mãe	Avós	Deus	Pai e Mãe	outros	Total
Pré-teste	5	4	2	3	5	1	20
Pós-teste	5	2	2	1	9	1	20

Apresentados os resultados das idéias que as crianças possuem a respeito dessa noção, faz-se necessária a discussão de alguns dados que foram encontrados.

Quanto aos resultados dos blocos de perguntas foi possível observar que, nas respostas dadas pelas crianças, há uma evolução do pensamento em relação à noção de família, por exemplo, quando as crianças definem família, tais definições são ininteligíveis e/ou tautológicas num primeiro momento. Posteriormente, definem como um conjunto de pessoas agrupadas, ou por proximidade espaço temporal, ou ainda, por relações afetivas. Num terceiro momento, nomeiam as pessoas do grupo familiar e, por fim, definem por relações de parentesco.

Somente, não foi encontrada uma evolução nas perguntas 3 a 6 do terceiro bloco, uma vez que todas as crianças definiram as funções do pai e da mãe e escolheram a pessoa que elas acham mais importante e manda na família. A esse respeito, Carreteiro (1980) diz que encontrou uma ausência de evolução em relação à idade do funcionamento familiar, uma vez que, desde os seis anos, as crianças atribuem uma função diferenciadora que a cultura outorga ao homem e à mulher dentro e fora do núcleo familiar.

Embora todas as crianças consigam definir quais são os papéis sociais dos pais eles se diferem entre o grupo integral e o grupo parcial. Carreteiro (1980) explica que isso acontece porque há uma interação dos fatores endógenos e exógenos nos processos de conhecimento da realidade social de cada um dos grupos (ver revisão bibliográfica). Dessa forma, 45,45% das crianças do grupo do período integral consideram o trabalho da mãe muito mais importante do que o trabalho do pai. As crianças o justificam, dizendo que a mãe trabalha fora do lar,

cuida da casa, leva a criança na escola representando que as mães do período integral têm mais afazeres que o pai. Já as crianças do grupo do período parcial 40% consideram o trabalho do pai importante “que é sair para trabalhar”; as outras 40% consideram o trabalho da mãe importante, ela quem cuida do bem estar da família “que é o trabalho em casa”.

As respostas à pergunta 5 do primeiro bloco “Se um animal for morar na sua casa será da sua família?” também nos mostra um dado importante: 77,27% das crianças do grupo I (no pré-teste) e 75% das crianças do grupo P (pré-teste) acreditam que, se o animal for morar na casa, ele faz parte do grupo familiar e, mesmo após a intervenção do grupo I (ver tabela 23 pag. 102), não houve mudança significativa nesse dado; pois, 63,63% das crianças continuaram acreditando que os animais fazem parte da família.

Como já foi explicado, anteriormente, na revisão bibliográfica, Carretero (1980) afirma esse fato, dizendo que as crianças têm tal dificuldade de excluir os animais dentre os membros da família, pela proximidade do objeto de análise que se encontra imerso na realidade familiar e também devido às pressões que esse grupo exerce sobre a mente infantil, impedindo uma compreensão objetiva de que se desenvolvem na família, com muitas questões de uma só vez.

Esse fato a que Carretero (1980) se refere sobre as “pressões que o grupo familiar exerce sobre a mente infantil” pode ser observado, claramente, quando perguntamos às crianças desta pesquisa “Do que se precisa para ter um filho?” E 68,17% das crianças do GI 65% das crianças do GP dão respostas da categoria A e B, ou seja, são respostas ininteligíveis ou tautológicas ou mencionam aspectos materiais e mencionam coisas que não são essenciais, mas estão relacionadas (esse dado só mudará no pós-teste do GI, após a intervenção pedagógica). E quando perguntamos se as pessoas solteiras podem ter filhos? 72,72% do GI e 70% GP acreditam que somente o casamento entre um homem e uma mulher já é suficiente para o nascimento de uma criança; portanto, as pessoas solteiras não podem ter filhos, uma vez que não se casaram. E mesmo, no pós-teste, não houve uma mudança significativa do GI que participou da intervenção pedagógica.

Dessa forma, podemos afirmar que as idéias das crianças desta pesquisa são semelhantes às das que foram estudadas por Carretero (1980), Piaget (1924/1967), Sastre, Silveiro e Moreno (1988) que encontraram crianças que deram o mesmo tipo de respostas. Sendo assim, pode-se confirmar uma das hipóteses deste trabalho, segundo a qual as idéias da noção de família, estudadas por Carretero (1980), são semelhantes às idéias da noção de família estudadas nesta pesquisa.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A partir dos resultados coletados com a aplicação das provas do diagnóstico do comportamento operatório, pôde-se diagnosticar o nível de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos desta pesquisa. Foi realizada, primeiramente, uma análise qualitativa dos dados das provas operatórias e os dados sofreram um tratamento estatístico, para poder afirmar se existe uma relação entre a noção de família e o nível de desenvolvimento intelectual.

Nas tabelas abaixo, podem-se observar os resultados finais encontrados na aplicação das provas para o diagnóstico do comportamento operatório.

Tabela 18 - Nível de desenvolvimento cognitivo do grupo do período integral pré-teste

Grupo período integral Pré-teste	
Nível de desen. Cognitivo	Nº de sujeitos
Pré-operatório	13
Transição	9
Operatório Concreta	-
Total	22

Em relação aos dados da tabela 18, pode-se afirmar que 13 crianças do grupo do período integral no pré-teste encontram-se no nível de desenvolvimento cognitivo pré-operatório, 9 sujeitos encontram-se em transição e nenhuma das crianças encontra-se no nível de pensamento operatório.

Tabela 19 - Nível de desenvolvimento cognitivo do grupo do período integral pós-teste

Grupo período integral Pós-teste	
Nível de desen. Cognitivo	Nº de sujeitos
Pré-operatório	4
Transição	14
Operatório Concreta	4
Total	22

Na tabela 19, observa-se que, nas crianças do grupo do período integral por ocasião do pós-teste, houve uma evolução à nível do desenvolvimento cognitivo da criança, pois apenas 4 crianças encontram-se ainda no período pré-operatório, 14 crianças estão em transição e 4 crianças são operatórias concretas. Cabe ressaltar que essas crianças freqüentaram classe do Programa de Educação Infantil – PROEPRE e que esse programa tem como objetivo o desenvolvimento pleno da criança em todos os seus aspectos social, cognitivo, físico e afetivo (ver capítulo IV).

Tabela 20 - Nível de desenvolvimento cognitivo do grupo do período parcial pré-teste

Grupo período parcial Pré-teste	
Nível de desen. Cognitivo	Nº de sujeitos
Pré-operatório	16
Transição	4
Operatório Concreta	-
Total	20

Em relação ao grupo do período parcial, pode-se observar, na tabela 20, que o nível de desenvolvimento cognitivo 16 crianças encontram-se no período pré-operatório, 4 sujeitos encontram-se em transição e nenhum dos sujeitos encontra-se no operatório concreto.

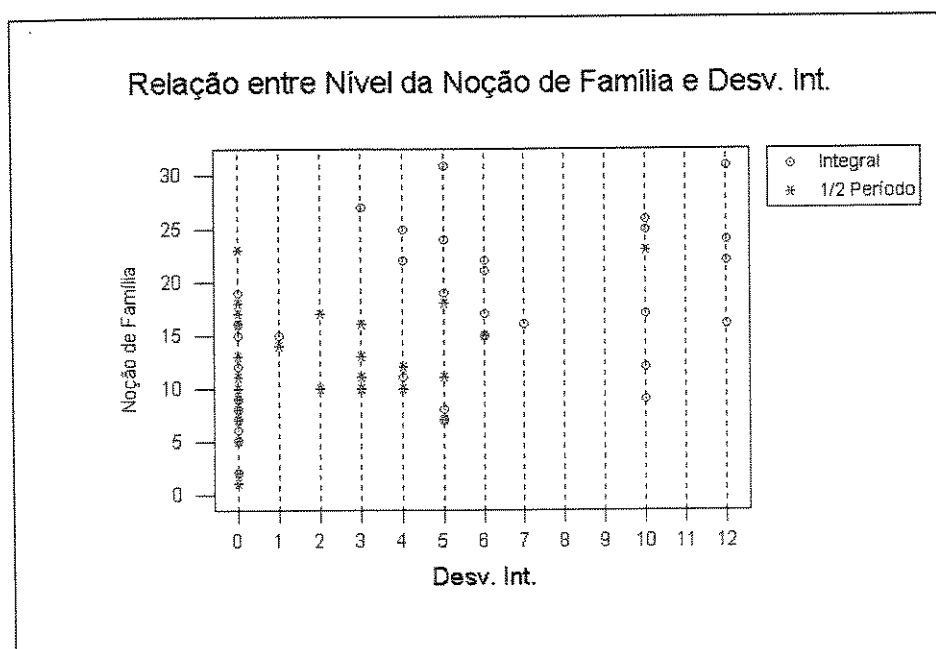
Tabela 21 - Nível de desenvolvimento cognitivo do grupo do período parcial pós-teste

Grupo período parcial Pós-teste	
Nível de desen. Cognitivo	Nº de sujeitos
Pré-operatório	10
Transição	10
Operatório Concreta	-
Total	20

No pós-teste do grupo do período parcial, pode-se observar, na tabela 21, que o nível de desenvolvimento cognitivo, 10 sujeitos encontram-se no período pré-operatório, 10 sujeitos encontram-se em transição e nenhum dos sujeitos encontra-se no período operatório concreto.

O gráfico I abaixo ilustra uma das hipótese desta pesquisa: que há uma relação entre o nível de desenvolvimento intelectual e a noção de família.

Gráfico I – relação entre nível da noção de família e desenvolvimento intelectual



Observa-se, no gráfico 1 , que a distribuição das duas variáveis, ou seja o grupo de crianças que freqüentavam o período integral e o grupo de crianças que freqüentavam o período parcial e, segundo dados estatísticos à associação linear, medida pelo coeficiente linear de Pearson foi de 0,579, pode-se constatar que uma há associação entre desenvolvimento intelectual e nível da noção de família, uma vez que: (p – valor < 0.001). Como pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 22 – Associação linear estimativa das amostras

Instantes	Grupos	R	Intervalos
Parcial instante 0	Grupo P	-0,01	[-0,31] [0,44]
Parcial instante 1	Grupo P	0,71	[-0,33] [0,89]
Integral instante 0	Grupo I	0,44	[0,07] [0,73]
Integral instante 1	Grupo I	0,48	[0,05] [0,75]

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA INTERVENÇÃO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

Na tabela 23, encontram-se as respostas das crianças do grupo do período integral no pré-teste e pós-teste, observar-se que as respostas a das crianças no de pré-teste encontram-se nas categorias A e B (noções mais elementares) enquanto que no pós-teste a maioria das respostas encontram-se na categoria D (noções mais evoluídas).

Tabela 23 - Noção de família do pré-teste e pós-teste do período integral

Noção de família pré-teste e pós-teste do grupo do período integral								
Pré-teste Grupo I					Pós-teste Grupo I			
Perguntas e Blocos	Cat. A	Cat. B	Cat. C	Cat. D	Cat. A	Cat. B	Cat. C	Cat. D
Nº 1	36,36%	31,81%	27,27%	4,54%	9,09%	0%	63,63%	27,27%
Nº 2	40,90%	36,36%	9,09%	13,63%	0%	31,81%	18,18%	50%
Nº 3	50%	36,36%	4,54%	9,09%	9,09%	18,18%	13,63%	59,09%
Nº 4	31,81%	22,72%	18,18%	27,27%	4,54%	18,18%	18,18%	59,09%
Nº 5	77,27%	9,09%	0%	13,63%	63,63%	9,09%	4,54%	27,72%
Nº 6	45,45%	45,45%	9,09%	0%	18,18%	22,72%	22,72%	36,36%
Nº 7	36,36%	18,18%	18,18%	36,36%	4,54%	18,18%	18,18%	59,09%
Nº 8	27,27%	40,90%	18,18%	13,63%	4,54%	9,09%	40,90%	45,45%
Nº 9	72,72%	22,72%	4,54%	-	68,18%	18,18%	13,63%	-
Nº 10	50%	50%	0%	-	50%	45,45%	4,54%	-
Nº 11	81,81%	9,09%	9,09%	-	63,63%	4,54%	31,81%	-
Nº 12	64,18%	18,18%	13,63%	-	16,63%	13,63%	72,72%	-
Nº 13	63,63%	27,27%	9,09%	-	9,09%	18,18%	72,72%	-

Quando foi pedido, no pré-teste, para a criança definir família: 36,36% das crianças davam resposta da categoria A, enquanto que, no pós-teste, somente 9,09% das crianças permaneceram na categoria A, 63,63% passaram para a categoria C e 27,27% para a categoria D. No exemplo abaixo, podemos observar essa evolução:

Pré-teste apresenta resposta da categoria B:

BEA (6;8):

"Gente que mora junto."

Pós teste apresenta resposta da categoria C:

BEA (7;2):

"Nosso pai, nossa mãe, irmão, tio, tia, vó, vô, é..."

Em relação à segunda pergunta, a evolução é constatada nitidamente, uma vez que, no pré-teste, 40,90% da crianças encontravam-se na categoria A, a

criança acreditava, portanto, que se uma pessoa de sua família fosse morar em outra cidade deixaria de fazer parte de sua família, enquanto que, no pós-teste, todas as crianças responderam negativamente a essa pergunta. O exemplo de **LIG(6;5)**, abaixo, ilustra esse dado:

Pré-teste apresenta resposta da categoria A:

LIG (6;5):

"Não, porque ele vai morar em outra casa."

Pós teste apresenta resposta da categoria D:

LIG (7;4):

"Continua, ele só foi morar em outra cidade, mais vai visitar a mãe e o pai...Porque ele só foi morar em outra cidade, mas ele nasceu da barriga da mãe e o pai criou o filho."

Na pergunta três do primeiro bloco: "Se uma pessoa de fora vem morar em sua casa, ele vai ser de sua família?", no pré-teste, 50% das crianças deram resposta afirmativa, acreditando que, se uma pessoa for morar em sua casa, será da família. No pós teste, apenas 9,09% das crianças ainda acreditam que, se uma pessoa for morar na casa dela, será da família.

Pré-teste apresenta resposta da categoria A:

NIL (6;1):

"Vai, porque ela tá morando na minha casa."

Pós teste apresenta resposta da categoria D:

NIL (6;10):

"Não, porque ela veio de fora, por que ela não é a minha irmã."

Quando foi perguntado às crianças no pré-teste, se os animais têm família? 31,81% das crianças não acreditavam que os animais têm, enquanto que, no pós-teste, 59,09% acreditam que os animais têm família. O exemplo abaixo ilustra esse dado:

Pré-teste apresenta resposta da categoria A:

TAT (5;8):

"Não, um é de árvore, o esquilo é de árvore, coelho é atrás da árvore. Eles não vivem juntos. O esquilo mora na árvore e o coelho atrás da árvore."

Pós teste apresenta resposta da categoria D:

TAT (6;5):

“Tem, elefante tem família de elefante, girafa família de girafa, coelho tem família de coelho, onça tem família de onça... E quem são da família da onça? A onça, o filho, a filha, a mãe, vó, vó, tia, tio.

Na pergunta 5 do primeiro bloco “se um animal morar em sua casa, será da família?”, pode-se constatar que houve pouca mudança nas respostas das crianças, uma vez que 77,27% das crianças, no pré-teste, acreditavam que, se os animais morassem na família, seria um membro dela e no pós-teste 63,63% ainda continuavam acreditando que o animal é um membro da família. Como já foi explicado na revisão bibliográfica, Carretero (1980) explica esse fato, dizendo que as crianças têm essa dificuldade de excluir os animais dos membros da família pela proximidade do objeto de análise, que se encontra imerso na realidade familiar e, também, nas pressões que esse grupo exerce sobre a mente infantil impedindo uma compreensão objetiva de que os grupos que se desenvolvem na família com muitas questões de uma só vez.

Na primeira pergunta do segundo bloco “Do que se precisa para ter uma família?”, no pré-teste, 45,45% das crianças deram respostas da categoria A, 45,45% das crianças deram respostas da categoria B, 9,09% das crianças deram respostas da categoria C e nenhuma das crianças deu resposta da categoria D. Enquanto, no pós-teste, 18,18% deram resposta da categoria A, 22,72% deram resposta da categoria B, 22,72% deram resposta da categoria C e 36,36% deram resposta da categoria D. Pode-se observar a evolução entre o pré-teste e o pós-teste, uma vez que, no pré-teste, nenhuma das crianças encontrava-se na categoria D, enquanto, no pós-teste, 36,36% deram resposta da categoria D. O exemplo abaixo nos mostra essa evolução.

Pré-teste apresenta resposta da categoria B:

ANA (5;7):

“Cada um ter a sua mãe.”

Pós-teste apresenta resposta da categoria D:

ANA (6;4):

“A mulher e o homem se encontra, os dois casam, aí depois tem filho.”

Na segunda pergunta do segundo bloco: “Do que se precisa para ser pai e mãe?” 36,36% das crianças deram resposta da categoria A, 18,18% deram

respostas da categoria B, 18,18% deram respostas da categoria C e 36,36 das crianças deram resposta da categoria D, enquanto que, no pós-teste, 4,45% deram resposta da categoria A, 18,18% deram resposta da categoria B, 18,18% deram resposta da categoria C e 59,09% deram resposta da categoria D. Nessa pergunta, pode-se observar que também houve uma evolução significativa. Os exemplos abaixo nos mostram:

Pré-teste apresenta resposta da categoria A:

VAN (5,7):

"Obedecer, não bater..."

Pós-teste apresenta resposta da categoria D:

VAN (6,4):

"Nascer uma criança da barriga da mãe."

Na terceira pergunta do segundo bloco "do que se precisa para ter filhos?", no pré-teste 27,27% das crianças deram resposta da categoria A, 40,90% deram resposta da categoria B, 18,18% deram resposta da categoria C e 13,63% deram resposta da categoria D, enquanto que, no pós-teste, 4,54% deram respostas da categoria A, 9,09% deram resposta da categoria B, 40,90% deram resposta da categoria C e 45,45% deram resposta da categoria D. Pode-se observar que houve mudanças nas respostas apresentadas pelas crianças, como o exemplo abaixo:

Pré-teste apresenta resposta da categoria B:

GIO (6,3):

"Casar."

Pós-teste apresenta resposta da categoria D:

GIO (7,0):

"Dá bolinha do papai,...Se você está dormindo junto com o papai aí a sementinha passa para a mamãe aí nasce o neném."

Nas perguntas 4 e 5 "as pessoas solteiras podem ter filhos?" E "os que têm filhos podem ser solteiros?" houve pouca evolução nas respostas das crianças no pós-teste, ou seja, na pergunta 4, no pré-teste, 72,72% das crianças encontram-se na categoria A, 22,72% encontram-se na categoria B, 4,54% encontram-se na categoria C e, no pós teste, 68,18% permaneceram na categoria A, 18,18% permaneceram na categoria B e 13,63% foram para a categoria C. Na pergunta 5

do pré-teste, 50% das crianças encontram-se na categoria A, 50% encontram-se na categoria B e nenhuma das crianças encontra-se na categoria C e, no pós-teste, 50% permaneceram na categoria A, 45,445% permaneceram na categoria B e apenas 4,54% passaram para a categoria C. Para a criança é difícil entender que uma pessoa pode ter filho sem ser casada porque os dados que a criança assimila da cultura é que primeiro precisa casar, e depois, ter os filhos.

Na primeira pergunta do terceiro bloco “o que é mais importante, o que fazem os pais ou o que fazem as mães?” No pré-teste, 81,81% das crianças deram respostas da categoria A, 9,09% das crianças deram respostas da categoria B, e 9,09% deram respostas da categoria C, enquanto que, no pós-teste, 63,63% permaneceram na categoria A, 4,54% permaneceram na categoria B, 31,81% passaram para a categoria C. Exemplo:

Pré-teste apresenta resposta da categoria A:

GIO (6,3):

“O pai, porque o pai manda mais na gente.”

Pós-teste apresenta resposta da categoria C:

GIO (7,0):

“Os dois porque os dois trabalham.”

Nas perguntas 2 e 3 do terceiro bloco “os pais podem fazer o que fazem as mães? E as mães podem fazer o que fazem os pais?” No pré-teste, na pergunta 2, 64,18% deram resposta da categoria A, 18,18% deram resposta da categoria B, e 15,63% deram resposta da categoria C. No pós-teste da mesma pergunta, 16,63% permaneceram na categoria A, 13,63% permaneceram na categoria B e 72,72% passaram para a categoria C. Na pergunta 3 do terceiro bloco, no pré-teste, 63,63% das crianças encontram-se na categoria A, 27,27% encontram-se na categoria B e 9,09% encontram-se na categoria C. No pós-teste na mesma pergunta, 9,09% permaneceram na categoria A, 18,18% permaneceram na categoria B e 72,72% passaram para a categoria C. Os exemplos abaixo nos mostram essa evolução:

Pré-teste apresenta resposta da categoria A:

NIL (6,1):

“Não, porque meu pai não é mulher para lavar louça, limpar casa, fazer comida.”

NIL (6,1):

“Não, porque bar é coisa de homem.”

Pós-teste apresenta resposta da categoria C:

NIL (6,10):

“Pode, porque o pai pode fazer comida.”

NIL (6,10):

“Pode, porque a mãe pode trabalhar, ir a igreja...”

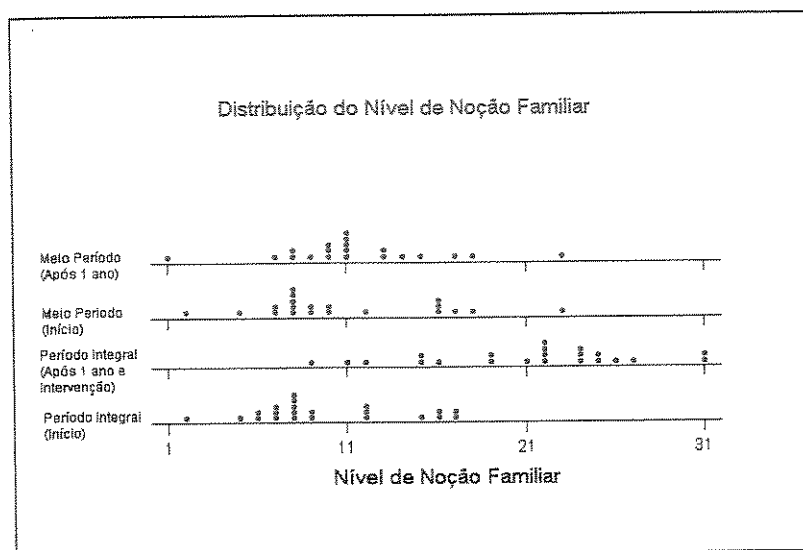
Tabela 24- Noção de família do pré-teste e pós-teste do período parcial

Noção de família pré-teste e pós-teste do grupo do período parcial								
Pré-teste Grupo P					Pós-teste Grupo P			
Perguntas e Blocos	Cat. A	Cat. B	Cat. C	Cat. D	Cat. A	Cat. B	Cat. C	Cat. D
Nº 1	50%	10%	40%	0%	30%	15%	55%	0%
Nº 2	30%	35%	5%	30%	15%	35%	40%	10%
Nº 3	40%	35%	5%	20%	15%	45%	20%	20%
Nº 4	25%	35%	20%	20%	25%	30%	20%	25%
Nº 5	75%	10%	5%	10%	60%	10%	0%	30%
Nº 6	55%	10%	25%	10%	65%	15%	20%	0%
Nº 7	65%	5%	10%	20%	30%	20%	35%	15%
Nº 8	35%	30%	5%	30%	50%	25%	20%	5%
Nº 9	70%	30%	0%	-	80%	20%	0%	-
Nº 10	75%	25%	5%	-	70%	25%	5%	-
Nº 11	85%	0%	15%	-	75%	5%	20%	-
Nº 12	65%	30%	5%	-	45%	30%	25%	-
Nº 13	70%	25%	5%	-	60%	35%	5%	-

Diante da tabela 24, pode-se observar que não houve evolução significativa, uma vez que a maiorias das respostas das crianças se concentram nas categorias A e B (representações mais elementares da noção de família).

Após análise qualitativa citada acima, os dados sofreram análise estatística, uma vez que se pretende saber se a noção de família do grupo do período integral no pré-teste seria mais elementar do que a das crianças do grupo do período parcial, e, se as crianças do período integral que participassem de uma intervenção pedagógica evoluíam em relação à noção de família.

Gráfico II – Distribuição dos dados da noção de família do grupo I e do grupo P no pré-teste e no pós-teste



Encontra-se, no gráfico II, a distribuição da pontuação obtida para cada criança na entrevista clínica elaborada por Carretero (1980) ou seja, o nível de noção familiar dos grupos: grupo 1 = período parcial (pré-teste), grupo 2 = período parcial (pós-teste), grupo 3 = período integral (pré-teste) e grupo 4 = período integral (pós-teste).

Pode-se afirmar que, com $p < 0.0001$ (nível de confiança maior que 99.99%), não há diferença entre o nível médio de noção de família entre as crianças que estudam em período integral e em período parcial no momento inicial do experimento. Dessa forma, não foi confirmada uma das hipóteses que a noção de família do grupo do período integral seria mais elementar que a do grupo do período integral.

Em relação ao grupo que participou da intervenção, houve diferença entre o nível médio de noção de família entre as crianças que estudam em período parcial após um ano, e as crianças que estudam em período integral, após um ano, e submetidas a uma intervenção, conforme mostra a tabela 25 abaixo.

Tabela 25 - Estatística Descritiva do Nível de Noção Familiar nos diversos grupos analisados

Grupo	Nível Médio da Noção de Família	Desvio Padrão
Período parcial (início),	10.9	5.2
Período parcial (após um ano, sem intervenção)	11.6	4.6
Período integral (início)	9.8	4.2
Período integral (após um ano e intervenção)	21.0	6.0

Comparando os níveis de noção familiar nas crianças que estudavam período parcial e período integral nos dois momentos analisados , (dados emparelhados) obtiveram-se os resultados apresentados na tabela 26 abaixo.

Tabela 26 - análise dos dados emparelhados:

Grupo	Média da diferença	Desvio Padrão	Média = 0 (p – valor)
Período parcial	0.70	5.21	$p > 0.28$
Período Integral	11.2	4.4	$p < 0.00001$

Após um ano, os níveis de noção familiar entre as crianças que estudavam período parcial não sofreram alteração ($p > 0.28$), e os níveis da noção familiar entre as crianças que estudavam em período integral e que foram submetidas a uma intervenção aumentou ($p < 0.00001$); podendo concluir desta forma, que houve uma evolução da noção de família das crianças que freqüentam o período integral.

CAPÍTULO VI

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, com o objetivo de esclarecer como as crianças reagiram aos procedimentos pedagógicos utilizados para propiciar a construção da noção de família, será apresentado o processo de intervenção pedagógica, ou seja, como ocorreu a evolução da noção de família no grupo do período integral.

Como já foi citado, anteriormente, a intervenção pedagógica teve início com uma entrevista clínica sobre “família”; cuja finalidade era a de conhecer as idéias que as crianças possuíam sobre tal assunto. Isso se faz necessário, porque, segundo Piaget (1920), é essencial conhecer as características do pensamento da criança o que propicia planejar uma intervenção no sentido de favorecer o desenvolvimento de seu pensamento ou criar condições adequadas que lhe permitam construir uma determinada noção.

Os dados coletados por ocasião desta entrevista permitiram constatar que as idéias das crianças sobre família eram muito elementares e, na maioria das vezes, errôneas. As respostas de DAN (6;5) e LIG (6;5) a uma das questões da entrevista são bastante esclarecedoras. Quando lhes foi perguntado do que precisa se para ter filhos?, responderam: DAN (6;5): *“Rezar bastante para ter filhos...o Deus põe uma sementinha na barriga da mãe.”* e LIG (6;5): *“namorar, beijar o pai na boca”*. As atividades planejadas para o trabalho de intervenção tiveram o objetivo de fazer com que a criança compreendesse melhor a instituição em que vive: a família.

Segundo Ving Bang (1990), a intervenção consiste em criar situações nas quais as crianças sejam solicitadas a agir mentalmente, de uma maneira que seja estruturante, integrando suas ações em um sistema de coordenação e composições operatórias.

A autora Coelho de Souza (1996) define a intervenção num sentido mais específico :

“...fala-se em intervenção como uma interferência que um profissional (educador ou terapeuta) realiza sobre o processo de desenvolvimento e/ ou aprendizagem do sujeito, o qual pode estar apresentando problemas. Na intervenção, o

procedimento adotado interfere no processo, com o objetivo de compreendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo. Introduzir novos elementos para o sujeito pensar poderá levar à quebra de um padrão anterior de relacionamento com o mundo das pessoas e das idéias.” (p.115)

Os princípios da intervenção deste trabalho foram baseados nos de Ving-Bang (1990) que explicita o que concebe por intervenção:

“O modo de intervenção a que propomos se apóia sobre a psicologia e epistemologia de genéticas de J. Piaget. O procedimento preconizado pode ser visto como uma variante do “método – clínico” da psicologia genética e deve responder às exigências que lhes são associadas.” (p. 08)

A intervenção pedagógica realizada fundamentou-se nos seguintes princípios, estabelecidos por esse autor:

1. Respeitar e encorajar o papel ativo do aluno (adotar um procedimento corretivo, mobilizar a operatividade do aluno);
2. Não esquecer que o conhecimento se constrói, não é uma coisa que se transporta e que se dá, susceptível de perder alguns pedaços no curso do caminho. Um conhecimento que apresenta lacunas ou falhas, não é mais um conhecimento;
3. Seguir a ordem hierárquica da psicogênese (ordem natural da integração e de estruturação) nas etapas de reelaboração;
4. Velar para que cada aquisição seja estruturada, não simplesmente enxertada, ou justaposta;
5. Tratar os erros em profundidade, em sua origem (“princípio casuístico do método clínico”).” (p.10)

A intervenção pedagógica foi realizada no nível individual e no nível coletivo. Uma história ou uma música dava início à intervenção no nível coletivo. Tal momento era oportuno para a troca de pontos de vista entre as crianças; resolução de conflitos cognitivos desencadeados por questões formuladas pela professora; conversas sobre os temas relacionados à noção de família; apresentação de filmes de vídeo e apresentação dos trabalhos realizados pelas crianças com a finalidade de despertar o interesse delas para o conteúdo que se pretendia tratar.

No nível individual, a intervenção era realizada quando as crianças estavam trabalhando em atividades diversificadas, que consistiam em pintura, desenho, escrita, jogos, etc que foram planejadas, criteriosamente, pelas professoras da sala juntamente com elas.

O papel das professoras, no momento da intervenção, consistia em conversar com as crianças para saber quais eram seus planos com relação à proposta de trabalho apresentada; observar o que as crianças haviam representado

gráfica ou plasticamente, sempre demonstrando interesse sincero com relação à produção dos alunos, desafiando-os a irem além do que haviam feito; solicitando a explicitação de suas ações a fim de propiciar a tomada de consciência.

Antes de começar a intervenção, as crianças eram esclarecidas sobre o que se esperava delas em cada atividade sem, contudo, dizer-lhes como deveriam proceder. Por exemplo: quando a criança optava por trabalhar no “canto do desenho”, ela possuía conhecimento de qual era a proposta de trabalho, tendo liberdade para expressar suas idéias, seus sentimentos, enquanto trabalhava.

Cabia à professora observar, enquanto os alunos estavam em atividades, assim como tomar nota dos dados no protocolo, considerados importantes para as intervenções posteriores.

Ao término da atividade, quando necessário, a professora retomava algum aspecto do protocolo que lhe parecia obscuro, com a finalidade de esclarecer suas dúvidas e compreender melhor a idéia da criança.

As atividades da intervenção pedagógica, que serão apresentadas, são somente algumas delas, uma vez que este trabalho teve a duração de 7 meses (todas atividades estão relacionadas no capítulo IV). Seleccionamos algumas que consideramos importantes para mostrar como se deu a evolução da noção de família.

FAMÍLIA

Iniciou-se o trabalho da intervenção, contando-se para as crianças a história da autora Cole Babette, “Mamãe Botou um Ovo”. Essa história foi escolhida, tendo em vista as respostas dadas pelas crianças na entrevista clínica inicial, em sua maioria, ininteligíveis, tautológicas, mencionando aspectos materiais, etc.

No momento em que foi contada a primeira página da história, ao ouvirem a professora ler a primeira frase da história: “- Achamos que está na hora de contar para vocês como são feitos os bebês”; a reação das crianças foi: “Ave Maria !” Na parte da história que conta as posições em que o papai e a mamãe fazem o bebê,

a aluna JUL (5;11) disse: “Eu não estou entendendo nada!” A professora perguntou: “- Por quê?” “Eles estão um em cima do outro?” A professora respondeu: “Eles estão um em cima do outro, porque eles estão se encaixando para fazer o bebê. Não é isso que o livro está explicando?”

Quando uma das crianças conversou com a criança do lado (fazendo comentários sobre a própria história), uma terceira reclamou porque queria escutar a história, não queria perder nada, estava interessada. Do ponto de vista da construção da noção, pode-se afirmar que tentava assimilar os novos conteúdos aos seus conhecimentos anteriores, ao mesmo tempo, modificava estes últimos para acomodá-los às informações que a história estava fornecendo.

Ao terminar de contar a história, o trabalho foi conduzido da seguinte forma:

A título de ilustração será relatada, a seguir, a conversa sobre a história.

O que vocês acharam da história?

“Legal”.

Por quê?

WES (6;7):

“Tinha aquelas duas coisas juntas, o homem e a mulher”.

JOA (6;4):

“Eu gostei mais das sementinhas e mostra com a mão o gesto como as sementes chegam até o óvulo”.

OLA (5;7):

“Eu gostei daquela parte que a pasta vira bebê ...”

É verdade que os bebês vêm das pastas?

Crianças:

“Não”.

De onde eles vêm?

Crianças:

“Da barriga”.

Da barriga de quem?

Crianças:

“Da mamãe”.

Como eles vão parar lá dentro?

Crianças:

É uma sementinha que cresce. “É uma sementinha daí vem um monte de bichinho (mostra o nado com a mão)...

JUL (5;11):

“Tem sementinha no papai passa para a mamãe e depois vai crescendo”.

Depois que o bebê nasce, ele vai para onde?

WES (6;7):

“O médico corta aqui (se refere a barriga) e tira. E depois ele chora o médico pega ele...”

Onde ele vai viver?

EDS (7;2):

“Primeiro tira ele, depois vai para a mãe, vai ficar menos de um mês no hospital”.

NAT (6;4):

“Lava ele , ele fica no bercinho...”

THA (6;3):

“Se o bebê estiver doente vai para encubadora...”

EDS (7;2):

“... e usa oxigênio”.

WES (6;7):

“Depois que tira, ele toma banho e fica lá um pouco...”

EDS (7;2):

“... que fica lá um pouco...limpa só e passa um pano...”

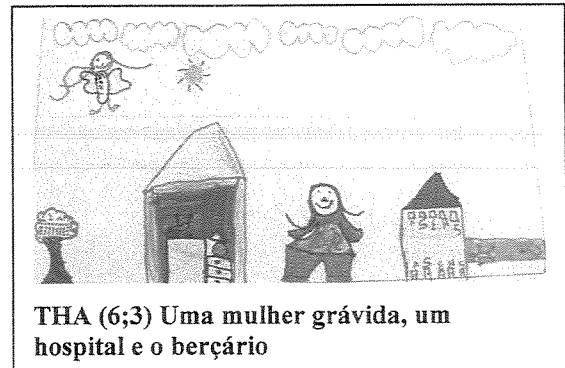
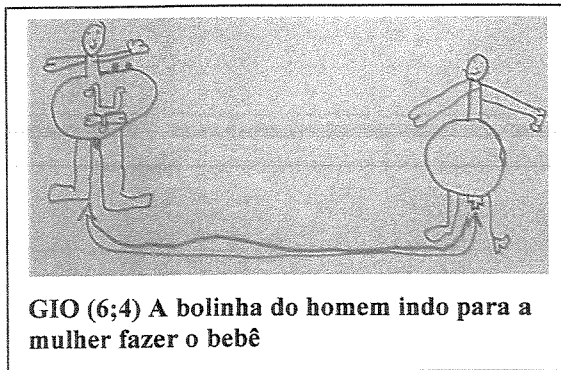
E onde ele vai viver?

Crianças:

“Pela mãe , pelo pai, a tia, o tio, a vó, o vô, a empregada, a bisavó, o bisavô...”

Depois de conversar sobre a história, as crianças se dirigiram aos “cantinhos de trabalho” (atividades diversificadas), para representarem, por meio do desenho, a parte da histórias de que eles mais gostaram e escreverem como nascem os bebês.

Figuras 26 e 27

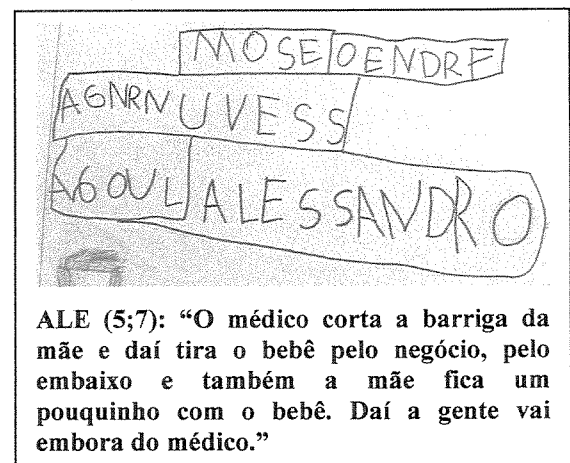
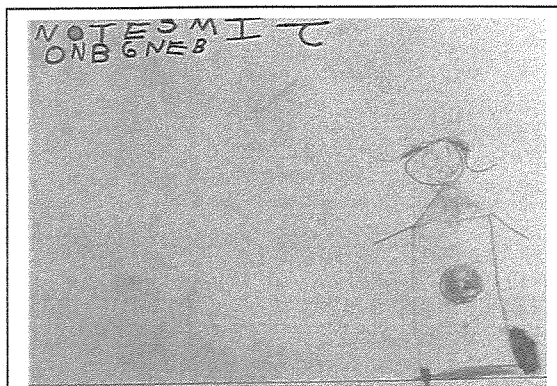


Representação gráfica da história “Mamãe Botou um Ovo”

No exemplo de GIO (6;4), observa-se uma representação na qual se podem observar, nitidamente, os órgãos genitais do homem e da mulher e as flechas indicando o que é preciso para fazer o bebê, como também, na transparência da barriga da mãe, pode-se ver o bebê.

O desenho de THA (6;3) representa a mãe, saindo de casa, grávida, indo para o hospital. Na transparência da barriga dela, aparece o bebê; estão indo ao hospital, chegou a hora de o bebê nascer. Os quartos do hospital estão todos representados com numerais.

Figuras 28 e 29



Textos produzidos pelas crianças, escrevendo como nascem os bebês

Nos exemplos de ANA (5;7) e ALE (5;7), embora ainda não escrevam de forma convencional, escrevem suas idéias pré-silabicamente, ou seja, colocam várias letras, aleatoriamente, para produzirem seus textos.

Um outro trabalho foi realizado no canto da biblioteca: havia vários livros sobre o nascimento de bebês e, em uma das atividades coletivas, as crianças escolheram um dos livros para ser contado: “Como Nasce o Homem”, da autora Eunice Braiado.

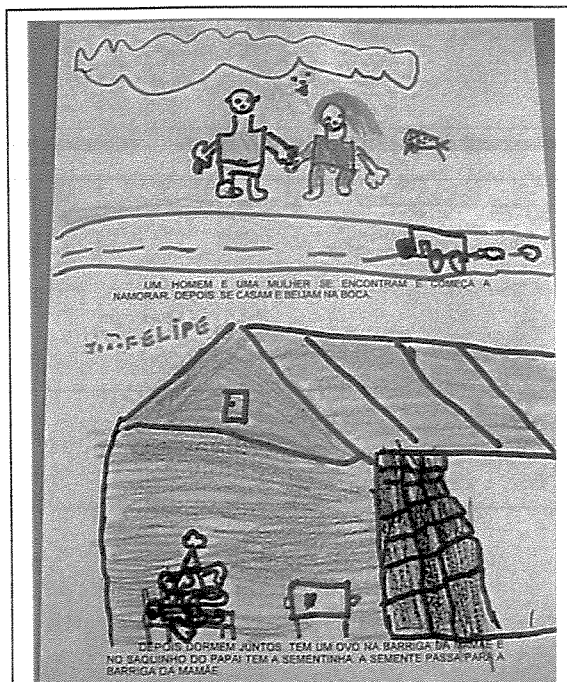
Após a história ser contada, a professora solicitou às crianças que a recontassem para que se pudesse fazer um registro.

Quadro 1 - Registro do texto coletivo produzido pelas crianças:

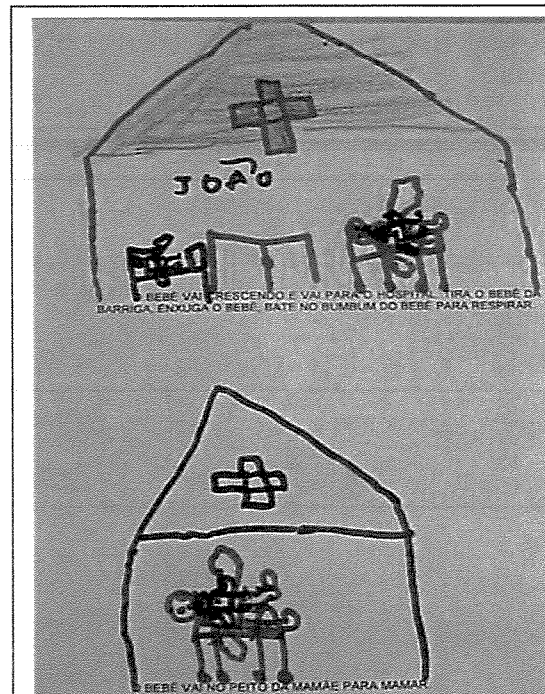
UM HOMEM E UMA MULHER SE ENCONTRAM E COMEÇA A NAMORAR. DEPOIS SE CASAM E BEIJAM NA BOCA. DEPOIS DORMEM JUNTOS. TEM UM OVO NA BARRIGA DA MAMÃE E NO SAQUINHO DO PAPAI TEM A SEMENTINHA. A SEMENTINHA PASSA PARA A BARRIGA DA MAMÃE.
O BEBÊ VAI CRESCENDO E VAI PARA O HOSPITAL. TIRA O BEBÊ DA BARRIGA, ENXUGA O BEBÊ, BATE NO BUMBUM DO BEBÊ PARA RESPIRAR.
O BEBÊ VAI PARA O PEITO DA MAMÃE PARA MAMAR. DEPOIS O BEBÊ FICA NO BERÇARIO E A MAMÃE FICA NA CAMA.

A partir desse texto, foi montado um livro cujas ilustrações foram feitas pelas crianças.

Figuras 30, 31 e 32



JOA (6;4): Produção do Livro: “Como Nasce o Homem”



JOA (6;4): Produção do Livro: “Como Nasce o Homem”

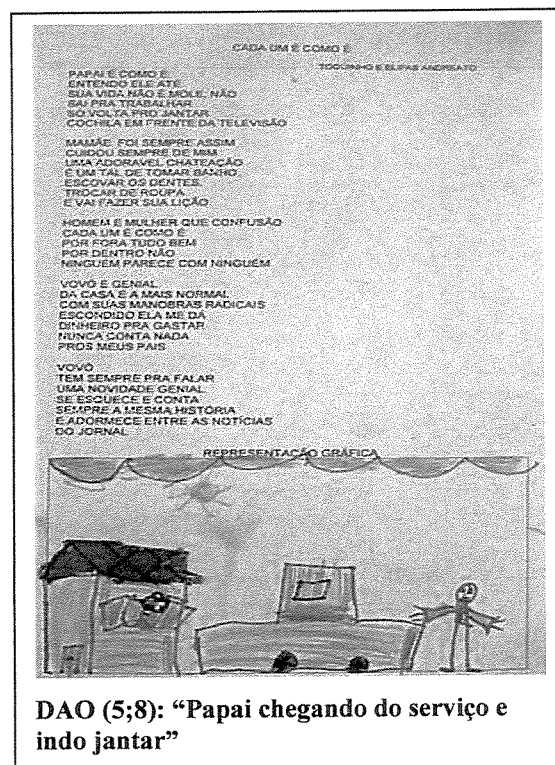
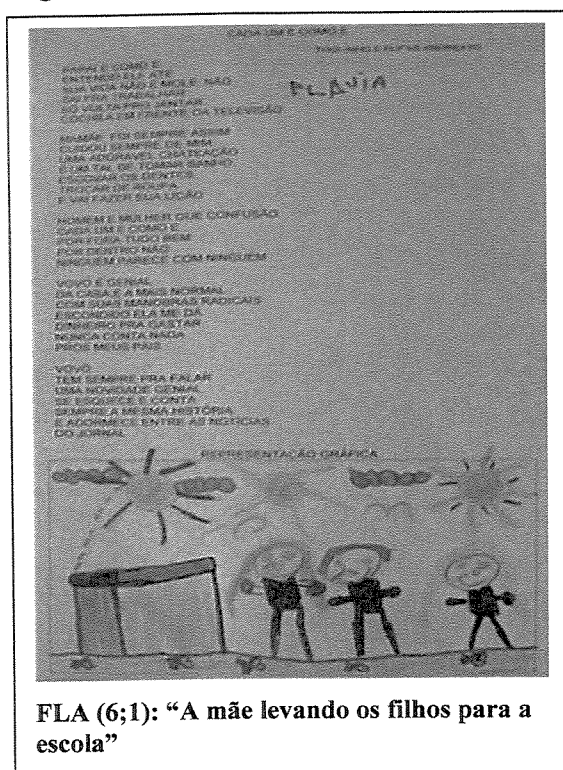


JOA (6;4): Produção do Livro: “Como Nasce o Homem”

O desenho de JOA (6;4) consiste numa imitação muito próxima da realidade. Na primeira página, ele desenha o homem de mãos dadas com a mulher; na rua, como se tivessem se encontrando mesmo; o pai junto com a mãe na cama; no hospital, coloca uma cruz; os bercinhos localizados no berçário; o bebê em cima da mãe, mamando. O que se observa, ainda no desenho de JOA (6;4), é que não possui proporcionalidade (o carro muito menor que as pessoas); a justaposição de elementos; o animismo, quando representa a sol com boca, olho, nariz, que constituem características do pensamento pré-operatório.

Um outro tipo de atividade realizada foi escutar uma música, no momento da atividade coletiva, cujo título é “Cada um é Como é”, dos compositores Toquinho e Elifas Andreato, música planejada com o intuito de falar de cada pessoa que compõe a família das crianças. Posteriormente, as crianças realizaram as atividades diversificadas: representação gráfica da música no canto do desenho; no canto do faz-de-conta brincaram com uma casa mobiliada e bonecos que compõem a família (pai, mãe, bebê, irmão, etc); no canto da massinha, modelaram a família; no canto dos jogos, confeccionaram um jogo da família.

Figuras 33 e 34



Representação gráfica da música : “Cada um é Como é”

No canto do faz-de-conta, foram filmados vários grupos e transcritas as falas das crianças para que se pudesse analisar como desempenhavam os papéis familiares “como a criança constrói seu mundo , transformando naquilo que ela quer , assimilando a sua realidade”. (Teixeira, 1998 p.1)

Os exemplos que se seguem nos mostram como as crianças representam os papéis das pessoas que constituem a família:

As crianças estavam iniciando a brincadeira, delegando os papéis familiares:

ANA (5;7):

"Eu sou a mamãe a Patrícia, eu estava deitada depois fui ao banheiro".

DAO (5;8):

"Eu sou o bebê eu me chamo Luís".

NIL (6;1):

"Eu sou a filha, a Jennifer, ela levou o café da manhã para a mamãe."

BRU (6;6):

"Eu sou o pai, ele vai para o escritório e depois vai jogar baralho."

ANA (5;7):

"A mãe vai levar o bebê para creche e depois vai trabalhar ele é empregada, ela vai fazer comida."

NIL (6;1):

"A filha vai para a escola, ela vai levar os materiais e o carrinho dela para puxar."

A brincadeira continua, cada um representando uma pessoa e sua respectiva função no grupo familiar, quando, de repente, a NIL (6;1) colocou todos os bonecos deitados na cama e disse:

NIL (6;1):

"A casa está em férias ninguém está trabalhando".

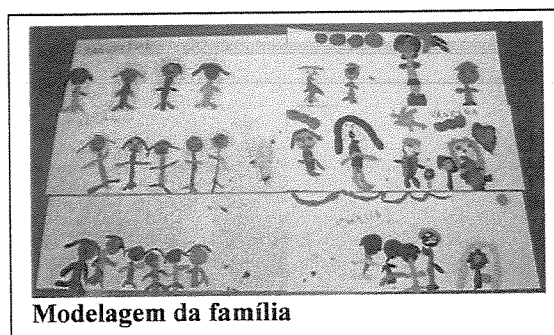
Nesse tipo de atividade, podem-se observar os papéis desempenhados pelos membros da família; a rotina de uma família em que os pais trabalham, ficando longe dos filhos por um longo período. Na fala de ANA (5;8), isso ficou claro: a ida do bebê para a creche (o que ocorreu com ela, quando bebê), uma vez que a mãe tem que trabalhar. E o "cansaço" de NIL (6;1) dizendo que a casa estava em férias, ninguém estava trabalhando, todos ficavam deitados.

Nesse sentido, Piaget (1966/1995) ressalta:

"Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos, são mais ou menos completas, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções." (p.51 e 52)

No “cantinho da modelagem”, modelaram as famílias que podem ser vistas na figura 35.

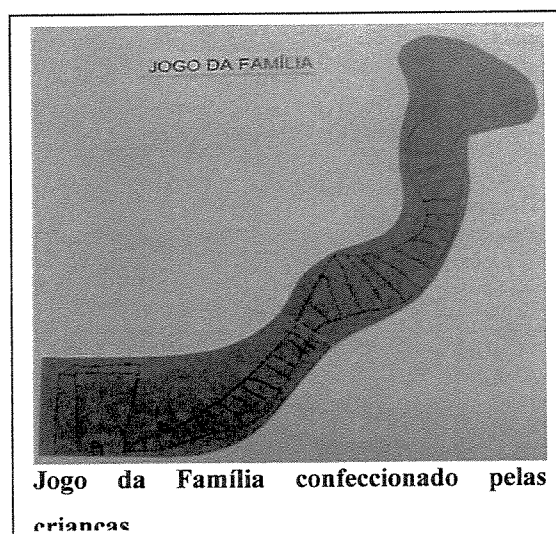
Figura 35



As modelagens acima são das alunas JAQ (6;7), TAT (5;8), BIA (6;1), FLA (6;1), VAN (5;7), NAT (6;6). Pode-se observar, por exemplo, na modelagem de TAT (5;8), que a aluna começa não só representando a família nuclear, uma vez que, quando se perguntou a ela o que havia modelado, disse a mãe, o pai, o tio, a tia e a avó.

No “cantinho do jogo”, as crianças tiveram a possibilidade de criar um jogo de correspondência termo a termo, em que a família teria que chegar até a casa, percorrendo uma trilha, que pode ser visto na figura 36.

Figura 36



AS MÃES

Iniciou-se o trabalho comemorativo ao dia das mães, assistindo ao filme Dumbo. Esse filme foi escolhido porque possui algumas cenas de manifestação de

sentimentos de mãe e filhos. Depois da exibição do filme as crianças manifestaram suas opiniões sobre o mesmo.

Como começou a história?

NIL (6;1):

"As cegonhas voando."

O que as cegonhas estavam fazendo?

NIL (6;1):

"Entregando bebê."

NAT (6;6):

"Não filhote de bicho."

É assim que nascem os filhotes de bicho?

Turma:

"Não."

NAT (6;6):

"Nasce pela barriga dos bichos."

Então o filme está errado?

OLA (5;7):

"Tá , tá tudo errado a fita."

GIO (6;4):

"Não tá."

OLA (5;7):

"Nasce pela barriga, não nasce pela cegonha."

GIO (6;4):

"Quando nasce os bichos as cegonhas vai recolhendo e depois ela entrega."

DAH (6;5):

"No dia do circo ela entrega."

Vocês têm certeza de que a cegonha recolhe todos os bichos...

GIO (5;7):

"A fita não está errada, é o Olavo é que está errado."

E aí, a fita está certa ou errada?

Turma:

"Certa/ Errada."

LIG (6;5):

“Os bichos nascem da barriga da mãe.”

A mãe gosta do filhote?

Turma:

“Gosta.”

Há alguma parte do filme que mostra que a mãe gosta do filhote?

LIG (6;5):

“Aquele parte que ela fica fazendo carinho no Dumbo...”

NAT (6;6):

“O Dumbo tá aqui (faz com a mão como se nina um bebê) e ela fica balançando o Dumbo.”

Há outra parte que mostra que a mãe gosta do filho?

LIG (6;5):

“A hora que ela salva... aquela hora que os moleques fica tirando sarro dele.”

E o filho gosta da mãe?

Turma:

“Gosta.”

Que parte do filme mostra que o filho gosta da mãe?

GIO (5;7):

“A hora que a mãe dele está preso e ele vai visitar.”

O Dumbo tem família?

Turma:

“Tem.”

Quem?

Turma:

“A mãe, o pai, as tias, as avós, as irmãs e o vô...”

Nessa atividade coletiva, percebe-se o conflito cognitivo do aluno GIO (5;7), visto que acredita que a cegonha é que leva o filho para os bichos e, por outro lado, as crianças explicam para ele que isso não é verdadeiro.

Nas atividades diversificadas, as crianças produziram textos, cartas, modelagem, desenhos, confeccionaram presentes para mãe (colar e/ou pulseira, pintura no sabonete, pintura em toalha de mão).

Nas figura 37 e 38 podem-se observar os textos que as alunas NAT (6;6) e VAN (5;7) escreveram sobre o que a mãe faz no dia-a-dia.

Figura 37

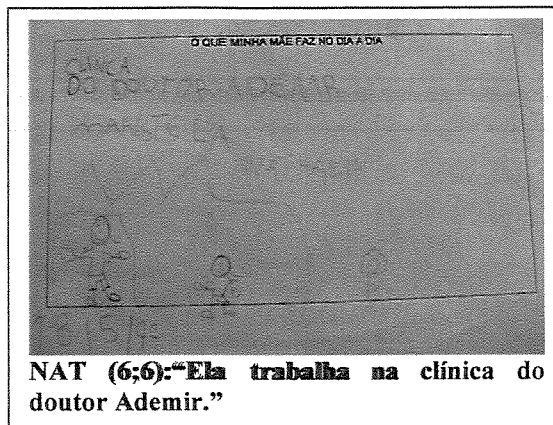
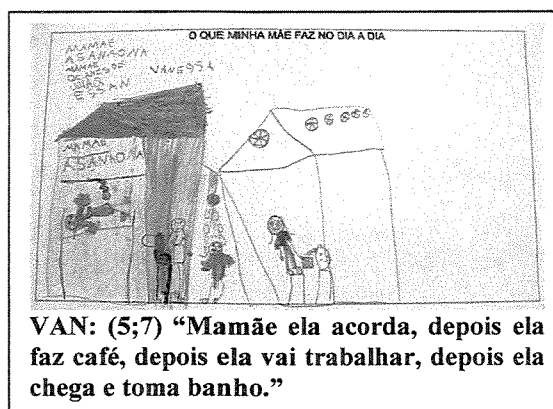


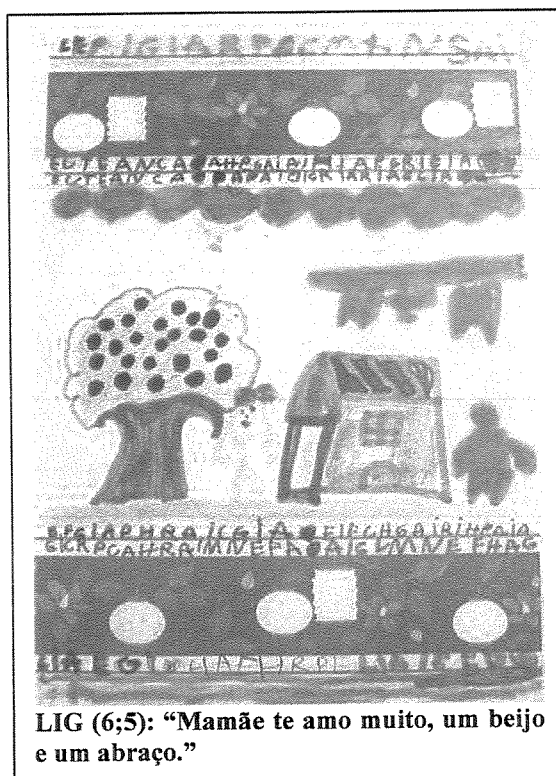
Figura 38



Produção de texto do dia a dia da mãe:

Nas produções de texto e nos desenhos acima, podem-se observar a riqueza das idéias das crianças e os detalhes representados no desenho: de VAN (5;7), a mãe trabalhava em uma fábrica de batatas, a criança colocou os exaustores, o chuveiro, etc.; e no trabalho de NAT (6;6) representa sua mãe indo ao trabalho na clínica do Dr. Ademir.

As crianças também produziram cartas para as mães, tendo a oportunidade de expressar-lhes seu sentimentos.

Figura 39

As crianças também modelaram as mães com argila, esperaram secar e pintaram. Na figura 40, observa-se esse tipo de trabalho.

Figura 40

Para homenagear as mães, foi organizada uma reunião para comemoração do dia das mães, quando passamos um filme produzido pelas crianças, que falava da importância da mãe para elas. Cada grupo ficou responsável por organizar algo da festa; por exemplo, um dos grupos fez bolachas; o outro, musse; o outro, encheu bexigas, etc. Nas fotos 18 e 19, pode-se visualizar a reunião com as mães.

Fotos 18 e 19



OS PAIS

O trabalho sobre os pais foi feito a partir de uma pesquisa para a qual foi elaborado um questionário, que foi respondido por eles.

Na roda da conversa, as crianças, juntamente com as professoras, foram lendo os resultados de suas pesquisa, comentando: algumas, das perguntas 7 a 11, e outras, 1 a 6, quando foi montado o quadro 2, em que havia características dos pais, nome e profissão. Após o termino da montagem do quadro, foi trabalhado o conhecimento lógico-matemático em que as crianças tiveram a oportunidade de comparar o peso dos pais, a idade, o número do sapato, etc.

Quadro 2 : Nossos Pais são assim:

Nome da criança	Nome do pai	Nº do sapato	Altura	Quanto pesa	A idade do Pai
João	José	38	1,67	59 Kg	38
Danilo A.	Toninho	41	1,72	78 Kg	41
Thaís	José	40	1,72	71 Kg	42
Jaqueline	José Sebastião	43 e 44	1,70	60 Kg	34
Olavo	Jefferson	40	1,64	78 Kg	38
Flávia	Flávio	42	1,79	69 Kg	39

Vanessa	Pedro	39	1,72	75 Kg	32
Danilo H.	José	40	1,79	63 Kg	34
Jéssica	Adilson	37 e 38	1,76	67 Kg	22
Giovane	Gilberto	37	1,62	56 Kg	27
Edson	Edson	42	1,79	100 Kg	28
Beatriz	Arlécio	39 e 40	1,67	62 Kg	38
Nilmary	Nilmo	41	1,75	86 Kg	31
Ana Carolina	Donizeti	-	1,70	-	30
Bruno	Pedro	40	1,77	75 Kg	35
Tatiane	Nilson	42	1,70	71 Kg	31
Paulo	José	41	1,74	95 Kg	39
Lígia	Luiz Carlos	42	1,75	74 Kg	35
Nathália	Nilton	40	1,73	80 Kg	47
Ingrid	Hélio	39	1,80	84 Kg	33
Bianca	Valdir	41	1,68	80 Kg	29
Alessandro	Sérgio	42	1,80	90 Kg	30

Nas atividades diversificadas, as crianças puderam representar, no desenho, o pai e sua profissão; produziram um texto de como é o dia-a-dia do pai, escreveram cartas e montaram um livro a respeito das perguntas 7 a 11 que conversamos na roda da inicial.

Nas figuras 41, 42, 43 e 44, representam os desenhos dos pais e das profissões.

Figura 41

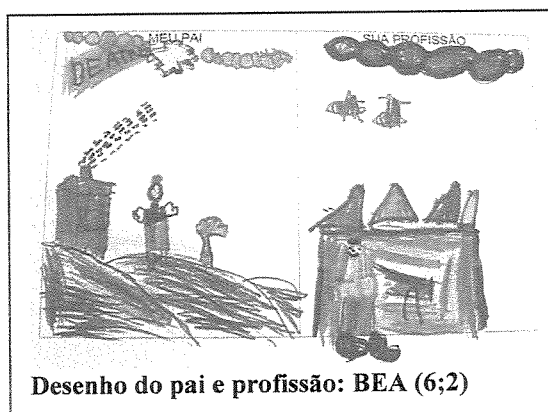
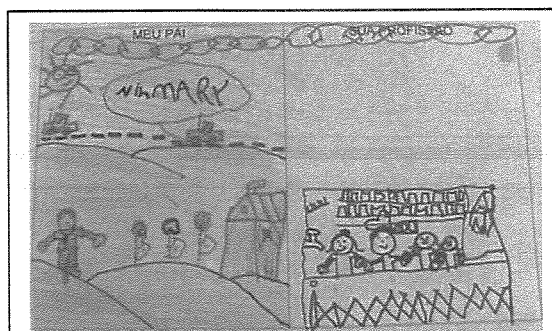
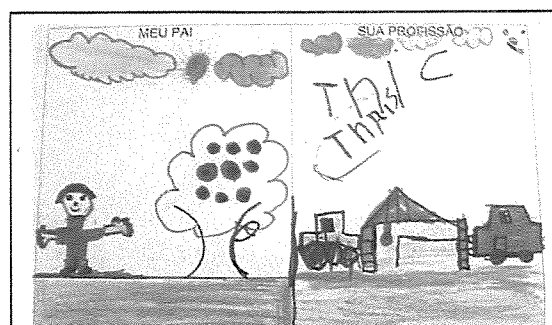


Figura 42



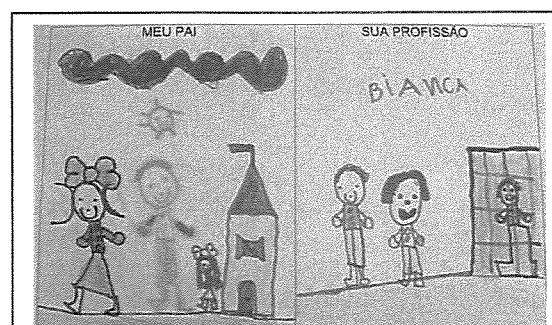
Desenho do pai e profissão: NIL (6;1)

Figura 43



Desenho dos pai e profissão: THA (6;3)

Figura 44



Desenho do pai e profissão: BIA (6;1)

Os desenhos, realizados acima, mostram-nos uma riqueza de detalhes nas expressões das crianças: o desenho da aluna BEA (6;2) nos mostra o seu pai todo de azul, em frente a um portal, seu pai era guarda municipal na cidade de Paulínia-SP e trabalhava no portal.

O desenho de NIL (6;1) representa a mãe, as filhas e o pai atrás de um balcão; ele era dono de um bar. O desenho é tão real que se podem observar a torneira, as prateleiras com bebidas. Algo de novo começa a aparecer nesse desenho que é a ocultação das pernas das pessoas que estão no bar, característica da fase do realismo visual.

O pai de THA (6;3) trabalhava na refinaria de petróleo, encarregado de encher caminhões de combustíveis, tendo a aluna, portanto, representado, alguns caminhões, a garagem e a bomba de gasolina. O desenho da aluna ainda não tem perspectiva nem proporcionalidade, característica do realismo intelectual. Uma outra característica que o desenho dessa aluna apresenta é o animismo, visto que desenha o sol com olhos, boca e nariz.

O desenho de BIA (6;1) é representado por um ladrão, atrás das grades, e dois policiais: um deles é o seu pai, que é policial militar.

Os alunos JOA (6;4) e DAN (6;5) optaram por fazer o livro "A vida do meu pai" no canto da escrita. Representaram também a profissão deles, do que eles gostavam de fazer quando crianças, e um fato que marcou a infância dos pais que os avós lhes contaram. Os exemplos seguem abaixo:

Figura 45

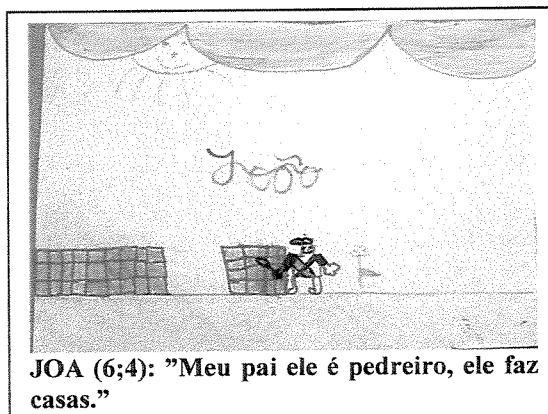


Figura 46

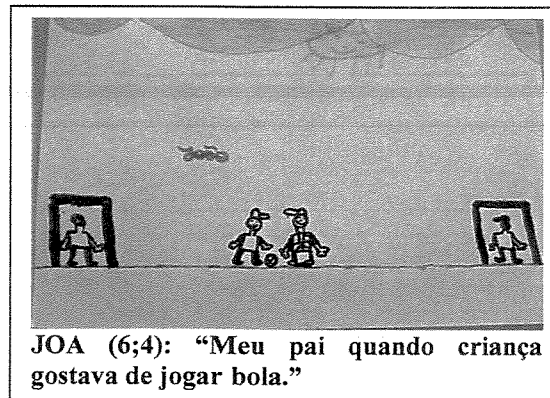


Figura 47

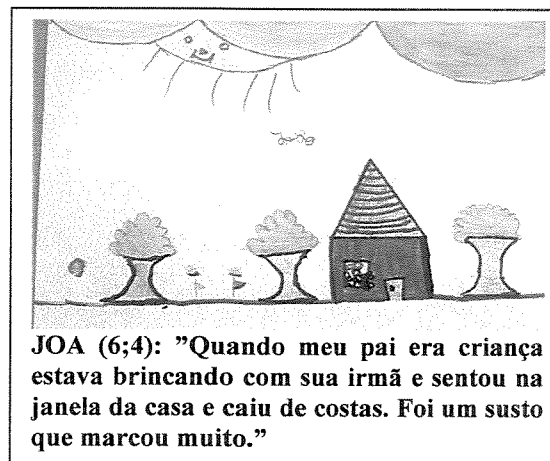


Figura 48

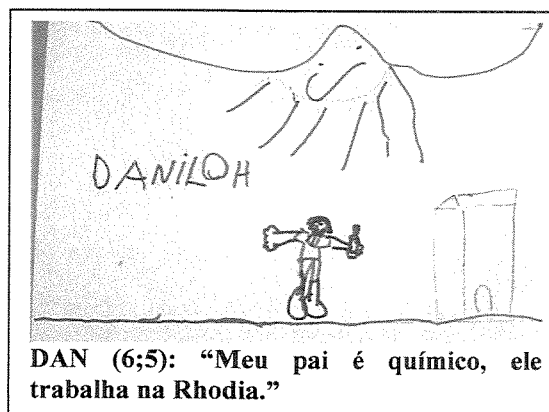


Figura 49

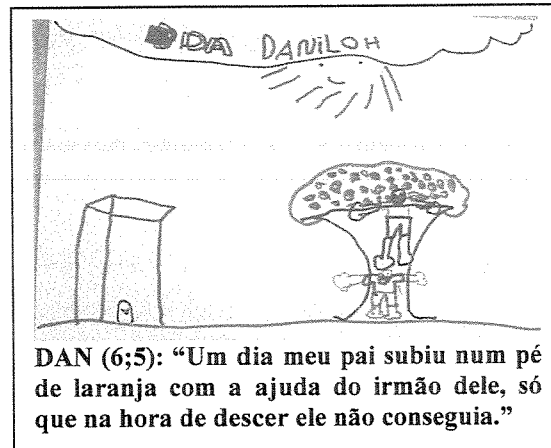
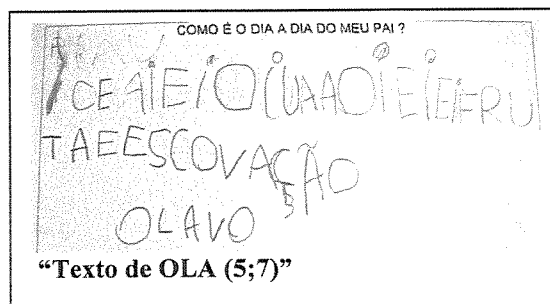


Figura 50



A aluna LIG (6;5) e o aluno OLA (5;7) escreveram de uma maneira própria como ocorre o dia-a-dia do pai. Embora ainda não consigam escrever de maneira convencional, as crianças já têm oportunidade de representar suas idéias por meio da língua escrita. Segundo Ferreiro (1989), é preciso que o professor entenda que a aprendizagem da língua escrita é muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição, e sim, a construção de um sistema de representação.

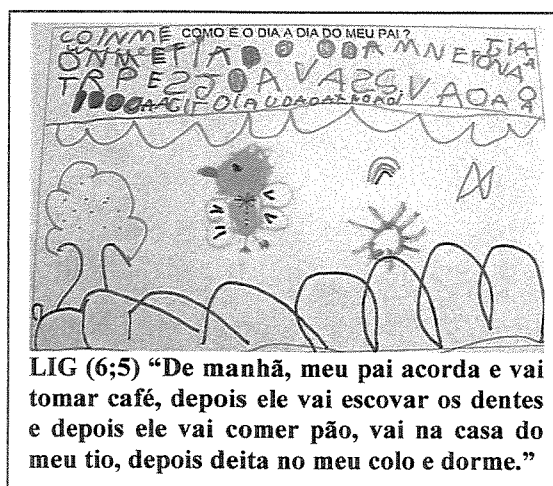
Figura 51



No texto de OLA (5;7), pode-se observar que ele está passando para a fase escrita silábica (ver paginas 45 e 46), visto que escreve "O" se referindo à letra (o) mesmo, "E" (meu), "A I" (pai), "E I" ("eli"), "O I" (foi), "U" (pru), "A A O" (trabalho), "IEI" ("dipois"), "E I" ("eli") ... foi comer fruta e ele foi escovar os dentes, a criança escreve, em seu texto, "fruta e escovação" de maneira convencional porque copia das fichas do planejamento. Ferreiro (1989) explica que a escrita silábica, de que OLA (5;7) se utiliza, é o resultado de um dos esquemas mais importantes e complexos que a criança constrói durante o desenvolvimento da leitura e escrita, porque esse esquema lhe permite relacionar, pela primeira vez, a escrita à pauta sonora da palavra: uma letra para cada sílaba; tantas letras quantas forem as sílabas.

As idéias de LIG (6;5) foram representadas por várias letras, que se traduziram da seguinte forma:

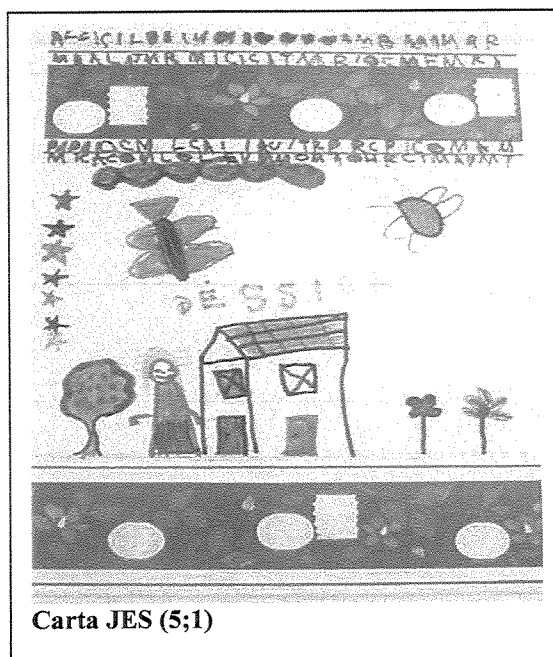
Figura 52



Embora a atividade de produzir cartas já tenha sido relatada como atividade para as mães e tenha sido discutida a importância dela, considera-se importante mostrar o exemplo da carta de JES (5;1), que escreve: "Papai eu te amo para sempre nunca vou esquecer de você, eu te amo muito. Mamãe eu quero que você não brigue mais com meu pai verdadeiro que você... para sempre e nunca vou esquecer de você. Meu pai verdadeiro é o Adilson." A esse respeito, Sastre (1988) apud Leal (2000) afirmam que o resultado de um processo de simbolização se converte, assim, em um novo objeto de diálogo, em um conjunto de indicadores de

que surgem outras interpretações e que permitem uma nova contemplação e reorganização das representações individuais.

Figura 53

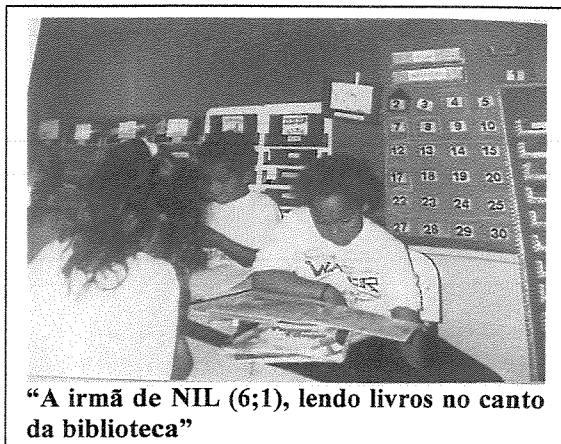


IRMÃOS

Falar dos irmãos trouxe alegria para as crianças. Foi planejada, juntamente com as crianças, a visita de duas irmãs, que passaram a tarde na E.M.E.I. (elas foram escolhidas, de modo que não perdessem um dia de aula).

Na roda inicial da conversa, as crianças puderam fazer várias perguntas às irmãs, com o intuito de conhecê-las. Posteriormente, as crianças, juntamente com as irmãs, trabalharam nas atividades diversificadas, sendo que a proposta de alguns cantos tinha como intuito preparar um lanche para as convidadas. Nas fotos abaixo, ilustram os acontecimentos do dia.

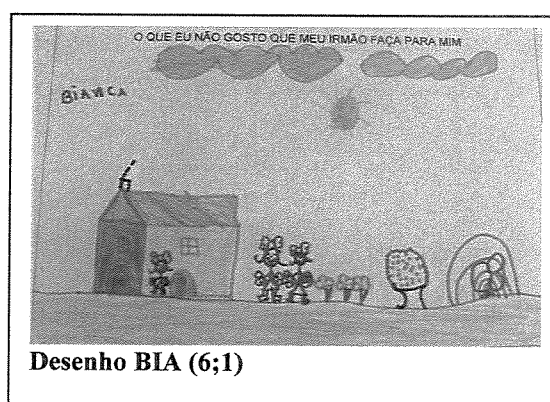
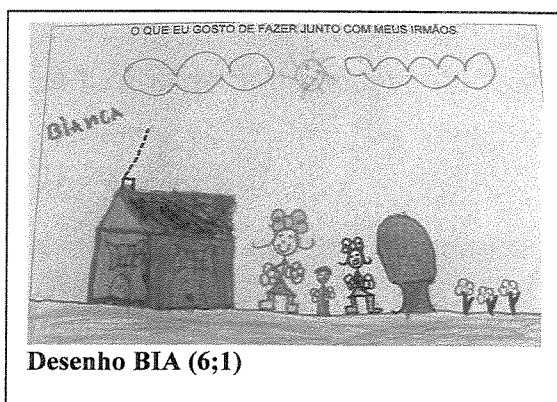
Fotos 20 e 21



O dia pareceu agradável para todos, e as convidadas demonstraram gostar, deixando, também, registrada uma carta com seus sentimentos e desejos de voltar.

As crianças também tiveram a oportunidade de representar, por meio do desenho, as coisas de que eles gostavam de fazer junto com os irmãos e do que não gostavam que os irmãos fizessem para eles. Na representação de BIA (6;1), a aluna se desenha brincando com seus irmãos; nas figuras 54 e 55, desenha seus irmãos brincando fora de casa e ela, dentro de casa, porque eles haviam brigado com ela.

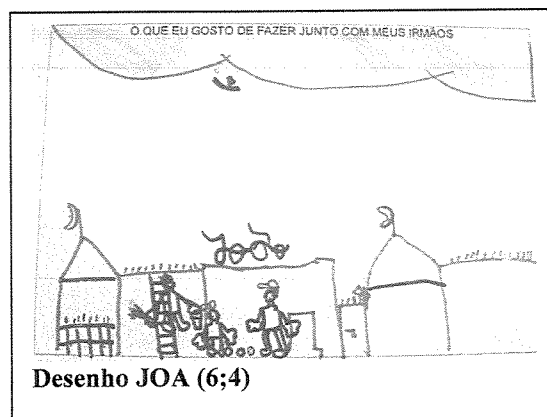
Figuras 54 e 55



JOA (6;4) também gosta de brincar com os irmãos. Na figura 56, representa-o mais seus dois irmãos, brincando no quintal da casa deles. Na figura 57, desenha-o: de um lado, com o cachorro; os seus dois irmãos, do outro lado, e

a bicicleta, dentro da casa, uma vez que os irmãos não queriam andar de bicicleta com ele.

Figuras 56 e 57



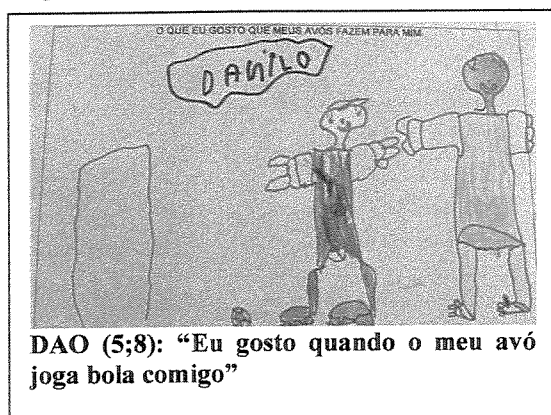
Nos desenhos de BIA (6;1) e JOA (6;4), as crianças representam componentes afetivos (do que elas gostam de fazer junto com os seus irmãos e do que elas não gostam que os seus irmãos façam para elas), que estão no núcleo do desenvolvimento intelectual e social das crianças. Pode-se dizer que os afetos são também uma parte importante do meio. (Moreno et al, 1999)

OS AVÓS

Trabalho semelhante ao dos irmãos foi feito com os avós; puderam falar dos sentimentos que têm por eles, representando as coisas que as crianças gostam de que os avós façam para elas.

Nas figuras 58 e 59, DAO (5;8) e ANA (5;8) representam :

Figuras 58 e 59



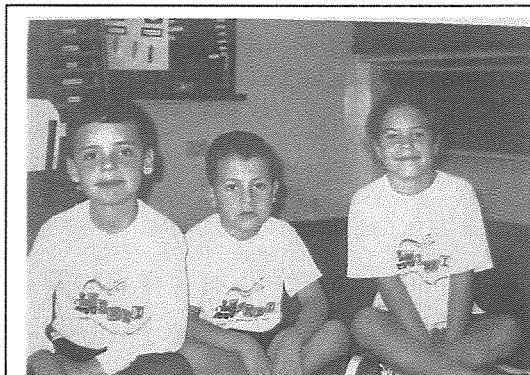
MEUS PRIMOS E TIOS

A maioria das crianças da classe possuía primos na mesma faixa etária e que estudavam na mesma E.M.E.I. Tiveram a idéia de passar uma tarde com os primos em sala de aula. Nas fotos abaixo, pode ser visto como foi a tarde das crianças.

Fotos 22 e 23



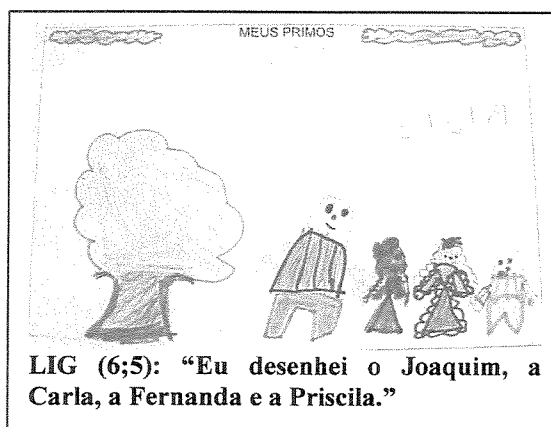
Nas atividades diversificadas, as crianças estão preparando um lanche para os primos.



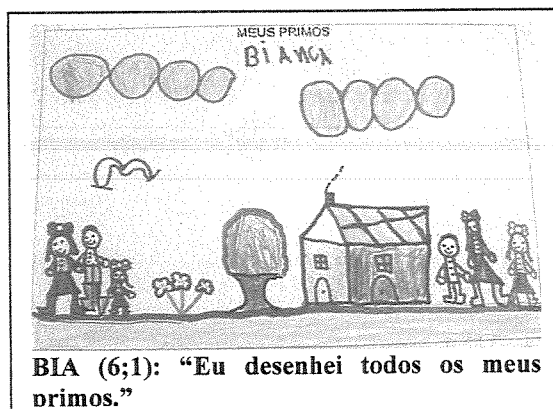
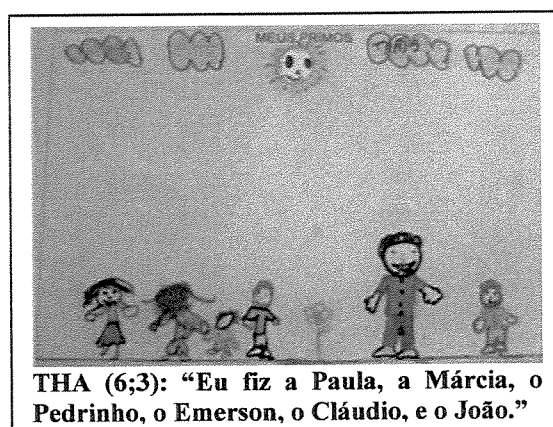
Os alunos PAU (6;3) e LIG (6;6) com o seu primo

As crianças necessitam de brincar e nada mais fantástico do que ter um primo, mais ou menos na mesma faixa etária, para poderem estar juntos; trocar pontos de vista; combinar as coisas; fazer planos; dormir um na casa do outro, etc. A representação abaixo nos mostra o interesse com que os alunos LIG (6;5), BIA (6;1) e THA (6;3) desenham os primos, uma vez que se utilizam de muitas cores, fazem todos os primos, representando o real.

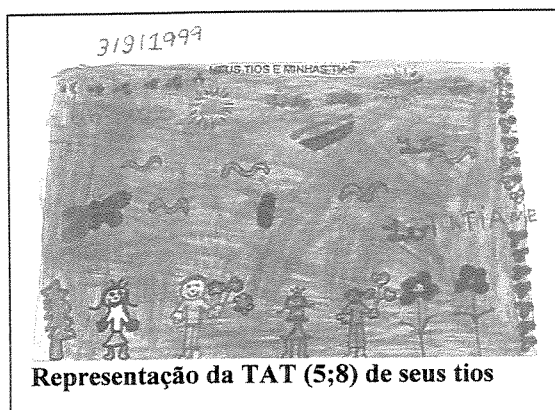
Figura 60



LIG (6;5): “Eu desenhei o Joaquim, a Carla, a Fernanda e a Priscila.”

Figura 61**Figura 62**

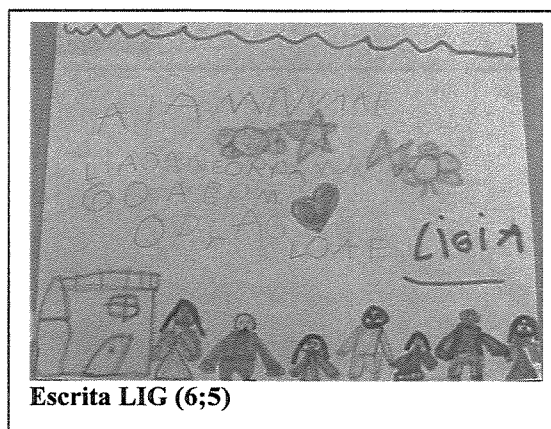
Na roda da conversa, as crianças dizem que os tios são irmãos dos pais e/ou das mães. Nas figuras 63 e 64, as alunas TAT (5;8) e BIA (6;1) representaram, graficamente, os tios que podem ser vistos nos exemplos abaixo.

Figura 62 e 63

Um outro trabalho realizado foi a produção de texto sobre os tios e tias escrita pelas alunas LIG (6;5) e BEA (6;2):

LIG (6;5): “Era uma vez uma casa que tinha um monte de tios. A tia Lúcia foi sair com meu tio João para comprar leite e depois a minha tia Aurora foi com eles. Daí minha tia Neusa, ela foi com o marido dela comprar bolacha para o filho dela. A tia Zilda tava doente e o marido dela ficou com ela. A Madrinha Rita (tia Rita) ela ficou cuidando junto com o marido da tia Zilda. A tia Bel e o tio Zé foi cuidar do Paulo porque ele estava doente. E todos ficaram felizes para sempre.”

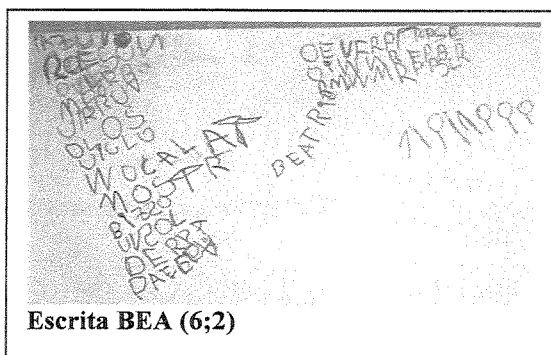
Figura 64



Escrita LIG (6;5)

BEA (6;2): “Tio Celino eu te amo, você me trata muito bem. Você me põe lá no alto. Às vezes fica bravo bate em mim. E trabalha lá no papelão. Tia Noemia você é muito carinhosa comigo, quando você vai comprar uma coisa para o Vinícios compra para mim. Tia Nilvania quando é aniversário da gente dá presente e você é muito carinhosa. Tio Joaquim você é carinhoso comigo tomara que você melhore. E quando você sair eu não vou te deixar. Tio Joaquim tomara que você saia do hospital e não vai ficar com aqueles “pingaiada”. Tio Zé você se vestiu de papai noel o menino foi correr o carro atropelou ele teve que ir para o hospital...”

Figura 65



Escrita BEA (6;2)

Nos exemplos acima, LIG (6;5) e BEA (6;2) nomeiam todos os seus tios e pode-se observar, no exemplo de BEA (6;2), o carinho que os tios têm para com ela e a preocupação que a aluna demonstra com seu tio Joaquim. Considera-se esse tipo de atividade importante, visto que as crianças podem expressar seus sentimentos. Moreno et al (1999) afirmam que tudo que é concernente aos afetos, aos sentimentos, às relações interpessoais e a tudo aquilo que faz parte da chamada “vida cotidiana”, está excluído de constituir objeto de conhecimento; portanto, de ser ensinado na escola.

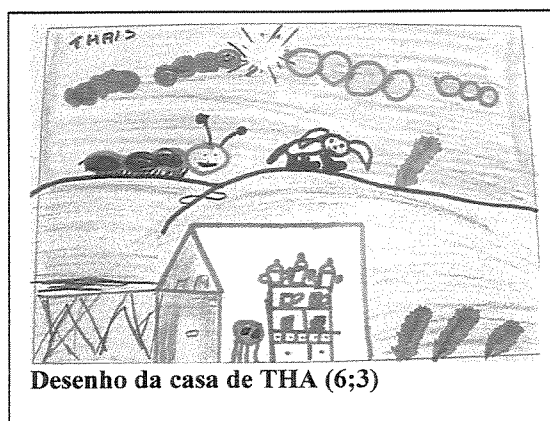
A CASA

A maioria das crianças moravam no bairro em que se localizava a E.M.E.I.. Foi levada, na roda inicial, a proposta de uma visita pelo bairro com o objetivo de conhecer algumas casas, que foram fotografadas e cujas fotografias foram montadas num painel. Também conversamos sobre as coisas que vimos durante o passeio: como, por exemplo, os tipos de casa existentes.

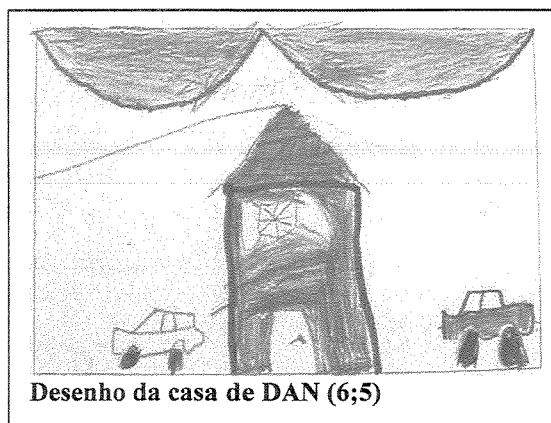
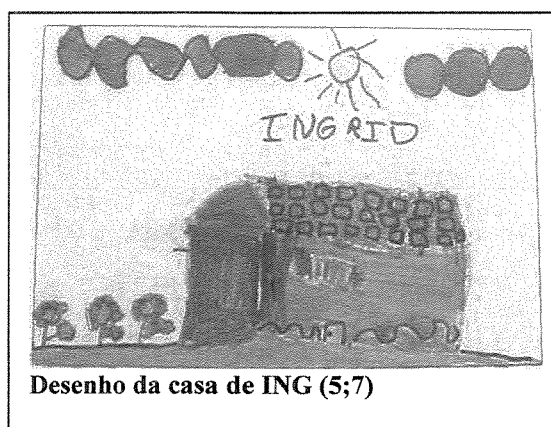
Em uma das atividades coletivas, foi cantada a musica “A Casa” de Vinícius de Moraes e Toquinho e, posteriormente, as crianças, nas atividades diversificadas, no canto do desenho, representaram os diversos tipos de casa existentes e cada uma escreveu no canto da escrita sobre a sua casa.

Os desenhos de THA (6;3), DAN (6;5) e ING (5;7) nos mostram as diversas representações das casas, que foram vistas por elas.

Figura 66

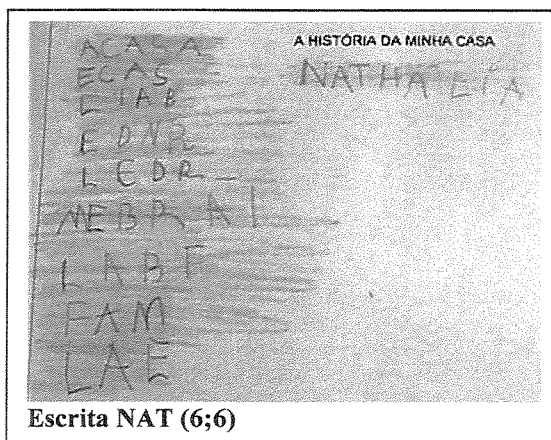


Desenho da casa de THA (6;3)

Figura 67**Figura 68**

NAT (6;6) e LIG (6;5) escreveram, de seu jeito, algo sobre a casa, o que pode ser visto nos exemplos abaixo:

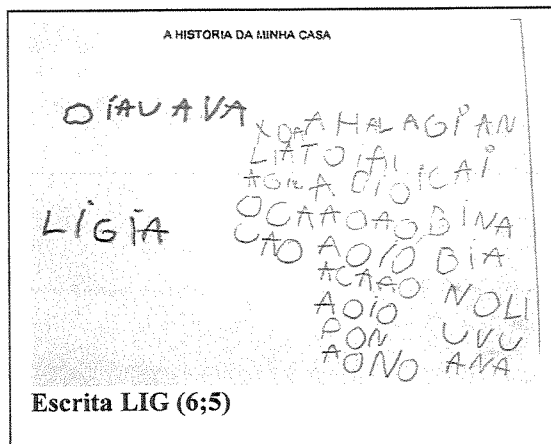
NAT (6;6): "Minha casa é feliz. Meu pai cozinha de vez enquando. A minha mãe sai para passear comigo na cidade. Depois ela chega da cidade ela limpa a casa."

Figura 69

LIG (6;5): "A história da casa" (escrevem em tinta azul)

"Era uma vez uma casa. Que dentro tem bola, arroz e feijão, uma cesta de banana e alface. Tem banheiro, uma mesa. Uma bicicleta, uma casa de boneca... uma horta que tem para fora...uma cama, geladeira... uma área, uma motoca".

Figura 70



ENCERRAMENTO DO TRABALHO SOBRE FAMÍLIA

Esse trabalho foi encerrado com a apresentação das atividades pedagógicas que foram desenvolvidas durante os sete meses pelas crianças.

Todo ano, na E.M.E.I., no mês de outubro, ocorre o Momento Cultural, que consiste na apresentação dos trabalhos que as crianças consideram importantes para apresentarem aos pais, familiares, alunos da E.M.E.I. e visitantes.

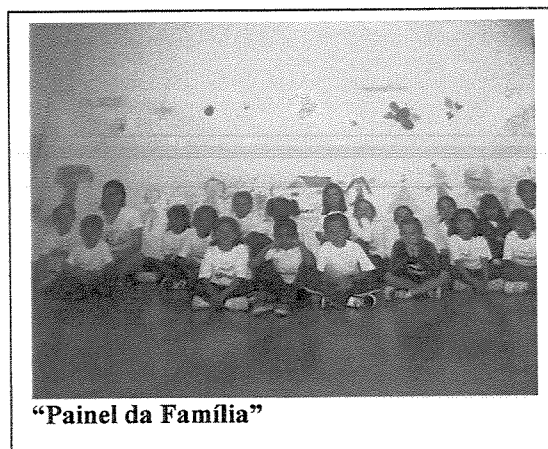
As crianças escolheram o trabalho sobre família para apresentarem nessa exposição. Para isso foi montado um painel com as atividades de representação gráfica e fotografias. Ver foto 24

Foto 24

As professoras produziram uma fita com todas as histórias, músicas, reuniões, atividades diversificadas; enfim, todos os procedimentos pedagógicos, e as crianças apresentaram para as pessoas que foram assistir à apresentação. A foto 25 visualiza esse momento.

Foto 25

Ainda as crianças confeccionaram um painel sobre a família para ser montado no dia da apresentação. (como pode ser visto na foto a seguir).

Foto 26

Dessa forma, pode-se dizer que tratar do tema família foi para as crianças do grupo do período integral algo importante, visto que puderam falar das pessoas com quem elas convivem e os sentimentos que nutrem por elas. Em todo esse processo, as crianças participaram, ativamente, expressando suas idéias, utilizando sua criatividade, envolvendo-se no processo de construção do conhecimento do meio que as rodeia (a família) e reorganizando suas idéias prévias acerca dessa noção.

As representações (desenho, modelagem, faz de conta, etc.), descritas acima, confirmam a importância do trabalho sobre família na escola, uma vez que houve o envolvimento de todas as crianças em tal processo.

CAPÍTULO VII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já nos referimos, anteriormente, a instituição familiar tem sido preocupação do trabalho de historiadores, sociólogos, etnólogos e psicólogos; mas, poucos estudos vêm sendo realizados sobre as idéias que as crianças apresentam a respeito do mundo social, e as pesquisas sobre a noção de família são recentes no campo da Psicologia Educacional.

A revisão bibliográfica e a fundamentação teórica, que foram realizadas neste trabalho, confirmam as poucas pesquisas que foram realizadas nesse campo, pois apenas autores como: Piaget (1967), Carretero (1980) e Sastre, Silvestre e Moreno (1988) estudaram a representação da criança sobre a noção de família.

Este trabalho teve como objetivo central estudar as noções que as crianças pré-escolares têm a respeito da instituição familiar. Baseando-se, nos estudos de Carretero (1980), verificou-se que os resultados encontrados nesta pesquisa são semelhantes aos encontrado por essa autora. O progresso apresentado pelos sujeitos, nesta pesquisa, em relação à noção de família, é similar ao curso evolutivo das idéias das crianças, que foram estudadas por Carretero:

Inicialmente, a única relação que a criança estabelece para definir a família é a proximidade espacial entre seus membros; no segundo nível, as relações que ela estabelece são as afetivas e biológicas; no terceiro nível, aparecem as relações de parentesco mais imediatas; no quarto nível, há uma coordenação entre os diferentes critérios utilizados: afetivos, biológicos e sociais, e, finalmente, no quinto nível, aparecem as relações de parentesco simétricas e assimétricas.

Nos exemplos abaixo, observa-se a comparação entre as respostas das crianças desta pesquisa e das crianças estudadas por Carretero (1980).

- 1) define pela proximidade espaço temporal;
 - a) LIG (6;7) : "E um negócio que nunca se separa. Como assim? Eu e a minha mãe."
 - b) "- Não, porque não está na mesma casa."

2) Estabelece relações afetivas e biológicas;

- a) ING (7;2) : “Precisa não brigar, não bater, não xingar (...) os adultos trabalhar, para poder ganhar dinheiro e comprar as coisas, daí eles vivem na família deles.”
- b) “Filhos, pais, mães organizar a casa, organiza eles e já está pronta.”

3) Define por relações de parentesco mais imediatas;

- a) THA (6;9) : “É uma pessoa que convive junto... por exemplo a mulher casa com um homem e forma uma família de duas pessoas. Aí a mulher tem uma filha e um filho aí forma quatro pessoas e aí vai indo.”
- b) “Um conjunto de pessoas que nasceram uns dos outros.”

4) Coordena diferentes critérios utilizados, afetivos, biológicos e sociais;

- a) EDS (7;2) : “É que tem pai, a mãe, avó, a tia, o bisavô, a bisavó...”
- b) “Família é pai, mãe, tio, tia, primo, prima.”

5) Definem por relações de parentesco simétricas e assimétricas;

- a) EDS (7;2) : Se o filho de uma família (alguém) vai para outra cidade (morar) ele continua sendo da família? “Continua, porque é pai e mãe”. Como assim? “O irmão vai viajar para outro país e a mãe não vai, mesmo assim é mãe. Por que continua sendo? “Por que nasceu da barriga da mãe.”
- b) “Não entra no grupo formado, porque se eu nasci da minha mãe e ele , não é o meu irmão.”

Uma das hipóteses testadas foi a de que a noção de família difere de um grupo de crianças, que fica meio período na escola, de outro, que fica o período integral. Com este trabalho buscou-se saber se a noção deste grupo seria mais elementar do que a do período parcial, uma vez que as primeiras, obviamente, permanecem por mais tempo na escola; portanto, longe de sua família. Tal hipótese foi levantada uma vez que se achava que o grupo P, por estar por mais tempo perto de sua família, receberia maiores informações dos adultos que a cercam.

A análise dos resultados determinou a rejeição de tal hipótese visto que não se encontraram diferenças entre as noções de famílias apresentadas pelos dois grupos no início do ano.

Dessa forma, o fato de a criança permanecer o período integral ou parcial na escola parece não interferir numa construção mais rápida ou lenta da noção de família.

Por outro lado, os dados confirmam a outra hipótese deste trabalho, segundo a qual as crianças do grupo do período integral, ao participarem da intervenção pedagógica, fundamentada no processo de solicitação do meio (Mantovani de Assis, 1976), apresentariam progressos no entendimento da noção de família, dependendo do nível inicial da noção de família em que se encontravam.

Durante o processo de intervenção, foram considerados os seguintes aspectos que, ao nosso ver, contribuíram para o progresso dos sujeitos do G I:

- 1) levou-se em conta, no planejamento das atividades, o nível de desenvolvimento da criança;
- 2) as atividades eram adequadas e interessantes, visto que se considerava que o sujeito é quem constrói o conhecimento, a partir das interações que ele tem com o meio;
- 3) propiciou oportunidades adequadas para que os sujeitos desta pesquisa fossem ativos na construção da referida noção.

Portanto, o fato de a criança permanecer período integral ou parcial, na escola, não interfere na construção da noção de família; mas, as solicitações do ambiente escolar, quando adequadas, propiciam que essa noção evolua.

Considera-se importante ressaltar que a evolução dessa noção ocorreu, também, devido ao programa de que as crianças do grupo I participaram: o PROEPRE: Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental.

O PROEPRE tem como um dos seus objetivos o desenvolvimento psicológico da criança em todos os seus aspectos. Para Piaget, o desenvolvimento afetivo e cognitivo estão intimamente ligados, e a criança só terá um bom desenvolvimento cognitivo, se o seu desenvolvimento afetivo não estiver

comprometido; por isso, é fundamental a existência de um ambiente sócio-afetivo equilibrado na sala de aula.

Levou-se em consideração, no processo escolar das crianças, a curiosidade, a motivação e a criatividade.

A curiosidade é característica da faixa etária da criança do ensino infantil, e o que faz com que as pessoas descubram, inventem, aprendam, ou seja, construam o seu conhecimento. As crianças, portanto, podiam demonstrar sua curiosidade, fazer suas perguntas que eram levadas em conta pelas professoras. Como diz Elkind (1972, p. 41) apud Mantovani de Assis (2000, p. 129) “a curiosidade intelectual é uma centelha que pode ser facilmente abafada pela zombaria e indiferença dos adultos.”

Dessa forma, as professoras ofereceram às crianças um ambiente moral e intelectual enriquecedor, no qual a criança teve a oportunidade de construir, a partir de sua atividade, o seu raciocínio e as noções que constituem o currículo da educação infantil. Neste ambiente, havia também abundância e diversidade do material utilizado e as professoras intervinham adequadamente para instigar a criança ir além do que havia feito, ou para tentar desencadear um conflito cognitivo e consequentemente o processo de equilibração.

“Colocar a criança em situações que desafiam o pensamento e que desencadeiam a “necessidade de conhecer”, a qual é inerente à atividade intelectual, é um dos objetivos do PROEPRE. Cabe ao educadora a responsabilidade de estimular, abrir as portas em direção aos campos que as crianças queiram explorar e conhecer. Cabe-lhe também a responsabilidade de criar situações propícias para que a criança seja capaz de iniciar a atividade, perseverar nelas até concluí-las e sentir prazer em realizá-las.” (Mantovani de Assis, p.135, 2000)

A criatividade, que consiste na capacidade de inventar, criar, ter novas idéias, resolver problemas de diferentes formas, foi valorizada, uma vez que as crianças podiam demonstrar e ter a oportunidade para desenvolvê-la em todas as situações de aula de sala, tanto para resolver problemas do conhecimento lógico-matemático, conhecimento físico, como uma representação de um desenho, pintura, dramatização, etc.

Para Mantovani de Assis (2000) “a atividade criadora implica que o sujeito faça a algo novo para ele, relacionando à sua maneira as coisas que antes não estavam relacionadas.” (p.135)

Para que ocorra o desenvolvimento da criatividade, é importante ressaltar:

- que o clima de sala de aula seja livre de tensões;
- que o conteúdo e as atividades do programa sejam interessantes para a criança;
- que sejam criadas situações propícias para a descoberta ou invenção;
- que as respostas das crianças sejam aceitas e respeitadas, deixando-as dizer o que pensam sobre as coisas e ter idéias novas;
- que a criança tenha iniciativa própria, que escolha qual a atividade diversificada quer realizar, resolvendo quais os materiais serão utilizados e como utilizá-los. Só assim teremos “homens capazes de fazer coisas novas, e não repetir simplesmente o que outras gerações fizeram-homens criativos, inventivos e descobridores.” (Piaget, 1950 apud Mantovani de Assis, 2000p.135)

Nesse sentido, Delval (1999) ressalta que a educação deve ser algo prazeroso para a criança, e não algo árduo, evitando atividades repetitivas, quando muitas coisas são ensinadas; porém, não entendidas, visto que nunca são colocadas como desafios cognitivos e não interessam à criança, que as faz de memória.

É importante destacar que os professores têm uma influência enorme no desenvolvimento da criança e podem fazer muitas coisas para facilitá-lo ou dificultá-lo. Por isso, é fundamental que o professor tenha conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento da criança; pois, só assim, poderão proporcionar-lhes atividades que não sejam pautadas no senso comum.

Camargo (1997) nos relembra de que a escola deve considerar como mútua a influência entre o desenvolvimento cognitivo e os conteúdos por ela trabalhados, devendo, desse modo, favorecer tanto a construção de um como de outro.

Trabalhar, dentro da escola, a construção das estruturas intelectuais é uma condição necessária para a construção do conhecimento social, uma vez que uma das hipóteses confirmada por este trabalho é a de que os sujeitos do grupo do

período integral, participando da metodologia do PROEPRE, ao construírem as estruturas operatórias, construiriam uma noção de família mais elaborada.

Tais dados submetidos a uma análise estatística, pelo coeficiente linear de Pearson $p < 0,05$, confirmaram essa hipótese, permitindo que se afirme que as crianças que possuem as estruturas operatórias têm uma noção mais evoluída da noção de família. Piaget (1976) nos lembra que, para a criança construir a noção de família, é importante que ela já tenha as estruturas de pensamento cujos modelos são os agrupamentos (IV, VII e VII) (ver página), característico da construção das estruturas do pensamento operatório-concreto. Dessa forma, existe uma relação entre as estruturas cognitivas e a noção de família.

Imersa no mundo social, a criança vai interpretando a sua realidade, à medida que puser em funcionamento os mecanismos intelectuais que dão lugar ao conhecimento dos fenômenos que a rodeiam, elaborará uma visão autônoma dos fatos de sua cultura. (Carretero, 1980).

“Da mesma maneira que a construção das noções operatórias do pensamento referentes aos aspectos físicos e matemáticos, etc., supõe um processo não isento de criatividade, em que a criança representa o papel de ator principal, também as noções sociais, as normas de relações interindividuais, devem ser fruto de um descobrimento criativo que possibilite ao indivíduo superar os aspectos negativos das formas atuais e e criar novas formas que conduzam a um melhoramento dos atuais sistemas de relações sociais.” (Carretero, 1980, p.290) (grifo nosso)

É importante levar-se em conta que a escola é um lugar privilegiado, onde a criança pode aprender a construir as relações interindividuais, a orientar as condutas sociais em função das necessidades dela, a entender que a organização social é relativa aos indivíduos que a compõem e como ela pode modificar-se. (Carretero, 1980)

Portanto, para que haja a construção de uma determinada noção, é importante que a escola leve em consideração o processo de desenvolvimento da criança. Planejando atividades reais em que ela seja sujeito ativo de sua aprendizagem. Desta forma, o conhecimento social não deva se resumir apenas em informações que o professor transmita, seguindo os livros didáticos e ou folhas mimeografadas, por que esses procedimentos não garantem uma evolução das noções a serem desenvolvidas.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALLESSANDRINI, E. A. **Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classes de período integral**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas. 1997.
- BAPTISTELLA, E. C. F. **A compreensão do comercial televisivo na infância**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas. 2001.
- BARROSO, L. M. S. **As idéias das crianças e adolescentes sobre seus direitos: um estudo evolutivo à luz da teoria piagetiana**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas. 2000.
- CAMARGO, R. **Desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar**. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 1997.141p. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional).
- CANTELLI, V.C.B. **Um estudo psicogenético sobre as representações de escola em crianças e adolescentes**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas. 2000.
- CARRETERO, A. I. **Evolucion de la noción de familia en el niño**. In: **Infancia y Aprendizaje**. número 9, 1980.
- COELHO DE SOUZA, M.T.C. **Intervenção psicopedagógica: como e o que planejar?** In: SISTO, F.F....[et al.] **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1996, pp.113-126.
- DELVAL, J. **La construcción del conocimiento social** In: **Primer Encuentro Educar**.1983 (mimeo).

DELVAL, J. **Los fine de la educación. Siglo Veintiuni de España.** Editores, S.A. octubre/1993.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ENESCO, I., DELVAL J. y JULINAZA J. **El Mundo Social en la Mente Infantil.** Alianza Editorial, S.A., Madrid, 1989.

ENESCO, I. et al. **La compreensão de la organización social en niños y adolescentes.** Madrid: CIDE, 1995.

FERREIRA, L.G. **Trabalho construtivo da criança no processo de alfabetização (1999).** (texto mimeo).

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** Tradução: Horácio Gonzalez et al. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1991.

FERREIRO, E. **Deve-se ou não se deve ensinar a ler e escreve na pré-escola? Um problema mal colocado.** 1999. (texto mimeo).

FLAVELL, J.H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget.** Tradução Maria Helena Souza Patto. 4ª Edição-São Paulo: Pioneiras, 1992.

FORTUNY, J. O desenho como expressão do pensamento. In: Assis, C. M. e MANTOVANI DE ASSIS, Z. O. **Anais do XII ENCONTRO Nacional de Professores do PROEPRE: Construtivismo e Educação.** Campinas: UNICAMP/FE/LPG, P.11-18, 1995.

- GODOY, E. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas. 1996.
- GILBY, R.L. e Pederton, D.R. **The development of the child's concept of the family.** Canadian Journal of Behavioral Science. P. 111-121. 1986.
- GONZÁLEZ, M.D.M e PADILLA, M.L. Conhecimento Social e Desenvolvimento Moral nos Anos Pré-Escolares. In César Coll, Jesús Palacios e Alvaro Marchesi (org.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação - Psicologia Evolutiva.** Tradução: Francisco Franke Settineri e Marcos A. G. Domingues. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1.
- KAMII, C. Autonomia do professor e formação científica. In: MANTOVANI DE ASSIS, Z. O. PROEPRE Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para a Educação Infantil : **Avaliação do desenvolvimento da criança.** Tradução: Ana Maria da Costa Vargas, p. 3-14, 1999 (mimeo).
- LEAL, A. Linguagem para sentir e pensar. In: ASSIS, M.C. e MANTOVANI DE ASSIS, Z. O.. Anais do XVI ENCONTRO Nacional de Professores do PROEPRE: **Educação, escola e autonomia.** Campinas: UNICAMP/FE/LPG,P.106-111, 1999.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- LUQUET, G.H. **O desenho infantil.** Tradução: Maria Teresa G. Azevedo. Livraria Civilização: Porto, 1969.

- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança.** Tese de doutoramento. Campinas: Unicamp.1976.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Uma nova metodologia para educação pré-escolar.** São Paulo, Pioneira, 1989.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. e ASSIS, C. **PROEPRE: pática pedagógica.** Campinas: Unicamp/ FE/LPG, 1999.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. e ASSIS, C. **PROEPRE: Fundamentos Teóricos.** Campinas: Unicamp/ FE/LPG, 2000.
- MORENO, M., SASTRE, G., LEAL, A., BUSQUETS,M.D. **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal.** Tradução Maria Cristina de Oliveira. São Paulo: Moderna,1999.
- PEDERSON, D.R. e GILBY, R.L. Children's concepts of the family In: **Thinking about the family: views of parents and children.** Hillsdale, M.J. Lea, 1986.
- PIAGET, Jean. **Psychopedagogie et mentalité enfantine.** Journal de Psychologie Normale et Pathogique, 1920, année 25, 31-60.
- PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança.** Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro Record, 1926. (ed. orig. 1924).
- PIAGET, Jean. **A causalidade física na criança.** Rio de Janeiro Record, 1927.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1966.

PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança**. Trad. R. Fiúza . Rio de Janeiro: Record, 1967. (ed. orig. 1924).

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética**. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Petrópolis: Vozes, 1971. (ed. orig.1971).

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Tradução: Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973. (ed. orig. 1967). 423p.

PIAGET, Jean. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1975.

PIAGET, Jean e INHELDER, B. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneiras, 1976.

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. São Paulo: Zahar Editores, 1977 (ed. orig.1976)

PIAGET, Jean. A Teoria de Piaget. In: CARMICHAEL, Leonard. **Manual de psicologia da criança**. Tradução: Zélia Ramozzi-Chiarottino. Volume 10. São Paulo: EPU, 1978. p. 71-117.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 13ª edição. Tradução: Ivete Braga. Rio de Janeiro, José Olympio, 1996. (ed. orig.1971)

PIAGET, Jean e INHELDER,B. Psicologia da primeira infância : desenvolvimento psíquico desde o nascimento até os 7 anos. In: **Psicologia das idades**. Editora Manoel Ltda, p.31-64, 1988. (ed. orig.1936)

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução da Profa. Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva – 18 ed. - Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1991.152p.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 6 ° edição. São Paulo: Martins Fontes,1993 a. (ed. orig.1923)

PIAGET, Jean, INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**.Tradução: Bernadina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes médicas, 1993 b.

PIAGET, Jean. **O juízo Moral na criança**. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus,1994. (ed. orig. 1896)

PIAGET, Jean, INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 14ª edição. Tradução: Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 135p. (ed. Orig.1966).

RIBEIRO, C. **A fala da criança sobre a sexualidade Humana: o dito, o explícito e o oculto**. Mercado das Letras,1996.

SARAVALLI, E. G. **As idéias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas. 1999.

SASTRE, Genoveva.; SILVESTRE,N.; MORENO, Montserrat. Desarrollo Social. In: **Enciclopédia Prática de Pedagogía**. Barcelona: Editora Planeta, vol.I,p. 59-80,1988.

TEIXEIRA, A. E. H. G. **Jogo simbólico: um estudo sobre o brincar da criança em ambientes educacionais diferentes**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas. 1998.

TORTELLA, J. **Amizade no contexto escolar**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas. 1996.

SASTRE, G.; SILVESTRE, N; MORENO, M. Desarrollo Social in **Enciclopédia Prática de Pedagogia**. Editora Planeta, Vol.I, pag. 59-80, s/d.

VINHA, Telma. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Unicamp, Campinas. 1997.

VINH-BANG. A intervenção psicopedagógica. In: **Archives de Psychologie**. 1990, 59,123-135.

WEIZ,T. **Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal colocado**. 1999. (texto mimeo).

ANEXO 1

O CONCEITO DE FAMÍLIA

1. O que é uma família?
2. O que precisa para ter uma família?
3. Se o filho de uma família (alguém) vai para outra cidade (morar) ele continua sendo da família?
4. Se uma pessoa de fora vem morar em sua casa ela vai ser de sua família?
5. Os animais tem família?
6. Se um animal mora em tua casa, será da família?
7. O que precisa para ser pai e mãe?
8. O que precisa para ter filhos?
9. As pessoas solteiras podem ter filhos?
10. Os que tem filhos podem ser solteiros?

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO GRUPO FAMILIAR

1. O que fazem os pais?
2. O que fazem as mães?
3. O que é mais importante o que fazem os pais ou o que fazem as mães? Por que?
4. Os pais podem fazer o que fazem as mães? Por que?
5. As mães podem fazer o que fazem os pais? Por que?
6. Quem manda mais na família?

ANEXO 2

PROVAS PARA DIAGNÓSTICO DO COMPORTAMENTO OPERATÓRIO

Orly Zucatto Mantovani de Assis

Prova da Conservação das Quantidades Discretas

I. MATERIAL: 12 fichas vermelhas

10 fichas azuis

II. PROCEDIMENTO:

1.

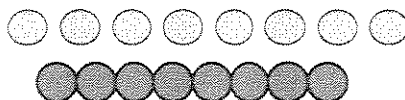


Dispor sobre a mesa 6 a 8 fichas azuis (para crianças de 4 anos usar 6 fichas), alinhando-as, e pedir à criança que faça outra fileira igual com as fichas vermelhas, dizendo: - **Ponha o mesmo tanto (a mesma quantidade) de suas fichas, como eu fiz com as azuis, nem mais, nem menos**, ou - **Faça com suas fichas uma fileira igual à minha, com o mesmo tanto de fichas nem mais nem menos**.

Anotar o desempenho da criança e se necessário dispor as fichas azuis e vermelhas em correspondência termo a termo. Depois apresentar as seguintes questões: - **Você tem certeza que estas duas fileiras têm o mesmo tanto de fichas?** ou - **Há o mesmo tanto (ou a mesma quantidade) de fichas vermelhas e azuis?** ou ainda, **Tem mais fichas vermelhas que azuis?** ou então: - **Tem mais fichas azuis do que vermelhas?**

- **Se eu fizer uma pilha com as fichas azuis e você fizer uma pilha com as fichas vermelhas qual das duas ficará mais alta? - Por que?** ou - **Como você sabe disso?**

2.

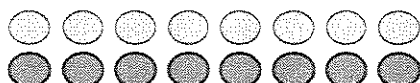


Fazer uma modificação na disposição das fichas de uma das fileiras, espaçando-as ou unindo-as, de modo que uma fique mais comprida do que a outra, a seguir perguntar: - ***Tem o mesmo tanto de fichas azuis e vermelhas ou não? Aonde tem mais? Como é que você sabe?***

Se a criança der respostas de conservação chamar sua atenção para a configuração espacial das fileiras, dizendo: - ***Olha como esta fila é comprida, será que aqui não tem mais fichas?***

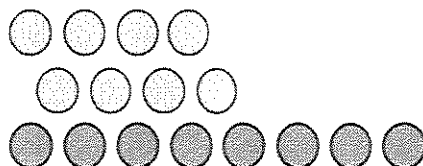
Se a criança der respostas de não-conservação lembrar a equivalência inicial dizendo: - ***Você se lembra que antes a gente tinha posto uma ficha vermelha diante de uma azul?*** ou - ***Outro dia um (a) menino (a) como você me disse que nessas fileiras tinha a mesma quantidade de fichas; o que você pensa disso?***

3.



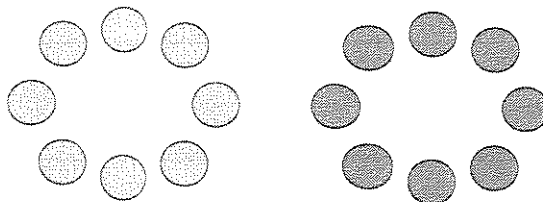
Repetir o procedimento do item 1. Restabelecer a igualdade.

4.



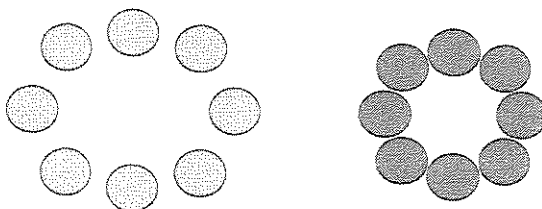
Repetir o procedimento do item 2 dispondo as fichas como o modelo. Muda-se a configuração espacial. E agora em qual tem mais? Como você sabe disto?

5.



Fazer um círculo com as fichas azuis e pedir à criança que faça a mesma coisa com as fichas vermelhas não colocando nem mais nem menos. Anotar o desempenho da criança e depois perguntar: - ***Você tem certeza que estão iguais? - Há o mesmo tanto de fichas vermelhas e azuis?***

6.



Juntar as fichas de um dos círculos e perguntar: - ***Há o mesmo tanto de fichas azuis e vermelhas? - Como você sabe disso?*** Usar contra-argumentações, por exemplo: - ***Outro dia uma criança me disse...***

III-DIAGNÓSTICO:

1. A criança possui a noção de conservação de quantidades discretas quando faz a correspondência termo a termo e afirma a igualdade das quantidades mesmo quando a correspondência ótica deixa de existir, isto é, ela compreende que dois conjuntos são equivalentes mesmo que a disposição de seus elementos seja modificada. Além disso, a criança apresenta argumentos lógicos para as suas afirmações, por exemplo: - ***Tem a mesma quantidade de fichas, porque aqui você só espaçou ou Não pusemos e nem tiramos fichas. Então é a mesma quantidade*** (argumentos de identidade). A criança poderá dizer também: ***Se esticarmos esta fileira*** (aquela em que as fichas não estão separadas) ***vai ficar tudo igual outra vez, então tem a mesma quantidade*** (argumento de reversibilidade simples) ou ainda: - ***Esta fileira é mais comprida porque as fichas estão separadas, esta é mais curta porque as fichas estão juntas mas a quantidade é a mesma*** (argumento de reversibilidade por reciprocidade) .
2. A criança não possui a noção de conservação de quantidades discretas quando admite que a quantidade de um dos conjuntos aumenta ou diminui se a configuração espacial de seus elementos for modificada.
3. A criança está no estágio de transição quando algumas vezes dá respostas de conservação e outras dá respostas de não conservação ou, ainda, quando admite a conservação, mas só apresenta o argumento de identidade ou quando se vale do retorno empírico.

Assim sendo há três possibilidades de diagnóstico:

C = possui a noção de conservação de quantidades discretas

NC = não possui a noção de conservação de quantidades discretas

T = está no estágio de transição, algumas vezes admite a conservação outras vezes nega.

IV. Observações:

1. Se a criança admitir a conservação mas apresentar apenas o argumento de identidade dizer: - - - ***Se chegasse aqui uma criança da sua idade e dissesse que nesta fileira tem mais fichas*** (apontar a mais comprida) ***o que você faria para convencê-la ou para mostrar para ela que as duas fileiras têm a mesma quantidade?*** Se a criança realizar uma ação invertida que anula a transformação anterior, fazendo com que **tudo volte a ser igual outra vez**, trata-se de um **retorno empírico**. Entretanto, se ela disser o que faria para mostrar que ambas as fileiras de

fichas têm a mesma quantidade, sem mexer nas fichas, pode-se falar de **reversibilidade simples**.

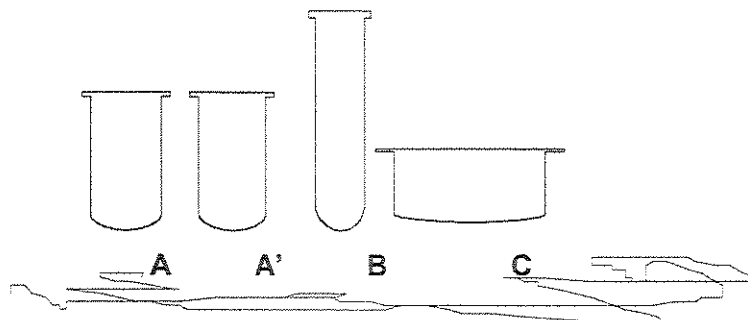
2. Tendo a criança apresentado somente o **argumento de identidade**, para verificar se ela possui pensamento reversível, perguntar: - *Se chegasse aqui um (a) colega seu (sua) e lhe dissesse que na fileira mais comprida tem mais fichas como você explicaria a ele (ela) que as duas têm a mesma quantidade de fichas?* Se a criança explicar que *uma das fileiras está mais comprida e a outra mais curta, mas que ambas têm a mesma quantidade*, neutralizando as diferenças entre esses observáveis, pode-se afirmar que ela apresentou o **argumento de reversibilidade por reciprocidade**. Esse tipo de justificativa é bem mais complexo do que a reversibilidade por inversão ou reversibilidade simples.
3. Quando a criança admite a conservação mas apresenta somente o argumento de identidade ela se encontra em **transição**. A criança terá a noção de conservação se apresentar o argumento de reversibilidade por reciprocidade simples e/ou o argumento de reversibilidade por reciprocidade.
4. Nesta prova podem ser usadas fichas de outras cores, desde que sejam apenas duas cores.
5. A prova deverá ser aplicada mais duas vezes, se a criança der respostas de não conservação na primeira aplicação. Deverá ser aplicada apenas mais uma vez se a criança apresentar todas as respostas de conservação na primeira aplicação.
6. Ao dar as instruções ou fazer as perguntas a professora deve estar certa de que a criança as compreendeu.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

PIAGET, Jean e SZEMINSKA, Alina. A Gênese do Número na Criança, Trad. por Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

Prova da Conservação do Líquido

I. MATERIAL:



Dois copos idênticos

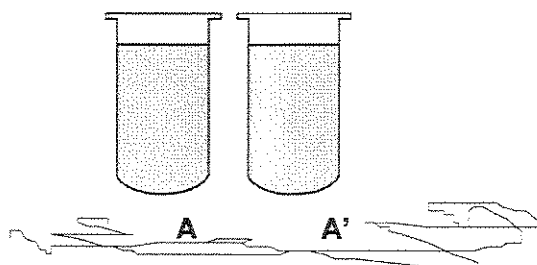
Um copo mais estreito e mais alto

Um copo mais largo e mais baixo

II. PROCEDIMENTO:

Inicialmente a professora conversa com a criança e a convida para brincar ou fazer um joguinho. Estando a criança interessada na brincadeira a professora diz: - ***Vou colocar água nestes dois copos (A e A') quando eles estiverem com a mesma quantidade (ou o mesmo tanto) de água você me avisa? Olhe bem!*** Colocar a água até um pouco mais da metade dos copos e perguntar:

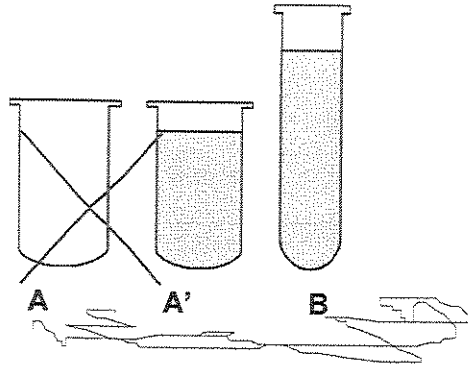
1.



- ***Estão iguais? Tem a mesma quantidade de água nos dois copos? Você tem certeza? Por que?***

Se você tomar a água deste copo (A) e eu tomar a água deste (A') qual de nós dois (duas) toma mais água? Por que?

2.

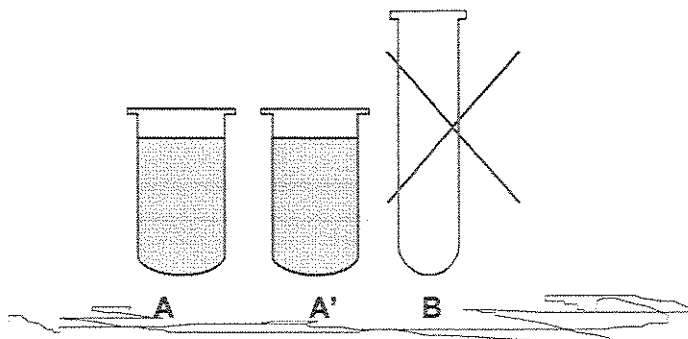


Transvasar a água de A para B e depois perguntar: - *E agora onde tem mais água? Por que?* ou - *Como você sabe disso?*

Contra-Argumentação: Se a criança demonstrar que não possui a noção de conservação dizer: - *Outro dia eu estava brincando com um(a) menino(a) que tem a sua idade e ela me disse que nestes dois copos tem a mesma quantidade de água porque a gente não pôs e nem tirou. Você acha que aquela menina estava certa ou errada? Por que? Como você sabe disso?*

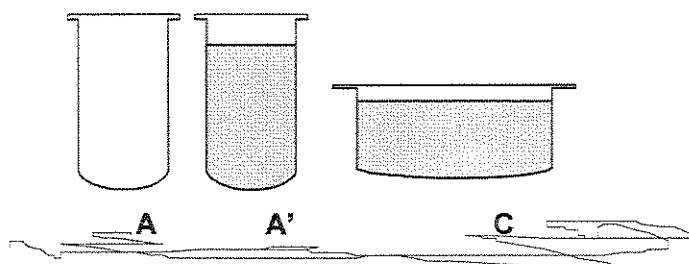
Se a criança demonstrar que possui a noção de conservação dizer: - *Outro dia eu fiz esta brincadeira com um(a) menino(a) do seu tamanho e ele me disse que neste copo (B) havia mais água porque nele a água estava tão alta! O que você acha desse(a) menino(a), ele(a) estava certo ou errado? Por que? ou Como você sabe disso?*

2.



Transvasar a água de B para A, mostrar a criança então os copos A e A' perguntando: - ***E agora onde tem mais água?*** e depois : - ***Se eu beber esta água (A) e você esta (A) quem bebe mais, eu ou você? Por que?***

3. _____



Transvasar a água de A para C e depois perguntar: - ***E agora onde tem mais água? Por que?*** ou ***Como você sabe disso?*** ou ainda - ***E agora como os copos estão?***

Contra-Argumentação: igual à do item 2.

III. DIAGNÓSTICO:

1. A criança possui a noção de conservação do líquido quando afirma que nos copos A e B e A e C têm a mesma quantidade de água e para justificar suas afirmações apresenta os seguintes argumentos:

Identidade: - ***Tem a mesma quantidade de água porque não se pôs e nem tirou ou então Tem a mesma quantidade de água porque só passamos a água deste copo (A') para este (B).***

Reversibilidade Simples ou por Inversão: - *Tem a mesma quantidade porque se pusermos a água deste copo (B) neste (A) fica tudo igual outra vez.*

Reversibilidade por Reciprocidade: - *Tem a mesma quantidade porque este copo (B) é estreito e nele a água sobe e este é mais largo e a água fica mais baixa.*

2. A criança **não possui a noção de conservação do líquido** quando afirma que a quantidade de água não é a mesma em B e C.

3. A criança está na **fase intermediária ou de transição** quando admite a conservação da quantidade em alguns transvasamentos e nega em outros ou quando admite a conservação, mas apresenta apenas o **argumento de identidade** ou o **retorno empírico** (retorno feito pela experiência, pega água do copo B e joga no A').

IV. OBSERVAÇÕES:

1. No caso de a criança apresentar apenas o **argumento de identidade**, para verificar se ela possui pensamento reversível, perguntar: - *Se chegasse aqui um (a) colega seu (sua) e lhe dissesse que neste copo (apontar o copo B) como você mostraria a ele (ela) que nos dois copos têm a mesma quantidade de água?* Se a criança disser que passaria a água de B para A' para que o (a) amigo(a) pudesse ver que ambos estão iguais, pode-se afirmar que ela apresentou o **argumento de reversibilidade por inversão**. Para verificar se ela possui a **reversibilidade por reciprocidade**, perguntar: - *Se chegasse aqui um (a) colega seu (sua) e lhe dissesse que neste copo (apontar o copo A) como você explicaria a ele (ela) que os dois têm copos a mesma quantidade de água?* Se a criança disser, por exemplo: - *Tem a mesma quantidade porque este copo (A) é estreito e nele a água sobe e este é mais largo (C) água fica mais baixa*, neutralizando as diferenças entre esses observáveis, pode-se afirmar que ela apresentou o **argumento de reversibilidade por reciprocidade**. Esse tipo de justificativa é bem mais complexo do que a **reversibilidade por inversão**.

2. As perguntas podem ser modificadas quando se constatam que não foram compreendidas pelas crianças.

3. Se a criança apenas der prova toda deverá ser aplicada mais duas vezes. Porém se as respostas da criança forem de conservação, a prova deverá ser aplicada mais uma vez.

4. Se a criança se der respostas de conservação em todas as questões das duas provas, pode-se afirmar que ela possui a noção de conservação do líquido. Se negar a conservação em todas as questões nas três provas, não possui a noção de conservação

do líquido e se algumas afirmar e outras vezes negar a conservação, encontra-se no estágio de transição. Há, portanto, três diagnósticos possíveis:

C = possui a noção de conservação do líquido

NC = não possui a noção de conservação do líquido

T = está no estágio de transição

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

PIAGET, Jean e SZEMINSKA, Alina. *A Gênese do Número na Criança*, Trad. por Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. *O Desenvolvimento das Quantidades Físicas na Criança*. Conservação e Atomismo. Trad. por Christiano Monteiro Oiticica, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

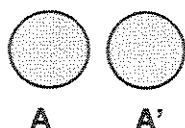
Adaptação: Orly Zucatto Mantovani de Assis

Prova da Conservação da Massa

I. MATERIAL: Massa de modelar

II. PROCEDIMENTO:

1.

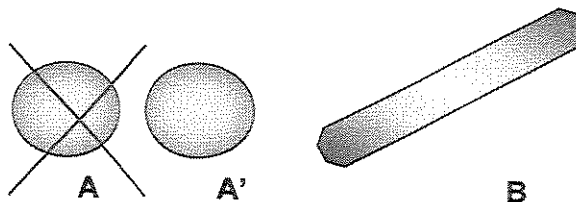


Convidar a criança para brincar com massa de modelar. Apresentar-lhe então duas bolinhas de massa idênticas de 2 a 3 centímetros de diâmetro e perguntar: - ***Estas duas bolinhas são iguais? Elas têm a mesma quantidade (ou o mesmo tanto) de massa? - Você tem certeza?***

Se eu der esta bolinha para você e ficar com esta para mim, qual de nós dois (duas) ganha a bola que tem mais massa? Por que?

Observações: Se a criança responder que uma vai ganhar uma bola maior que a outra, perguntar: - ***Então elas não são iguais?***

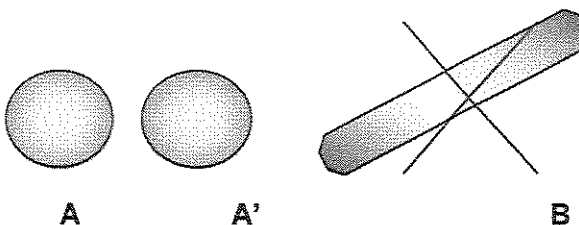
2.



Transformar uma das bolinhas em rolinho ou salsicha e colocando-a horizontalmente na mesa, perguntar: - ***E agora onde tem mais massa? Por que? ou Como você sabe disso?***

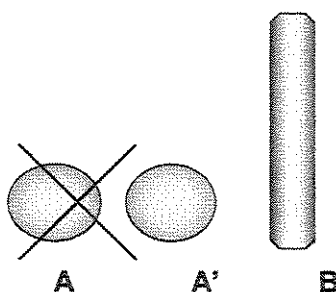
Contra-Argumentação: Se a criança der respostas de não conservação dizer: - ***Mas será que aqui (na salsicha) tem mais massa mesmo, ela está tão fininha?*** ou - ***Um(a) menino (a) me disse que nos dois tem a mesma massa porque não se pôs nem tirou. O que você acha, este (a) menino (a) está certo ou não?*** Se a criança der respostas de conservação, contra-argumentar com afirmações de não-conservação.

3.



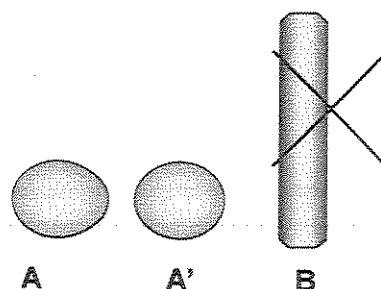
Transformar o rolinho em bolinha novamente e proceder como no item 1.

4.



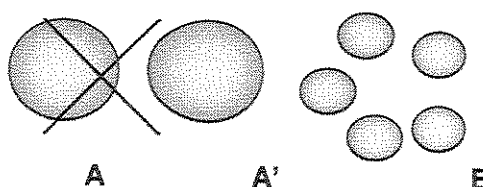
Transformar a bolinha em rolinho colocando-o verticalmente sobre a mesa e então perguntar: - ***E agora onde tem mais massa?*** (Seguir o procedimento do item 2).

4.



Transformar o rolinho ou salsicha em bolinha novamente e seguir as orientações do item 1.

6.



Dividir uma das bolinhas em quatro ou cinco pedaços iguais fazendo com eles bolinhas menores, a seguir perguntar: - ***E agora onde tem mais massa nesta bola grande ou em todas estas juntas?*** Continuar seguindo os procedimentos dos itens 2 e 4.

III. DIAGNÓSTICO:

1. A criança tem a noção de conservação de massa quando afirma que as bolinhas transformadas continuam tendo a mesma quantidade de massa e justifica suas afirmações com argumentos lógicos de identidade, reversibilidade simples e reversibilidade por reciprocidade.

2. A criança não tem a noção de conservação da massa quando admite que a quantidade de massa se altera quando a bolinha é transformada.

3. A criança está na fase de transição quando admite a conservação da massa em algumas situações e a nega em outras.

IV. OBSERVAÇÕES:

1. Se a criança apresentar apenas o **argumento de identidade**, para verificar se ela possui pensamento reversível, perguntar: - ***Se chegasse aqui um (a) colega seu (sua) e lhe dissesse que nesta salsicha*** (apontar o rolinho) ***tem mais massa, como você mostraria a ele (ela) que nas duas*** (bolinha e salsicha) ***têm a mesma quantidade de***

massa? Se a criança disser que transformaria a bolinha em rolinho ou que a bolinha faria outra salsicha e tudo ficaria igual, para que o (a) amigo(a) pudesse ver que ambas estão iguais, pode-se afirmar que ela apresentou o **argumento de reversibilidade por inversão**. Para verificar se ela possui a **reversibilidade por reciprocidade**, perguntar: - **Se chegasse aqui um (a) colega seu (sua) e lhe dissesse que lhe dissesse que nesta (salsicha) como você explicaria a ele (ela) que as duas têm a mesma quantidade de massa?** Se a criança disser, por exemplo: -**Tem a mesma quantidade porque esta (a salsicha) é mais fina e comprida e a bolinha é mais curta e mais grossa**, neutralizando as diferenças entre esses observáveis, pode-se afirmar que ela apresentou o **argumento de reversibilidade por reciprocidade**. Esse tipo de justificativa é bem mais complexo do que a **reversibilidade por inversão**.

2. A professora deve usar uma linguagem clara e simples para que suas instruções e perguntas possam ser perfeitamente compreendidas pelas crianças.

3. A prova deverá ser aplicada mais duas vezes quando a criança der resposta de não-conservação e aplicada mais uma vez quando a criança afirmar a conservação.

4. Podemos afirmar com certeza que a criança possui a noção de conservação da massa quando admite a conservação em todas as questões nas duas provas. Se a criança negar a conservação da massa em todas as questões nas três provas, podemos afirmar que não possui a noção de conservação. Se a criança algumas vezes admite e outras vezes nega a conservação da massa, estará no estágio de transição. Há três possibilidades de diagnóstico:

C = possui a noção de conservação

NC = não possui a noção de conservação

T = está no estágio de transição

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- PIAGET, Jean e SZEMINSKA, Alina. *A Gênese do Número na Criança*, Trad. por Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1971.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. *O Desenvolvimento das Quantidades Físicas na Criança*. Conservação e Atomismo. Trad. por Christiano Monteiro Oiticica, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

Adaptação: Orly Zucatto Mantovani de Assis

Prova da Inclusão de Classes (Frutas)

I. MATERIAL:

7 frutas de plástico ou natural sendo: 5 maçãs e 2 bananas. Os objetos devem ser tridimensionais. As flores devem ser pequenas e não podem ser de papel.

II. PROCEDIMENTO:

1. Depois de uma conversa inicial com a criança a fim de deixá-la a vontade, apresentar-lhe as 7 frutas perguntando: - ***O que é tudo isto?***

Se a criança não souber, dizer: - ***Isto são frutas. Estas são as maçãs e estas são as bananas. - Você conhece outras frutas? - Quais? - De qual delas você gosta mais?***

2. Pegar uma fruta de cada vez e perguntar à criança: - ***O que é isto?*** Se a criança responder: - ***É uma fruta***, perguntar: - ***Qual é o nome dela?*** Se a criança responder: - ***É uma maçã*** ou: - ***É uma banana***, perguntar: - ***O que a maçã (ou a banana) é?***

3.



Apontar para as frutas e perguntar: - ***O que você está vendo aqui sobre a mesa?***
Se a criança disser "frutas", perguntar apontando para as maçãs: - ***Estas como se chamam? - E estas?***

4. Dar prosseguimento perguntando: - ***Aqui na mesa tem mais maçãs ou tem mais frutas? - Por que?*** ou: - ***Como você sabe disso?***

5.



Apresentar duas bananas e uma maçã e proceder da mesma maneira que nos itens 2, 3 e 4.

III. DIAGNÓSTICO:

1. A criança possui a noção de inclusão de classes ou de classificação operatória quando responder nos itens 4 e 5 que: - ***Há mais frutas porque todas são frutas?*** ou: - ***Há mais frutas porque são três e as bananas são duas?***

2. A criança não possui a noção de inclusão de classes ou de classificação operatória quando nos itens 4 e 5 responder, respectivamente: - ***Há mais maçãs porque são muitas (ou cinco) e as bananas são poucas (ou duas)*** e - ***Há mais bananas porque são muitas (ou duas) e maçãs são poucas (ou só tem uma)***.

IV. OBSERVAÇÕES:

1. Esta prova deverá ser aplicada mais duas vezes se a criança não der respostas de inclusão de classes a todas as questões da primeira prova e mais uma vez se a criança der respostas que evidenciam a presença de uma estrutura de classificação operatória na primeira prova.

2. A contra-argumentação deve ser feita para termos um diagnóstico mais preciso. Assim, quando a criança demonstrar que não possui a noção de classificação operatória (inclusão de classe), a professora poderá dizer, por exemplo: - ***Um (a) coleguinha seu (sua) me disse que há mais frutas porque todas são frutas. - O que você acha, ele (a) está certo (a) ou errado (a)?*** A professora também poderá sugerir à criança que pegue nas mãos “todas as frutas”. Depois que a criança tiver feito isso, a professora pede-lhe que as coloque sobre a mesa e pegue agora “somente as maçãs”. Executada a tarefa, a professora pede à criança que ponha as maçãs junto com as bananas e a seguir, pergunta-lhe: - ***Aqui há mais maçãs ou há mais frutas. Por que?***

Se a criança demonstrar possuir a noção de classificação operatória contra-argumentar com ela dizendo, por exemplo: - ***Um (a) coleguinha seu (sua) me disse que***

aqui há mais maçãs (ou bananas) do que frutas. - O que você acha disso, ele (a) está certo (a) ou errado (a) ?

3. Se a criança der respostas de inclusão de classes em todas as questões nas duas provas podemos afirmar que possui a noção de classificação de operatória. Se a criança não der de inclusão de classes em todas as questões nas três aplicações da prova, podemos afirmar que ela não possui a noção de classificação operatória. Se a criança demonstrar que possui a noção de classificação operatória, por exemplo, na situação em que lhes são apresentadas cinco maçãs e duas bananas e não apresentar resposta de inclusão de classes na situação em que avalia duas bananas e uma maçã, ou ainda quando ela numa prova apresenta respostas de classificação operatória e em outra não, podemos afirmar que está no estágio de transição.

Há, portanto, três diagnósticos possíveis:

CO = possui noção de classificação operatória

NCO = não possui a noção de classificação operatória

T= transição

4. As frutas indicadas para esta prova podem ser substituídas por outras desde que sejam bastante conhecidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

PIAGET, Jean e SZEMINSKA, Alina. ***A Gênese do Número na Criança***, Trad. por Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. ***O Desenvolvimento das Quantidades Físicas na Criança***. Conservação e Atomismo. Trad. por Christiano Monteiro Oiticica, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. ***A Gênese das Estruturas Lógicas Elementares***. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editoras.

Adaptação: Orly Zucatto Mantovani de Assis

Prova de Inclusão de Classes (Flores)

I. MATERIAL:

7 flores de plástico ou naturais sendo: 5 rosas e margarida. As flores devem ser pequenas e não podem ser desenhadas em fichas.

II. PROCEDIMENTO:



1. Depois de uma conversa inicial com a criança a fim de deixá-la a vontade, apresentar-lhe as 7 flores perguntando: - ***O que é tudo isto?***

Se a criança não souber, dizer: - ***Isto são flores. Estas são as rosas e estas as margaridas. - Você conhece outras flores? Quais?***

2. Pegar uma flor de cada vez e perguntar à criança: - ***O que é isto?*** Se a criança responder ***é uma flor***, perguntar: - ***Qual é o nome dela?***

Se a criança responder ***é uma rosa*** ou ***é uma margarida***, perguntar: - ***O que a rosa (ou a margarida) é?***

3. ***O que você está vendo aqui sobre a mesa?*** Se a criança disser ***flores***, perguntar, apontando para as rosas: - ***Estas como se chamam?*** (Apontando as margaridas) - ***E estas?***

4. Dar prosseguimento perguntando: - ***Aqui na mesa tem mais rosas ou tem mais flores?*** - ***Por que?*** ou: - ***Como você sabe disso?***

5.



Apresentar duas margaridas e uma rosa e proceder da mesma maneira que nos itens 2, 3 e 4.

III. DIAGNÓSTICO:

1. A criança possui a noção de inclusão de classes ou de classificação operatória quando responder nos itens 4 e 5 que “Há mais flores porque todas são flores” ou “Há mais flores porque são três e margaridas são duas”.

2. A criança não possui a noção de inclusão de classes ou de classificação operatória quando nos itens 4 e 5 responder respectivamente que “Há mais rosas porque rosas são muitas e margaridas são poucas” e “Há mais margaridas porque são duas e flor (rosa) é uma só”.

3. A criança estará na fase de transição quando algumas situações fizer a inclusão de classes e em outras não.

V. OBSERVAÇÕES:

1. Esta prova deverá ser aplicada mais duas vezes se a criança não der respostas de inclusão de classes a todas as questões da primeira prova e mais uma vez se a criança se a criança der respostas de classificação operatória em todas as questões.

2. A contra-argumentação deve ser feita para termos um diagnóstico mais preciso. Assim, quando a criança demonstrar que não possui a noção de classificação operatória, a professora poderá dizer: - ***Um(a) coleguinha seu (sua) me disse que ‘há mais flores porque todas são flores’. - O que você acha, ele (a) está certo (a) ou errado (a) ?***

A professora também poderá sugerir à criança que pegue nas mãos “***todas as flores***”. Depois que a criança fizer isso, pedir-lhe que as coloque sobre a mesa e pegue depois “***somente as rosas***”. Executada a tarefa pela criança, a professora sugere-lhe que “***ponha as rosas***” junto com as margaridas e pergunta-lhe: - ***Aqui há mais rosas ou há mais flores? Por que ?***

Se a criança demonstrar possuir noção de classificação operatória, contra-argumentar com ela dizendo, por exemplo: - ***Um (a) coleguinha seu (sua) me disse que aqui há mais rosas (ou margaridas) do que flores - O que você acha disso, ele (a) está certo (a) ou errado (a) ?***

3. Se a criança der respostas de inclusão de classes em todas as questões nas duas provas podemos afirmar que possui a noção de classificação operatória. Se a criança não der respostas de classificação operatória em todas as questões nas três aplicações da prova, podemos afirmar que ela não possui a noção de classificação operatória ou de inclusão de classes.

Se a criança apresentar respostas de inclusão, por exemplo, na situação em que lhes são apresentadas cinco rosas e duas margaridas e de não-inclusão na situação em que avalia duas margaridas e uma rosa, ou ainda quando numa prova ela dá respostas de inclusão e na outra não, podemos afirmar que está no estágio de transição.

Há, portanto, três diagnósticos possíveis:

CO = possui a noção de classificação operatória

NCO = não possui a noção de classificação operatória

T = transição.

4. As flores indicadas para esta prova podem ser substituídas por outras desde que sejam bastante conhecidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PIAGET, Jean e SZEMINSKA, Alina. ***A Gênese do Número na Criança***, Trad. por Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1971.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. ***O Desenvolvimento das Quantidades Físicas na Criança***. Conservação e Atomismo. Trad. por Christiano Monteiro Oiticica, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971
- PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. ***A Gênese das Estruturas Lógicas Elementares***. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editoras.

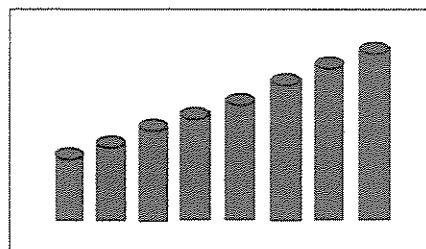
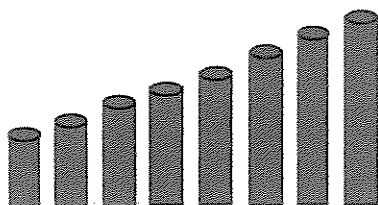
Adaptação: : Orly Zucatto Mantovani de Assis

Prova de Seriação de Bastonetes

I. MATERIAL:

10 bastonetes de 10,6 cm a 16 cm.

10 bastonetes de 10,3 a 15,7 cm colocados numa prancha



II. PROCEDIMENTO:

1. Construção da Série

Convidar a criança para fazer um jogo ou uma brincadeira. Apresentar-lhe os bastonetes dizendo: - "Estes pauzinhos chamam-se bastonetes. Você vai pegar estes bastonetes e fazer com eles uma bonita escada (ou fileira) colocando os bastonetes bem em ordem, um ao lado do outro". Observar e anotar como a criança escolhe os bastonetes e os ordena. Se a criança fizer uma escada sem base comum sugerir: - "Você não poderia fazer sua escadinha mais bonita?". Quando a criança terminar perguntar-lhe: - "Como você fez para escolher os bastonetes?". Anotar o desempenho da criança ao construir a série de bastonetes.

☐

Nenhum ensaio de seriação

☐

Tentativa de seriação ou seriação assistemática

☐

Pequenas séries

☐

Êxito sistemático

Apontar para o primeiro bastonete e perguntar: - ***Por que você colocou este aqui?***
 Apontar para o último e perguntar: - ***Por que você colocou este aqui?*** Apontar um dos medianos e fazer a mesma pergunta.

2. Intercalação

Apresentar a criança a série de bastonetes colados numa prancha. Dar à criança uma um os bastonetes que medem de 10 cm a 16 cm na seguinte ordem: 3, 9, 1, 8, 6, 5, 4, 7, 2 (1 é o maior), dizendo: - ***Onde você deve colocar este bastonete para que ele fique bem arranjado e a escada não se desmanche?*** Observar como a criança procede a escolha do lugar certo para cada bastonete, anotando o seu desempenho na intercalação.

☐ nenhum ensaio, faz de qualquer jeito

☐ êxito parcial

☐ ensaios infrutíferos (tenta várias vezes e faz errado)

☐ êxito sistemático

3. Contraprova

Se a criança teve êxito sistemático na construção da série e na intercalação, colocar um anteparo que lhe impeça de ver o que a professora fará por trás dele, dizendo: - ***“Agora é minha vez de fazer a escada. Você vai dar-me os bastonetes um após o outro como eu devo colocá-los para que minha escada fique tão bonita quanto a sua? Você deverá encontrar um meio de entregá-los na ordem certa. À medida que a criança for entregando cada bastonete, perguntar: - Por que você me deu este? - Como ele é perto dos outros que estão com você? - Como ele é perto dos que estão comigo?***

Anotar o desempenho da criança na construção da série com anteparo

☐ nenhum ensaio

☐ êxito parcial

☐ ensaios infrutíferos

☐ êxito sistemático

III. DIAGNÓSTICO:

1. A criança possui a noção de seriação operatória quando tem êxito sistemático nas três situações: construção da série, intercalação e contraprova. Além disso, ela deve compreender que qualquer um dos elementos medianos da série é ao mesmo tempo maior dos que o antecedem e menor dos que o sucedem.

2. A criança não possui a noção de seriação operatória quando não tem êxito na construção da série e na intercalação.

3. A criança está no estágio de transição quando acerta algumas das situações e erra outras. Ou ainda quanto constrói a série e/ou faz a intercalação pôr ensaio e erro. O ensaio e erro na intercalação consistem no fato de a criança procurar o lugar do bastonete na direção errada, isto é, se o bastonete a ser intercalado é maior do que aqueles que o antecedem e ela continua procurando o seu lugar entre os menores do que ele. Não se trata de ensaio e erro quando a criança procura o lugar do referido bastonete entre os maiores do que ele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PIAGET, Jean e SZEMINSKA, Alina. *A Gênese do Número na Criança*, Trad. por Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1971.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. *O Desenvolvimento das Quantidades Físicas na Criança*. Conservação e Atomismo. Trad. por Christiano Monteiro Oiticica, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971
- PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. *A Gênese das Estruturas Lógicas Elementares*. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editoras.

Adaptação: Orly Zucatto Mantovani de Assis