

Zena Eisenberg  
Laura Cristina Stobäus  
Janete Teixeira Lyra  
Cátia Regina Papadopoulos  
Organizadoras

TEMAS EM  
DESENVOLVIMENTO HUMANO  
E EDUCAÇÃO



Zena Eisenberg  
Laura Cristina Stobäus  
Janete Teixeira Lyra  
Cátia Regina Papadopoulos  
Organizadoras

TEMAS EM  
DESENVOLVIMENTO HUMANO  
E EDUCAÇÃO





Zena Eisenberg  
Laura Cristina Stobäus  
Janete Teixeira Lyra  
Cátia Regina Papadopoulos  
(Organizadoras)

# TEMAS EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO

EDITORA CRV  
Curitiba - Brasil  
2017

Copyright © da Editora CRV Ltda.  
**Editor-chefe:** Railson Moura  
**Diagramação e Capa:** Editora CRV  
**Revisão:** Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
CATALOGAÇÃO NA FONTE

---

T278

Temas em desenvolvimento humano e educação / Zena Eisenberg, Laura Cristina Stobäus, Janete Teixeira Lyra, Cátia Regina Papadopoulos (organizadoras). – Curitiba: CRV, 2017. 198 p.

Bibliografia

ISBN 978-85-444-2123-9

DOI 10.24824/978854442123.9

1. Educação 2. Psicologia 3. Desenvolvimento humano I. Eisenberg, Zena. org. II. Stobäus, Laura Cristina. org. III. Lyra, Janete Teixeira. org. IV. Papadopoulos, Cátia Regina. org. V. Título VI. Série.

CDU 37

CDD 370

---

Índice para catálogo sistemático  
1. Educação 370

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL.  
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2017

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: [sac@editoracrv.com.br](mailto:sac@editoracrv.com.br)

Conheça os nossos lançamentos: [www.editoracrv.com.br](http://www.editoracrv.com.br)

## Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)  
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)  
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)  
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO - PT)  
Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)  
Carmen Tereza Velanga (UNIR)  
Celso Conti (UFSCar)  
Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional  
Três de Febrero - Argentina)  
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)  
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)  
Élsio José Corá (UFFS)  
Elizeu Clementino (UNEB)  
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)  
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)  
Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana – Cuba)  
Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana – Cuba)  
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)  
João Adalberto Campato Junior (UNESP)  
Josania Portela (UFPI)  
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)  
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)  
Paulo Romualdo Hernandez (UNIFAL-MG)  
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Simone Rodrigues Pinto (UNB)  
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)  
Sydione Santos (UEPG)  
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)  
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

## Comitê Científico:

Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)  
Andréia N. Militão (UEMS)  
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción - Py)  
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional  
de Três de Febrero - Argentina)  
Eliane Rose Maio (UEM)  
Elizeu Clementino (UNEB)  
Fauston Negreiros (UFPI)  
Francisco Ari de Andrade (UFC)  
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)  
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)  
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)  
Inês Bragança (UERJ)  
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)  
Jussara Fraga Portugal  
Kilwany Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)  
Lourdes Helena da Silva (UFV)  
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)  
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)  
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)  
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)  
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)  
Najela Tavares Ujije (UTFPR)  
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)  
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)  
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)  
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.



# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
<i>Zena Eisenberg</i>	
<i>Laura Cristina Stobäus</i>	
<i>Janete Teixeira Lyra</i>	
<i>Cátia Regina Papadopoulos</i>	

PREFÁCIO.....	13
<i>Rosália Duarte</i>	

NARRATIVA, TEMPO E SURGIMENTO DO <i>SELF</i> ENCULTURADO.....	15
<i>Katherine Nelson</i>	

## PARTE 1 – FORMAÇÃO DE CONCEITOS

CAPÍTULO 1	
O ESTUDO DE CONCEITOS TEMPORAIS NA ESCOLA A PARTIR	
DE VIGOTSKI.....	31
<i>Zena Eisenberg</i>	

CAPÍTULO 2	
TEMPO HISTÓRICO NOS TEXTOS CURRICULARES:	
em pauta, o currículo da SME/RJ.....	43
<i>Renata Maia Cordeiro</i>	

CAPÍTULO 3	
A TEORIA DA ATIVIDADE DE LEONTIEV COMO PRINCÍPIO	
DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS...57	
<i>Ronny Machado de Moraes</i>	

## PARTE 2 – ENSINO E APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

CAPÍTULO 4	
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o caso do Rio de Janeiro.....	71
<i>Liliane Albuquerque</i>	

CAPÍTULO 5	
EDUCAÇÃO DIALÓGICA NA CRECHE: o que revelam as crianças?.....	83
<i>Mariana Roncarati</i>	

CAPÍTULO 6	
QUALIDADE DOCENTE E ALFABETIZAÇÃO:	
analisando perfis de professoras do Município de Duque de Caxias.....	95
<i>Janete Teixeira Lyra</i>	

### **PARTE 3 – ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**

CAPÍTULO 7	
A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NAS LICENCIATURAS:	
os múltiplos enfoques de uma disciplina.....	109
<i>Camila Lopes Cravo de Lacerda</i>	
<i>Maria Elizabete Neves Ramos</i>	

CAPÍTULO 8	
O PROCESSAMENTO COGNITIVO DA ESCRITA DE ESTUDANTES	
DE PEDAGOGIA.....	119
<i>Carolina Gonçalves de Almeida</i>	

CAPÍTULO 9	
VOZES DILUÍDAS NO PLÁGIO: a (des)construção autoral entre	
alunos de licenciaturas.....	131
<i>Wagner Teixeira Dias</i>	
<i>Zena Eisenberg</i>	

CAPÍTULO 10	
NÃO CONVERSA, SENTA, ANDERSON!	
ANÁLISE DO RELATO DE UM ESTUDANTE	
DIAGNOSTICADO COM TDAH SOBRE SUA	
TRAJETÓRIA ESCOLAR.....	145
<i>Cátia Regina Papadopoulos</i>	
<i>Zena Eisenberg</i>	

### **PARTE 4 – TECNOLOGIAS DIGITAIS E MÍDIAS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

CAPÍTULO 11	
O USO DE APARELHOS TOUCHSCREEN E AS	
HABILIDADES HÁPTICAS EM CRIANÇAS	
EM IDADE PRÉ-ESCOLAR.....	161
<i>Laura Cristina Stobäus</i>	
<i>Daniele Vitorino</i>	
<i>Ana Carolina da Silva Pereira</i>	

CAPÍTULO 12	
PERFIL DE CRIANÇAS PEQUENAS QUE USAM TECNOLOGIA TOUCHSCREEN EM SEU DIA A DIA.....	171
<i>Grazielle Dias Frota</i>	
<i>Diana Ambrozina da Nóbrega</i>	
<i>Zena Eisenberg</i>	
CAPÍTULO 13	
ESPAÇO E TEMPO PARA CRIANÇAS DE DOIS E TRÊS ANOS BRINCAREM.....	183
<i>Laura Cristina Stobäus</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	193



# APRESENTAÇÃO

Este livro reúne textos elaborados por membros do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação (Grudhe/CNPq), fundado em 2009 e coordenado, desde então, por Zena Eisenberg (PUC-Rio). O Grupo se dedica a estudos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, e as pesquisas de cada participante são discutidas pelos integrantes em reuniões semanais.

A equipe se organiza em torno de uma pesquisa institucional, e cada integrante busca uma forma de articular seu interesse individual de pesquisa à temática central: desenvolvimento humano e aprendizagem à luz da psicologia histórico-cultural. Desde a sua fundação, já foram desenvolvidas quatro pesquisas institucionais, todas com financiamento de agências de fomento, tendo sido concluídas nove teses de doutorado, oito dissertações de mestrado e dezessete trabalhos de iniciação científica. Além dessas realizações, duas bolsistas de pós-doutorado vincularam também seus estudos ao Grudhe, adotando a perspectiva teórico-metodológica que norteia suas investigações. Este livro traz sínteses de parte das pesquisas desenvolvidas até o momento.

O livro começa com a tradução de um artigo publicado por Katherine Nelson em 2000, na revista *Culture & Psychology*. A pesquisadora foi orientadora de doutorado de Zena Eisenberg e é referência e inspiração para o rumo que as pesquisas desenvolvidas no Grudhe tomaram e ainda tomam. Sua perspectiva, fruto de um conjunto de referências que vão desde Piaget, Vigotski, Bruner, até Tomasello, Andy Clark e Merlin Donald, considera o desenvolvimento a melhor heurística para se pesquisar e entender os fenômenos psicológicos. Nelson vê o desenvolvimento humano como um processo contínuo, não linear, situado e estendido, em contexto. Coloca grande ênfase na linguagem e na socialização como inerentes esse processo. É por meio delas que a criança se insere no mundo e aprende a partir dele, ao mesmo tempo em que o modifica. O artigo traduzido elucida o ponto de vista teórico do qual partimos ao pesquisar o desenvolvimento humano no contexto educacional.

Nosso livro está dividido em quatro partes. A primeira – **Formação de conceitos** – traz capítulos que relatam investigações sobre como crianças e adolescentes desenvolvem conceitos na escola e fora dela. Começamos pelo **capítulo 1**, com a apresentação dos resultados da pesquisa coordenada por Zena Eisenberg sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de conceitos temporais na infância.

Ainda na temática temporal, no **capítulo 2**, Renata Cordeiro faz uma análise da presença do tempo histórico nos textos curriculares do município do Rio de Janeiro. Por fim, o **capítulo 3**, de Ronny Moraes, discute a aprendizagem de conceitos científicos a partir da teoria histórico-cultural, com especial foco na Teoria da Atividade de Leontiev.

A segunda parte – **Ensino e aprendizagem na infância** – aborda temas atuais e pertinentes ao desenvolvimento das crianças, contribuindo para se pensar a Educação e a escola. Esta parte inicia-se com o **capítulo 4**, no qual Liliane Albuquerque relata sua investigação sobre a qualidade da Educação Infantil do ponto de vista de seus atores – professores, gestores e pais/responsáveis em três creches do município do Rio de Janeiro.

No **capítulo 5**, Mariana Roncarati relata suas observações de crianças em duas creches localizadas no município do Rio de Janeiro, dedicando atenção especial para suas interações dialógicas e afetivas com os adultos do lugar. O **capítulo 6**, de Janete Teixeira Lyra, traz os resultados de seu mergulho nas práticas diárias de professoras alfabetizadoras consideradas referência no município de Duque de Caxias.

A terceira parte – **Ensino e aprendizagem no ensino superior** – traz pesquisas focadas nas questões pertinentes à vida universitária e ao preparo dos adolescentes para ela. Começa com o **capítulo 7**, de Camila Cravo e Maria Elizabete Ramos, que discutem o lugar da Psicologia da Educação nas licenciaturas e sua histórica ênfase na aprendizagem. Os próximos dois capítulos direcionam seu olhar para questões de escrita e de autoria do licenciando. Em ambos, os autores partem do fato de licenciandos estarem se preparando para serem futuros professores e, por isso, têm uma responsabilidade maior em entender a escrita e a leitura, já que irão trabalhar essas habilidades junto a seus futuros alunos.

No **capítulo 8**, Carolina Almeida explora as questões de leitura e escrita que estudantes de Pedagogia de uma universidade do Rio de Janeiro trazem para seus textos em sala de aula. O **capítulo 9**, de autoria de Wagner Dias e Zena Eisenberg, discute a relação entre plágio e autoria a partir de entrevistas com licenciandos e professores universitários. Esta parte se encerra com o **capítulo 10**, ainda com foco no estudante universitário, e traz um estudo de caso, realizado por Cátia Papadopoulos e Zena Eisenberg, a partir de entrevista aprofundada com um estudante com diagnóstico de TDAH. O objetivo das autoras foi traçar, em detalhes, sua trajetória escolar tendo em vista o diagnóstico recebido.

A quarta, e última, parte – **Tecnologias digitais e mídias no desenvolvimento humano** – apresenta resultados das pesquisas mais recentes do Grudhe sobre o uso de mídias na infância. São três capítulos, dois dos quais escritos em colaboração com estudantes de iniciação científica que tiveram uma participação conceitual, metodológica e teórica para os estudos.

O **capítulo 11** trata de uma análise de alguns aplicativos usados em aparelhos com *touchscreen* em idade pré-escolar. O objetivo das autoras, Laura Cristina Stobäus, Ana Carolina Pereira e Daniele Vitorino, foi explorar as habilidades motoras “necessárias” para que as crianças possam interagir com os aplicativos que elas já usam.

No **capítulo 12**, as autoras Grazielle Frota, Diana Nóbrega e Zena Eisenberg traçam um perfil de crianças pequenas que interagem com aparelhos com tecnologia *touchscreen*, tentando entender pontos, como quem são, como ocorre o acesso a *smarthphones* e *tablets*, como os usam, e assim por diante. A quarta parte se encerra com o **capítulo 13**, um contraponto às tendências de uso de aparelhos por crianças pequenas. Nele, Laura Cristina Stobäus analisa o espaço e o tempo que crianças de dois e três anos de idade têm para brincar longe das tecnologias.

Nosso objetivo, nesta obra, é dialogar com grupos de pesquisa nas áreas de Educação e Psicologia, com estudantes de Pedagogia e Psicologia, com professores, coordenadores e diretores atuantes na Educação Básica, além de gestores envolvidos na elaboração de políticas educacionais no Brasil. Esperamos que os resultados apresentados sirvam de fomento para discussões e reflexões acerca de questões que impactam diretamente a aprendizagem de crianças e adolescentes na escola e na universidade.

# PREFÁCIO

*Rosália Duarte*<sup>1</sup>

---

Um livro que apresenta estudos sobre desenvolvimento humano à luz da perspectiva sócio-histórico-cultural é extremamente bem-vindo no campo educacional, sobretudo quando aborda temas contemporâneos. No Brasil, a análise e a compreensão de fenômenos educacionais a partir de conceitos e teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem foi sendo desqualificada, nas últimas décadas, pela prevalência de explicações de natureza sociológica, face à constatação inequívoca do enorme impacto da origem social nos resultados escolares, em contextos de desigualdade social.

O estudo das questões de natureza macrossocial foi sendo apresentado, nas lutas internas do campo educacional, como o único caminho confiável para a produção de evidências acerca dos problemas da educação escolar passível de oferecer subsídios à formulação de políticas públicas. Isso provocou certo “encolhimento” do número de grupos de pesquisa, de investigadores e de pós-graduandos vinculados à Psicologia Educacional nos centros de estudo e programas de pós-graduação em educação. Como consequência, verificou-se uma redução das pesquisas nessa área.

Paralelo a isso, no entanto, nesse mesmo período emergiu com mais força, no campo educacional, o debate acerca das relações entre diversidade, diferenças, deficiências e aprendizagem escolar, como temas fundamentais à formulação de políticas de equidade e inclusão. O desenvolvimento de novos estudos nesse campo evidenciou, mais uma vez, que a matriz sociológica da pesquisa em educação não responde a questões de natureza psicossocial. Esses novos estudos evidenciaram, também, que o enfrentamento de questões educacionais exige a mobilização de teorias, de conceitos e de metodologias de pesquisa formulados e consolidados no âmbito da Psicologia Educacional.

Nesse âmbito, inserem-se as pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação, algumas das quais são apresentadas neste livro. Espera-se, de um grupo de pesquisa, a produção de estudos inter-relacionados que contribuam, juntos, para a ampliação e o avanço do conhecimento na área em que se inscreve. Nesse grupo, referido objetivo é alcançado através da unidade à diversidade de temas investigados, unidade esta que se encontra assegurada pelo ancoramento teórico e metodológico proposto pela teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano. A consistência epistemológica e conceitual dessa teoria – no que diz respeito à compreensão de como os seres humanos conhecem o mundo, e conhecem a si mesmos, no mundo – faz com que seja tomada como uma das principais referências teóricas contemporâneas no estudo de processos cognitivos. Essa referência teórica se dá, sobretudo, em contextos de complexificação das relações sociais, tendo em vista a globalização econômica e a mundialização da cultura, além do acesso e uso de diferentes códigos e linguagens e de intensa ampliação das interações sociais, providas pelo desenvolvimento de tecnologias digitais de informação e comunicação.

---

1 Professora Associada Departamento de Educação – PUC-Rio Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Mídia.

Sua atualidade e solidez teórica se expressa em uma forte presença na fundamentação de pesquisas desenvolvidas em áreas tão distintas entre si quanto à interação humano-computador, o *design* de interfaces, a criação de *softwares* e de jogos eletrônicos, além das pesquisas sobre a reabilitação de danos cerebrais, os transtornos de atenção e hiperatividade, o autismo, os processos degenerativos da memória, a didática desenvolvimental, entre outras.

Ao longo dos últimos dez anos, as pesquisas desenvolvidas no grupo, além de formarem pesquisadores, agregaram novos conhecimentos em sua área de atuação e propiciaram também subsídios para a formação de professores. Esse processo ocorreu, principalmente, por meio da incorporação de significativo número de estudantes de Pedagogia na iniciação científica, em atividades de formação realizadas nas escolas – nas quais o grupo desenvolveu pesquisa –, e, ainda, pela oferta de cursos de extensão para professores da educação básica.

O livro apresenta resultados de quatro conjuntos de estudos desenvolvidos em torno de temáticas semelhantes, e cada um deles traz contribuições relevantes para as reflexões acerca do tema a que se refere. Além de oferecerem subsídios para a formulação de novas perguntas de investigação acadêmica, os relatos de pesquisa apresentados possibilitam a apropriação dos resultados obtidos à prática pedagógica, uma vez que lançam luz sobre o modo como determinadas habilidades cognitivas são construídas pelos sujeitos nas interações sociais de que participam na vida cotidiana.

Compreender como os seres humanos aprendem constitui condição para pensar como devem ocorrer as relações de ensino/aprendizagem, dentro e fora do espaço escolar. Essa é a linha argumentativa que norteia os estudos em Psicologia Educacional e, coerentemente, torna-se, também, a principal contribuição dos textos que integram a presente coletânea.

# NARRATIVA, TEMPO E SURGIMENTO DO *SELF* ENCULTURADO<sup>2-3</sup>

*Katherine Nelson*

---

Este ensaio trata do surgimento da autoconsciência na segunda infância (3 a 6 anos), manifestação esta que consolida e amplia as conquistas anteriores da criança em relação à autoconsciência na primeira infância (0 a 3 anos). Este processo é notadamente humano e, portanto, tanto social como cultural. A maior parte dos estudos sobre o desenvolvimento inicial da autoconsciência ou da autopercepção concentrou-se na consciência individual que bebês e crianças pequenas têm do *self* como um objeto. Este é um componente importante do *self* enquanto se diferencia de outras pessoas e outros objetos, mas que não abarca o que poderíamos chamar de “*self* enculturado” (*encultured self*).

Nesta perspectiva, o *self* que emerge na primeira e segunda infâncias tem origem nos intercâmbios verbais, tanto narrativos como explanatórios com familiares e outras pessoas próximas, sobre experiências compartilhadas ou não, e sobre os contos, histórias e mitos da cultura em que o indivíduo se encontra inserido. Essas fontes são únicas em proporcionar à criança o conhecimento de um *self* contínuo no tempo, desde um nascimento esquecido até uma idade adulta ainda não concebida e para além de gerações e outros povos passados e futuros.

Ao mesmo tempo, essas trocas fornecem à criança os meios para fazer distinções críticas entre a sua experiência de si e do outro. E, a partir disso, chegar à consciência de uma individualidade única. Consequentemente, esse despertar do *self* no tempo é o começo de uma consciência de uma autobiografia que é notadamente diferente de biografias alheias – uma história de vida única.

O paradoxo é que essa nova autoconsciência só se torna possível através do intercâmbio social em um mundo cultural/linguístico no qual as distinções entre os indivíduos prevalecem. A criança, sozinha, não consegue atingir essa compreensão, e as crianças e os adultos variam no alcance dessa autoconsciência. Os fundamentos teóricos básicos desse pensamento são encontrados em escritos clássicos de James, Dewey e G. H. Mead. No entanto, todos esses teóricos escreveram a partir da perspectiva do *self* adulto. Minha posição é de que só podemos entender esse *self* se compreendermos o seu surgimento na dinâmica do desenvolvimento em suas etapas iniciais, e a partir da perspectiva experiencial<sup>4</sup> da criança em desenvolvimento.

---

2 Culture & Psychology  
Copyright © 2000 SAGE Publications (Londres, Thousand Oaks, CA e Nova Delhi), v. 6(2). p. 183–196 [1354–067X(2000)6:2;183–196;012732]. Tradução do original de TripleTrad Tradução Inteligente Ltda e revisada por Zena Eisenberg.

3 Nota do tradutor: Na busca por uma tradução para *encultured*, achamos melhor manter o neologismo também no português. A definição do conceito encontra-se no início do texto.

4 Experiencial é usado aqui para designar a experiência fenomenológica.

Essas proposições formam o núcleo dessa discussão, que prossegue da seguinte forma: primeiramente, descrevo os diferentes tipos de autoconsciência que têm sido atribuídos a bebês e a crianças pequenas pelos teóricos do desenvolvimento, e demonstro como eles se baseiam nos pressupostos individualistas da filosofia e da psicologia euro-americana. Em seguida, delinheiro o complexo conhecimento exigido da criança para entender como o seu *self* e a sua vida estão situados dentro de um ambiente particular no espaço e tempo culturais, e mostro como esse conhecimento passa a ser nos primeiros anos de vida. Defendo aqui que esse conhecimento social e cultural é necessário para que venha à tona um *self* consciente de si, e relaciono essa versão do *self* à consciência das diferentes perspectivas, sentimentos e conhecimento dos outros. Assim, sustento que o conceito de *self* não é uma construção individual, mas colaborativa, e depende de formulações verbais, semelhantes a todos os outros conceitos culturais, assim refletindo os valores específicos da cultura em que os indivíduos se encontram inseridos e até mesmo aspectos – compartilhados ou não – da experiência social e histórica.

## **Autoconsciência na Primeira e na Segunda Infância**

Existe uma forte necessidade, entre os psicólogos do desenvolvimento contemporâneos, de identificar competências cognitivas em suas origens, que envolve encontrar algum elemento presente no nascimento – ou logo após – e que seria o “início” de um conceito, ou que mostre que o bebê “tem” o conceito de competência, mesmo que implícito, ao invés de explícito (ver FISCHER; BIDELELL, 1991, para avaliação crítica). Um exemplo está na afirmação de Butterworth (1990) de que a autoconsciência começa nas etapas mais iniciais da infância em termos dos limites do *self* no mundo, consciência percebida como ameaças externas crescentes, bem como sob a forma de sensações internas de processos cinestésicos e do sistema nervoso autônomo. Meltzoff (1990) acrescenta que existe um crescente sentido de *self* que é interpessoal e que se evidencia na disponibilidade para imitar as expressões faciais de outros, indicando um sentido incipiente de “eu sou o mesmo que os outros”. E Stern (1985) sugere que existe uma crescente percepção do *self* em relação ao outro, percepção esta que se origina da experiência de estar e não estar com o outro. De forma análoga, Neisser (1997) situa tanto o *self* ecológico (consciência do *self* em relação ao meio ambiente) quanto o *self* interpessoal (percepção do *self* em relação a outras pessoas) muito cedo na infância.

Ao longo do primeiro ano de vida, defende-se o desenvolvimento de um incremento na consciência do *self* em termos de intersubjetividade. Trevarthen (1980) observa as ações recíprocas entre bebês e cuidadores, por volta dos 9 meses, como indicadores da obtenção, por parte da criança, de uma intersubjetividade secundária, consciência da subjetividade independente – mas interligada – tanto do *eu* quanto do outro. Acompanhar o olhar da mãe com o fim de compartilhar a atenção (começando por volta dos 9 meses – TOMASELLO, 1997) implica, para a criança, que a mãe pode olhar independentemente de onde eu esteja olhando, o que, por sua vez, implica que eu estou olhando, ou seja, que se inicia a consciência da própria ação e percepção da criança. Esta consciência (MELTZOFF; GOPNIK, 1993), por sua vez, pode conduzir à próxima possibilidade: a capacidade de se envolver na imitação de ações complexas

dos outros (ver BARRESI; MOORE, 1996, para um viés mais mecanicista desses desenvolvimentos indo na direção de uma teoria da mente madura).

Entre as idades de 15 meses e 2 anos, a maioria das crianças começa a se reconhecer no espelho. Nesta etapa, a criança reconhece a visão de fora do *self* – a visão do outro sobre o *self*, uma visão do *eu* como objeto de percepção e de atenção dos outros. Conforme enfatizado por Lewis (1997), essa conquista está associada ao princípio de um senso de autoconsciência e da possibilidade de constrangimento por ter feito algo errado. A partir de agora, diante desse novo ser, a criança pode se esconder atrás da mãe, por exemplo, espiando e voltando a se esconder. Este é um tipo de reação diferente de medo do estranho, que se expressa entre os 7 e 8 meses de idade. Isso aponta para uma consciência do *self* que está incerto em como se comportar na presença desse estranho (ou, talvez ainda mais ameaçador, ao ingressar em uma nova escola).

Com o advento deste último avanço, fica nítido que a criança tem um senso incipiente do *self* em um mundo social em que os outros podem ver o seu *self* da perspectiva de fora dos limites do seu corpo. Esses argumentos a respeito do desenvolvimento precoce do *self*, da autoconsciência, do autoconceito ou do “*self* cognitivo” (HOWE; COURAGE, 1997) contrastam com os pontos de vista tradicionais de um bebê indiferenciado da relação entre o *self* e o outro (MAHLER; PINE; BERGMAN, 1975). Sem negar a importância das observações por trás dessas afirmações, elas podem ser vistas a partir da perspectiva diferente de um Eu Experiencial e da perspectiva da criança em desenvolvimento aqui delineada.

A visão predominante refletida nesses pensamentos resumidos (todos relacionados à autoconsciência no contexto social) se baseia nos pressupostos individualistas subjacentes às nossas tradições psicológicas e filosóficas. Em grande medida, isto se deve, acredito eu, ao fato de considerarmos o ponto de vista da criança a partir da perspectiva do adulto (mesmo entre aqueles que estudaram a infância mais detidamente). O sentido é o do *eu* que olha para fora através de seus olhos em direção ao outro que está fora e, ao fazê-lo, enfrenta o problema de entender o outro. Esta situação tem fortes componentes da visão cartesiana de mundo, a do *eu* preso na mente do indivíduo. É com base nessa perspectiva que a criança precisa da capacidade de construir teorias tanto sobre si como o outro, porque elas não podem ser conhecidas de forma direta, mas apenas de forma teórica (ver GOPNIK; MELTZOFF, 1996; GOPNIK; WELLMAN, 1994). Pelo fato de isso ser visto como um enigma de como construir subjetividades e intencionalidades dos outros, e por conta do pressuposto de que este é um quebra-cabeça a ser resolvido de forma individual pelo pensador solitário – utilizando-se de todos e quaisquer “dados” e capacidade de processamento de informação disponíveis –, parece óbvio que o desenvolvimento desta dimensão é um fator “interno”, aproveitando-se de dados cada vez mais complexos e de uma capacidade cada vez maior de processamento de informação, e, desse modo, resultando em uma compreensão mais adequada das relações humanas apresentada aos 4 anos nas tarefas de teoria da mente (GOPNIK, 1993).

Esta perspectiva cartesiana não surpreende, tendo em vista tratar-se de um pressuposto que permeia nossos fundamentos teóricos. Mas se trata de uma suposição epistemológica – apesar das afirmações de Piagetianos – que é inadequada para se compreender o crescimento do conhecimento, do *self* ou de qualquer outro domínio

na infância. O conhecimento básico é obtido a partir da perspectiva, não da verdade (pré-requisito epistemológico do conhecimento seguro), mas da experiência. A criança precisa apenas realizar algum tipo de representação coerente da experiência a fim de que faça sentido do seu próprio lugar no mundo social onde habita. A dúvida, que é o fundamento da busca pela verdade, não tem lugar nessa empreitada.

Uma perspectiva diferente do *self* está disponível, em termos do *Eu* Experiencial, e emerge nos primeiros meses de vida, tornando-se mais ciente dos arredores à medida que o desenvolvimento perceptivo e motor possibilita maior contato com o mundo para além dos limites dos corpos dos outros e do seu próprio. Sob essa perspectiva, a criança não está olhando de uma posição autocentrada para fora (centrada no pensamento), mas está ativamente envolvida em um mundo que se torna cada vez mais complexo à medida que suas próprias capacidades de ação independente aumentam. No estágio inicial da infância, o bebê está sempre à mercê das ações dos outros; de fato, encontra-se, a maior parte do tempo, acoplado ao corpo de outra pessoa. Não estou sugerindo que a criança confunda o corpo do outro com sua própria percepção cinestésica. Em vez disso, sugiro que o outro é análogo à água em que o peixe nada. Não se trata de algo a ser conhecido, mas existir dentro de algo. No final do primeiro ano, a criança é capaz de exercer sua mobilidade independente e pode dirigir sua atenção e ação para os mais variados aspectos de diferentes cenários. Nesse estágio, as ações independentes das pessoas ganham maior importância para o espaço de atividade do indivíduo.

Dessa maneira, trazendo o que Trevarthen (1980) define como intersubjetividade secundária, a criança deve simplesmente estar ciente, tanto de si mesma quanto do outro, como tendo papéis distintos em uma atividade. Desta forma, a criança deve ter uma consciência do *self*-em-ação-com-o-outro. Atuar no mundo (como no início da infância) pode tornar o indivíduo ciente do seu *self* físico, mas agir com o outro requer consciência de um *self* distinto do outro. O *Eu* Experiencial do período da infância é um *eu* em ação; nos jogos do bebê do final da primeira infância, a ação ocorre em termos de uma maior interação com o outro: a participação em sequências de imitação conjunta pode levar à percepção de que “eu não sou o mesmo que os outros” – o reconhecimento de sua identidade, ao mesmo tempo igual como diferente dos outros.

A diferença principal entre esta construção da sequência do desenvolvimento e aquela defendida por Trevarthen ou Meltzoff é que a capacidade para a intersubjetividade e de reconhecer a “semelhança” do outro consigo próprio constitui parte inerente de ser bebê; é parte de ser humano, aspectos estes que podem ser vislumbrados no nascimento, ou que se tornam evidentes aos 9 meses (TOMASELLO, 1995). Sociabilidade é uma capacidade inerente. De fato, o caso de crianças autistas ressalta esse ponto à medida que (HOBSON, 1993), na falta dessa característica, toda a sequência comunicativa-linguística social fica prejudicada. Sobre este último ponto, concordo plenamente. As questões têm a ver com o curso de desenvolvimento da relação social e com a percepção de *self* que o acompanha. O que os teóricos citados defendem é uma visão do *self*, do *eu*, em relação com outros *eus-selves*. O *eu-self* desenvolve um conhecimento mais amplo dos *eus-selves* dos outros, bem como do *eu-self* visto pelo *eu* do outro. No entanto, como este raciocínio deixa claro, todos esses *eus* encontram-se separados uns dos outros, vindo um ao outro a partir de suas prisões mentais, que é onde a teorização sobre o outro ocorre.

Quero propor aqui uma perspectiva diferente que não exija este tipo de representação abstrata do mundo social relacional, mas que se baseie nas especificidades do quem, onde, o que e como. Esta alternativa, no entanto, projeta paradoxalmente um individualismo ainda mais radical na infância do que o eixo cartesiano, que, no entanto, se torna um *self* intersubjetivo muito mais inter-relacionado, à medida que maiores possibilidades de compreensão se abrem através da comunicação simbólica com os outros sociais, especialmente por meios linguísticos. Nesta perspectiva, o bebê tem uma compreensão e uma visão limitadas quanto às intenções dos outros, faltando aí uma teoria da mente ou uma capacidade de ler mentes inatas. Não constitui preocupação da criança adivinhar as intenções dos outros, embora, no segundo ano de vida, os bebês já se tornem consideravelmente fluentes na leitura das intenções íntimas dos outros com base nas suas experiências prévias.

Tenhamos em mente que este é um bebê situado, que é indefeso e (necessariamente) recebe cuidados. Não há vantagem nesta situação em saber ler as mentes dos outros, mesmo que haja vantagem em ter cuidadores que conseguem “ler” suas próprias necessidades e desejos. Para o bebê, o mundo consiste na ação percebida e dirigida; há calor, afeto, comida (em situações ideais); rotinas de cuidados e brincadeiras; espaços familiares e não familiares; um grupo de pessoas (“outros”) próximos, alguns com estilos de interação com atributos externos (como rostos, roupas etc.) característicos. É basicamente um mundo simples, embora continuamente novo. Como sugeriram Ainsworth (1973) e Bowlby (1969), bebês constroem representações – modelos de trabalho – de seus seres próximos (a que se apegam) com base em interações confiáveis (ou não). A criança de 7 ou 8 meses pode prever as interações de pessoas próximas e mostra desconforto – ou até mesmo medo – de desconhecidos. A importância da intimidade da relação não deve ser ignorada, pois é a base sobre a qual o conhecimento de *self* e do mundo emerge. Ainsworth formulou essas ideias em termos da “base segura”, a partir da qual a exploração se torna possível.

O que, então, a partir dessa perspectiva alternativa, podemos entender dos diferentes níveis de autoconsciência que foram elaborados pelos acadêmicos sobre os dois primeiros anos? Como dito anteriormente, o Eu Experiencial da infância é um *eu* em ação e em interação. Sua percepção é dos potenciais de ação e das restrições nas suas capacidades motoras, que estão em crescimento dinâmico e contínuo. Não há possibilidade para um *eu* contínuo, mas apenas de uma existência experienciada. Em outras palavras, estou argumentando que não há uma autoconsciência propriamente dita na primeira infância. Eis o paradoxo: o bebê está presa em seu próprio corpo e cérebro. Mais ainda, ela é uma prisioneira do aqui e agora da atividade. Ela não pode dizer, como Descartes, “penso; logo, existo”, porque ela não tem um conceito de *eu* ou de pensar. Este é o solipsismo radical da infância humana. No entanto, a criança encontra-se profundamente inserida no mundo social; ela não pode sobreviver sem ele. Os mundos infantil e social, juntos, compõem um sistema de desenvolvimento orgânico. Entretanto, à medida que o sistema se desenvolve, o componente social desloca o componente bebê em direção a uma nova posição na qual as partes do sistema estão diferenciadas e articuladas. Assim, o curso do desenvolvimento do *self* é esboçado pelos outros seres sociais em direção à pessoa enculturada da terceira infância (dos 6 aos 12 anos de idade).

Continuando com esta interpretação da evidência de um conceito de *self* (que HOWE; COURAGE, 1997, chamam de “*self* cognitivo”): no caso do reconhecimento no espelho, a criança observa, primeiramente, que ela é uma imagem, e então pode começar a imaginar o outro olhando para si próprio (talvez vislumbre sua mãe olhando para ela pelo espelho). O mundo social se amplia e o Eu Experiencial se torna mais complexo. Mas o mundo exterior se tornará ainda mais complexo (LATOURE, 1996), e o espaço de atividade da criança ainda está sob supervisão dos outros. Quando a criança se encarrega de uma atividade conjunta por si mesma, encontrando formas de fazer coisas envolvendo duas pessoas – o *self* e o outro –, atribuindo papéis dentro da ação, então um sentido complementar de *eu* e *you* entra em cena: duas pessoas distintas, porém equivalentes. Exemplo deste processo é quando começam os jogos simbólicos sociais entre pares, por volta de 2 a 5 anos de idade. Conforme sugerido por outros autores, o uso de pronomes em primeira e segunda pessoas, aos 2 anos, indica percepção da diferença entre o *self* e o outro. A análise do uso de Emily dos pronomes pessoais em primeira pessoa nesta idade revelou uma distinção entre o Experienciador das ações do outro, a “*Emmy*” – ou “*meu*” nominal – e o papel do agente, indexado como “*eu*” (GERHARDT, 1989; NELSON, 1989a). Análises subsequentes indicaram que “*nós*” gradualmente substituiu alguns dos usos de “*Emmy*”, mostrando assim uma partilha da atividade entre o *self* e o outro. Esses usos de nomes e pronomes pela criança são todos apreendidos na construção do Eu Experiencial, da forma como o *tenho* empregado em contraste com o “Eu Objetivo” que surge mais tarde.

O *self* de uma criança de dois anos de idade, nessa perspectiva, ainda é primordialmente um Eu Experiencial, que reconhece que o *self* e o outro são tipos iguais, e também que o *self* e o outro se envolvem em atividades distintas (papéis distintos). Mas o sentido de *self* incipiente do bebê ainda é o de um ator entre outros atores. A preocupação do bebê de 2 anos está em como atuar em situações cotidianas e, para esse fim, é primordial entender o papel das pessoas em eventos e a sequência das atividades. A criança, naturalmente, sente e expressa seus sentimentos, mas os eventos são representados cognitivamente como atividades, como panoramas de ação, não como panoramas da consciência (BRUNER, 1990). Isso pode ser visto nos monólogos de berço da Emily com 2 anos (NELSON, 1989a): são todos sobre o *self* no espaço da atividade. Antes do final do terceiro ano, as pessoas são mencionadas, mas em relação ao *self*, nunca em relação a suas outras atividades, e nunca em relação aos seus desejos, necessidades ou motivações particulares.

O bebê e criança pequena ainda vivem em um mundo solipsista que só podemos tentar vislumbrar. No entanto, a realização de atividades com outros se dá neste mundo – da mesma forma que o primata não humano é capaz de realizar atividades conjuntas. Quando a vida se complica, quando as rotinas não funcionam, quando novas pessoas entram no mundo com formas imprevisíveis de fazer as coisas, então surge o enigma de como explicar as ações das pessoas. E é então que surge o contraste entre as pessoas. Emergem *selves* diferentes, tanto eu, como você e eles. Entretanto, para alcançar essa nova compreensão, é necessária a ajuda colaborativa dos outros, que explicam suas próprias ações e as dos outros, em termos de estados internos e motivações, e interpretam as próprias ações da criança nestes termos. O formato representativo primário aqui é a narrativa, a história pessoal ou a ficção (BRUNER, 1997).

## A emergência do *Self* Enculturado

Até agora sugere-se que a criança de 2 anos vive em um mundo que tem apenas uma perspectiva. Ele é egocêntrico apenas no sentido de que a visão vem da perspectiva do centro do espaço da criança, mas não no sentido de outras perspectivas serem ignoradas. Simplesmente não há outras perspectivas. A vida é vivida, experienciada, como um todo, tendo a criança como o centro. Outras pessoas estão no mundo e fazem parte desta experiência. Suas experiências distintas não ingressam na consciência da criança, não fazem parte do modelo mental de mundo, exceto quando se relacionam com o *self*. Ou seja, o modelo de mundo da criança não inclui as atividades dos outros além de si próprio. A criança pode dizer “papai no trabalho”, mas esta é uma representação da ausência em relação ao *self*, não à sua atividade. Este estado solipsista radical se desmorona gradativamente na medida em que as emoções e ações independentes dos outros ganham corpo através da fala, bem como da ação. Judy Dunn (1988) documentou a curiosidade das crianças pequenas sobre esses assuntos quando eles afetam familiares próximos. E nós vemos isso nos monólogos de berço de Emily (NELSON, 1989b) aos 32 meses, quando fala sobre o pai tentando participar de uma corrida.

Hoje, papai foi tentando entrar na corrida, mas as pessoas disseram não, então ele tem que assistir na televisão. Não sei por que isso, talvez porque tenha muitas pessoas. Eu acho que é por isso, por isso que ele não pôde entrar nela... (p. 167).

Mas essa percepção inicial das vidas, do pensamento e das emoções dos outros depende da sua representação verbal de forma que a criança possa entender, e é assim nada mais que o começo em direção a um fim mais complicado que é a construção de um mundo social complexo composto por indivíduos interagindo em múltiplas realidades vistas ou não. E é este o projeto em que a criança pequena é lançada (sem saber) por volta dos seus 3 anos de idade.

Este não é um despertar simples. Conforme descrevi o estado de egocentrismo radical da criança pequena, o *self* é um Eu Experiencial focado em eventos do mundo infantil. Este não é apenas o Mundo-do-eu, mas também um Mundo-do-agora. O passado (o não agora) existe apenas como um repositório de experiência a ser acessado, não como um registro de experiências específicas (NELSON, 1989a, 1997). O futuro é inexistente, não imaginado. Nesse mundo, não há lugar para um *self*, porque não existe uma temporalidade em meio a qual se pode depositar esse conceito.

A discussão de William James (1890/1950) sobre o conceito de *self* é relevante para a distinção entre o Eu Experiencial dos primeiros anos e o *Eu* objetivo que então emerge. James enfatizou os aspectos de continuidade e semelhança, resumindo o problema da seguinte forma:

O sentido da nossa própria identidade pessoal, então, é exatamente como qualquer uma de nossas outras percepções da semelhança entre fenômenos. É uma conclusão baseada tanto na semelhança em um sentido profundo quanto na continuidade, diante da mente, do fenômeno comparado... Um sentimento uniforme de “calor”, de existência corporal... permeia todos eles; e isso é o que lhes dá a unidade genérica, e os tornam iguais em espécie. Mas essa unidade genérica coexiste com

diferenças genéricas tão reais quanto o todo e, se de lado são um *self*, de outros são verdadeiramente não um, mas muitos... [Novamente:] encontramos que, onde a semelhança e a continuidade já não são sentidas, o sentido da identidade pessoal também se perde. Nós ouvimos de nossos pais várias anedotas sobre nossos anos de infância, mas não nos apropriamos delas como o fazemos com nossas próprias memórias (JAMES, 1890/1950, v. 1, p. 334-335).

No trecho acima, James argumenta que a continuidade ao longo do tempo é essencial para um senso de identidade pessoal, mas que igualmente importante é algo semelhante: um sentido de calor, de envolvimento corporal.

Na visão de James sobre a identidade própria, existe um conflito inevitável configurado entre continuidade e semelhança, na medida em que as mudanças ao longo do tempo, mentais e físicas, especialmente as amplas mudanças que ocorrem no desenvolvimento, tendem a obscurecer a semelhança do *self* no passado e no presente. O desafio é então identificar a unidade psíquica que permanece constante, permitindo, dessa forma, o reconhecimento do *self* como o mesmo indivíduo no passado e a projeção do *self* no futuro. É esse sentido de *self* que deve ser construído durante a segunda infância (3 a 6 anos), o que resulta em uma espécie de manutenção do *self* no tempo. O que estou sugerindo é que tanto a continuidade ao longo do tempo quanto o sentido de um *self* único com experiências únicas não existem de forma independente, mas são constructos que dependem de construções colaborativas sociais entre a criança e os outros.

A grande quantidade de pesquisas sobre a construção infantil de memórias pessoais com adultos que meu grupo e outros realizaram nas últimas duas décadas (FIVUSH; HUDSON, 1990; NELSON; FIVUSH, versão imprensa) indica que as crianças aprendem sobre si mesmas e constroem suas próprias histórias através da experiência narrativa com outros. Participar da experiência narrativa é assumir uma perspectiva externalista de experiência, e é essa perspectiva externalista que emerge por meio dos relatos verbais e que constituem o *Eu* Objetivo da história da autobiográfica. É um *self* que pode ser imaginado de forma independente, um ator no passado ou no futuro, não apenas no presente. Este *self* pode ser visto não apenas no espelho, mas em muitas situações diferentes, reais e imaginadas, configuradas a partir de episódios específicos.

Como Bruner (1990) colocaria, os humanos nascem com uma disposição para narrar, para contar histórias uns aos outros. Na minha opinião, as crianças aprendem a narrar e, ao fazê-lo, aprendem a lembrar de seu passado específico e a imaginar seu futuro específico. Elas adquirem um sentido de continuidade e de descontinuidade do tempo. Elas aprendem a ordenar sequências de ação para construir um todo que pode ser compartilhado com outra pessoa. Elas aprendem a ouvir versão do outro para um mesmo evento, e assim reconhecem a perspectiva diferente do outro. A partir dessas experiências, elas conseguem imaginar mundos que nunca conheceram com base em histórias que ouviram e leram.

O que é mais importante no contexto atual é que as crianças começam a contar suas próprias histórias à medida que se envolvem com relatos episódicos pessoais com outros, tanto adultos quanto pares. Essas histórias, que inicialmente não são “pessoais” no sentido de serem de propriedade ou diferenciadas das histórias de outros

que compartilharam da mesma experiência, acabam por afinal fazer parte da história pessoal da criança. A afirmação de que essas histórias não são pessoais pode parecer estranha; relaciona-se com a alegação de que uma criança de 3 anos ainda não tem uma noção da experiência de outros diferenciada de sua própria e, portanto, de uma experiência própria e única. A evidência dessa afirmação vem dos extensos relatórios sobre a apropriação que crianças fazem das histórias dos outros como se fossem suas (MILLER; POTTS; FUNG; HOOGSTRA; MINTZ, 1990) e da sugestão (falsos ou verdadeiros) de aspectos de episódios, até episódios inteiros (CECI; BRUCK, 1993; THOMPSON; CLARKE-STEWART; LEPORE, 1997) como verdade de seu próprio passado. O que esses relatórios sinalizam é que a criança pequena não faz a distinção que James insiste haver sobre a semelhança do “calor”, da existência corporal no passado, que a integra ao *self* contínuo do indivíduo. Para a criança pequena, há apenas uma realidade, aquela que é compartilhada com os outros, e não distinta da sua própria.

Tudo isso se refere ao conceito de tempo, bem como ao conceito de *self*. Como trouxe em trabalhos anteriores (por exemplo, Nelson, 1986), as crianças pequenas têm alguma noção de ordem temporal nos eventos, e o trabalho de Bauer (BAUER; HERTSGAARD; DOW, 1994) documentou essa percepção em crianças tão pequenas quanto as de 1 ano de idade. Também encontramos (ver também FRIEDMAN, 1992) que crianças de 3 anos conseguem ordenar corretamente os eventos do dia. No entanto, essa capacidade de ordenação temporal, apesar de importante para as representações coerentemente organizadas de como é o mundo, constitui nada mais que um passo primitivo em direção à compreensão da organização do tempo em um mundo cultural (NELSON, 1996), que é um sistema complexo de inter-relações de símbolos conceituais abstratos desde a manhã, o meio-dia, noite até ontem, hoje e amanhã, abarcando também as estações do ano, as horas e assim por diante. Esses entes simbólicos marcam nossos passados e nossos futuros. Sem eles, organizaríamos as vidas em termos de estágios de desenvolvimento (bebê, criança, jovem, adulto, velho) e em termos de estações do ano, da forma como alguns povos não alfabetizados ainda fazem hoje. Uma história de vida sem um registro do passado não existe; um registro sem marcadores que mostrem a ordem dos eventos de uma vida é incoerente.

Observe-se como todos esses elementos da construção social e cultural caminham juntos. As narrativas de histórias de vida constroem uma coerência na ordem a partir de pequenos pedaços de experiências. Compartilhar narrativas com diferentes perspectivas epistêmicas e emocionais nelas incorporadas torna explícita a diferença entre espaços de vida pessoais e assim confronta a criança em desenvolvimento com o reconhecimento de seu particular ponto de vista e histórias pessoais. Situar essas histórias em locais temporais e culturais específicos (por exemplo, escola, viagens etc.) fornece um registro ordenado através do espaço de vida temporal da pessoa que começa no nascimento e tem um futuro aberto e incerto. O tempo cultural, bem como os artefatos culturais, lugares, pessoas e instituições, entram nas – e de fato são essenciais para – as histórias pessoais que começam a ser construídas durante os anos pré-escolares. O conceito de *self* é construído a partir desses elementos, mas, por sua natureza, é construído em colaboração com outros – pais, professores, pares – que compartilham seu mundo cultural

assim como suas experiências pessoais. Como James diria, o *self* é definitivamente o seu próprio, representando uma identidade de continuidade e semelhança ao longo do tempo, mas sua constituição requer o contraste das vidas e dos *selves* dos outros, bem como a ajuda dos outros para representar-se a si mesmo.

É a partir desse ponto de vista que a emergência do conceito de *self* está necessariamente relacionada aos desenvolvimentos que foram estudados em relação às teorias da mente em desenvolvimento. Na verdade, não é estranho que as variações culturais nas construções do *self* pareçam intimamente ligadas às variações culturais em teorias da mente (LILLARD, 1998; VINDEN, 1996). A identidade pessoal torna-se explícita à medida que o reconhecimento das diferentes atitudes, emoções, conhecimento e motivações dos outros se torna evidente. E, mais uma vez, esse reconhecimento torna-se evidente conforme os outros relatam para a criança os sentimentos e estados mentais próprios e de outros. Igualmente importante, outros contam para a criança seu próprio passado, seus próprios sentimentos e seus próprios estados mentais, tornando explícito dentro de uma forma linguística, do que a criança pode lançar mão para construir sua própria identidade. Naturalmente, a criança não precisa usar tudo o que é proferido. Um exemplo claro vem novamente dos monólogos de Emily, depois de uma noite em que seu pai a censurou dizendo que ela já está grande e que meninas grandes não choram. Quando se viu sozinha no berço, declarou a seguinte contradição: “Eu menina grande, mas eu choro”.

Essas diretivas explícitas fornecem o material a partir do qual a identidade única e própria da criança emerge. Como tenho enfatizado ao longo deste artigo, esta não é uma construção individual, mas tampouco é uma construção social; trata-se, afinal, de uma construção colaborativa, uma que continua ao longo de muitos anos, de fato, por toda a vida. O significado da emergência da memória autobiográfica neste processo está no registro que ela fornece de quem eu era, mas concomitantemente esconde (como James mencionou) aqueles anos em que “eu” não existia na consciência. Esta consciência, conquistada lentamente no início dos anos pré-escolares, é não somente do *self*, mas do mundo para além do *self*; é uma consciência que é quintessencialmente humana, baseada nos recursos simbólicos que os humanos usam para se informar uns aos outros e sobre eventos que nunca experienciaram pessoalmente. É apenas dentro deste contexto que o *self* enculturado e historicamente constituído finalmente emerge.

## REFERÊNCIAS

- AINSWORTH, M. D. S. The development of infant–mother attachment. In: CALDWELL, B. M.; RICCIUTI, H. N. (Eds.). **Review of child development research**, Chicago, IL: University of Chicago Press, v. 1, p. 1-94, 1973.
- BARRESI, J.; MOORE, C. Intentional relations and Social understanding (with commentary). **Behavioral and Brain Sciences**, v. 19, p. 107-154, 1996.
- BAUER, P. J.; HERTSGAARD, L. A.; DOW, G. A. After 8 months have passed: Long-term recall of events by 1- to 2-year-old children. **Memory**, v. 2, p. 353-382, 1994.
- BOWLBY, J. **Attachment and loss**. Attachment. New York: Basic Books, 1969. v. I.
- BRUNER, J. S. **Acts of meaning**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
- BRUNER, J. S. A narrative model of self construction. In: SNODGRASS, J. G.; THOMPSON, R. L. (Eds.). **The self across psychology**. New York: The New York Academy of Sciences, 1997. p. 145-162.
- BUTTERWORTH, G. Self-perception in infancy. In: CICCHETTI, D.; BEEGHLY, M. (Eds.). **The self in transition**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1990. p. 99-119.
- CECI, S. J.; BRUCK, M. Suggestibility of the child witness: A historical review and synthesis. **Psychological Bulletin**, v. 113, p. 403-439, 1993.
- DUNN, J. **The beginnings of Social understanding**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988.
- FISCHER, K. W.; BIDELELL, T. Constraining nativist inferences about cognitive capacities. In: CAREY, S.; GELMAN, R. (Eds.). **The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition**, 1991. p. 199-236.
- FRIEDMAN, W. J. Children's time memory: The development of a differentiated past. **Cognitive Development**, v. 7, p. 171-188, 1992.
- GERHARDT, J. Monologue as a speech genre. In: NELSON, K. (Ed.). **Narratives from the crib**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989. p. 171-230.
- GOPNIK, A. Theories and illusions. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 16, p. 90-100, 1993.

GOPNIK, A.; MELTZOFF, A. **Words, thoughts and theories**. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.

GOPNIK, A.; WELLMAN, H. The theory theory. In: HIRSCHFELD, L. A.; GELMAN, S. A. (Eds.). **Mapping the mind**. New York: Cambridge University Press, 1994. p. 257–293.

HILLSDALE, N. J.; ERLBAUM FIVUSH, R.; HUDSON, J. A. **Knowing and remembering in young children**. New York: Cambridge University Press, 1990.

HOBSON, R. P. **Autism and the development of mind**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1993.

HOWE, M. L.; COURAGE, M. L. The emergence and early development of autobiographical memory. **Psychological Review**, v. 104, p. 499–523, 1997.

JAMES, W. **The principles of psychology** (2 vols.). New York: Dover, 1950 [1890].

LATOURE, B. On interobjectivity. **Mind, Culture and Activity**, v. 3, p. 228–245, 1996.

LEWIS, M. The self in self-conscious emotions. In: SNODGRASS, J. G.; THOMPSON, R. L. (Eds.). **The self across psychology**. New York: New York Academy of Sciences, 1997. p. 119–142.

LILLARD, A. S. Ethnopsychologies: Cultural variation in theory of mind. **Psychological Bulletin**, v. 123, p. 3–30, 1998.

MAHLER, M. S.; PINE, F.; BERGMAN, A. **The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation**. New York: Basic Books, 1975.

MELTZOFF, A. N. Foundations for developing a concept of self. In: CICCETTI, D.; BEEGHLY, M. (Eds.). **The self in transition**. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1990. p. 139–164.

MELTZOFF, A. N.; GOPNIK, A. The role of imitation in understanding persons and developing theories of mind. In: BARON-COHEN, S.; TAGER-FLUSBERG, H.; COHEN, D. (Eds.). **Understanding other minds: Perspectives from autism**. New York: Oxford University Press, 1993. p. 335–366.

MILLER, P. J.; POTTS, R.; FUNG, H.; HOOGSTRA, L.; MINTZ, J. Narrative practices and the Social construction of self in childhood. **American Ethnologist**, v. 17, p. 292–311, 1990.

NEISSER, U. The roots of self knowledge: Perceiving self, it, and thou. In: SNODGRASS, J. G.; THOMPSON, R. L. (Eds.). **The self across psychology**. New York: New York Academy of Science, 1997. p. 19-34.

NELSON, K. **Event knowledge**: Structure and function in development. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986.

NELSON, K. Monologue as the linguistic construction of self in time. In: NELSON, K. (Ed.). **Narratives from the crib**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989a. p. 284-308.

NELSON, K. (Ed.). **Narratives from the crib**. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1989b.

NELSON, K. Finding oneself in time. In: SNODGRASS, J. G.; THOMPSON, R. L. (Eds.). **Annals of the New York Academy of Sciences**. New York: New York Academy of Sciences, 1997. p. 103-116.

NELSON, K.; FIVUSH, R. Socialization of memory. In: TULVING, E.; CRAIK, F. (Eds.). **Handbook of memory**. New York: Oxford University Press. In press.

STERN, D. N. **The interpersonal world of the infant**: A view from psychoanalysis and developmental psychology. New York: Basic Books, 1985.

THOMPSON, W. C.; CLARKE-STEWART, K. A.; LEPORÉ, S. J. What did the janitor do? Suggestive interviewing and the accuracy of children's accounts. **Law and Human Behavior**, v. 21, p. 405-426, 1997.

TOMASELLO, M. Understanding the self as Social agent. In: ROCHAT, P. (Ed.). **The self in early infancy**: Theory and research. Amsterdam: North Holland-Elsevier, 1995. p. 449-460.

TOMASELLO, M. Joint attention as Social cognition. In: MOORE, C. D.; DUNHAM, P. (Eds.). **Joint attention**: Its origins and role in development. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1997. p. 103-130.

TREVARTHEN, C. The foundations of intersubjectivity: Development of interpersonal and cooperative understanding in infants. In: OLSON, D. R. (Ed.). **The Social foundations of language and thought**. New York: Norton, 1980. p. 316-342.

VINDEN, P. G. Junin Quichua children's understanding of mind. **Child Development**, v. 67, p. 1707-1716, 1996.



PARTE 1

FORMAÇÃO DE CONCEITOS



# CAPÍTULO 1

## O ESTUDO DE CONCEITOS TEMPORAIS NA ESCOLA A PARTIR DE VIGOTSKI<sup>5</sup>

*Zena Eisenberg*

Este texto se inicia com algumas definições de Vigotski (2009) sobre o desenvolvimento da linguagem (e dos conceitos). Em seguida, focamos especificamente nos conceitos temporais como forma de estabelecer um diálogo entre os conceitos vigotskianos e a prática educacional. Finalizamos com alguns achados de pesquisa e sugestões de formas de investigar o tema.

Vigotski (2009) discute a **crise na psicologia** do seu tempo. Para ele, havia uma incompatibilidade entre duas perspectivas vigentes na época: uma perspectiva reducionista (behaviorismo) e outra experimental (iniciada com Wundt no início do século XIX). Ele se opunha a ambas. Se, por um lado, o behaviorismo consistia em um reducionismo biológico que rejeitava a consciência<sup>6</sup> e valorizava o que vem de fora, por outro, a introspecção (primeira metodologia experimental a ser usada) sublinhava excessivamente o subjetivismo. Dessa forma, no primeiro caso, a ênfase está em como o ambiente molda o indivíduo e, no segundo, a ênfase reside em processos internos e na sua identificação.

Wertsch (1985) coloca que Vigotski (2009) não via uma integração ou concordância entre os pontos de vista, nem tampouco uma teoria geral sobre o desenvolvimento humano no começo do século XX. Existiam, isto sim, muitas psicologias sobre as quais Vigotski (2009) se debruçou em suas leituras. É neste contexto que ele formula ideias a respeito do desenvolvimento humano, debatendo questões fundamentais para a época – e para os dias de hoje; entre elas, o desenvolvimento dos conceitos e do significado da palavra. Para Wertsch (1985), a unidade de análise de Vigotski é o significado da palavra. A criança ingressa em um mundo organizado pela linguagem e sua tarefa será a de decifrar, não somente o funcionamento da sociedade, mas a forma como a linguagem a organiza.

Vigotski (2009) pontua e explica como o desenvolvimento da linguagem está atrelado ao desenvolvimento do significado da palavra. Em termos simples, o significado da palavra refere-se às definições construídas e acordadas na sociedade. A criança que cresce nesta sociedade desenvolve sua compreensão aos poucos, em um processo longo permeado por sucessivos sentidos.

O sentido, para Vigotski (2009), é aquela definição pessoal da palavra, ou seja, a forma como a criança ou o indivíduo a entende e a usa, e que não coincide exatamente com o significado acordado socialmente. Em suas interações diárias, a criança se apropria das rotinas linguísticas dos adultos e passa a reproduzi-las em diferentes contextos, como

---

5 Texto elaborado para palestra proferida na Jornada de Estudos em Linguagem, Discurso e Pesquisa em Educação: Questões metodológicas em debate, UFRJ, em 11 e 12 de novembro de 2013.

6 Consciência é definida como percepção, reflexão sobre o que se percebe. Vigotski (2009) não fala da consciência em geral. Esta percepção consciente está contida na consciência em geral.

que testando possíveis significados. O outro agente social não apenas provê estas rotinas, como também dá retorno à criança, quer confirmando sua tentativa, quer rechaçando-a.

No processo de desenvolvimento do significado da palavra e dos conceitos, a criança está o tempo todo estabelecendo um diálogo entre o que sabe, o que pensa, o que entende e aquilo que a sociedade oferece. Há ainda, para Vigotski (2009), uma sequência lógica do desenvolvimento conceitual que vai de definições atreladas ao contexto concreto em que foram aprendidas, ou aplicadas, à generalização contextual – sendo usadas em contextos diferentes daqueles aprendidos –, até, finalmente, chegar à abstração (grosseiramente falando, à definição de dicionário da palavra<sup>7</sup>).

Vigotski (2009) chama as fases dessa sequência de **pensamento sincrético**, **pensamento por complexos**, **pseudoconceitos** e, já na adolescência, delineiam-se os **conceitos verdadeiros**. Sem entrar nos detalhes da definição de cada uma dessas fases do desenvolvimento conceitual, pode-se afirmar que a evolução se dá partindo de um conceito genérico e aplicado a inúmeras situações, passando pelo conceito atrelado a situações específicas, para, ao final, chegar ao conceito “puro”, descolado de contexto, e que se relaciona com outros conceitos, estabelecendo hierarquias, paralelismos e assim por diante.

## Conceitos abstratos x conceitos concretos

É consenso, na literatura, que as primeiras palavras das crianças são, em sua maioria, **substantivos**, não verbos<sup>8</sup>. Mesmo que não sejam substantivos, são concretos, pois referem-se a objetos do cotidiano da criança, como, por exemplo, *ma-mã*, *papá* (comida), *neném* e assim por diante. É consenso também (SOUZA; EISENBERG, 2010) que substantivos abstratos são aprendidos mais tardiamente que os concretos. Substantivos abstratos envolvem categorização, hierarquia, metalinguagem e outras habilidades cognitivas que as crianças desenvolvem aos poucos.

A referência a objetos no mundo, no entanto, é vista como quase inata. Tomasello (1992), por exemplo, relata a precocidade com que crianças conseguem direcionar sua atenção a um mesmo objeto que seus pais, quando necessário. Elas estabelecem atenção conjunta, isto é, são capazes de olhar para o outro e entender a que objeto faz-se referência. Essa, para o autor, é uma característica inata, e está entre aquelas que garantem uma vida em sociedade, o desenvolvimento da linguagem, o cognitivo, o social e assim por diante.

## Conceitos temporais e Educação

Focaremos agora em um conjunto específico de conceitos abstratos: os conceitos temporais. Ousamos considerá-los **pré-requisitos**, tamanha a importância que atribuímos a eles. Esses conceitos, mesmo sendo intangíveis na realidade concreta, organizam nossa rotina e estão imbricados nas atividades de aprendizagem da

7 Esta correspondência não é exata, já que o dicionário lança mão de exemplos para definir palavras, uma vez que elas existem apenas em contexto – e não isoladas no mundo. Inclusive, assumem diferentes definições em diferentes contextos.

8 Com exceção de algumas culturas, como Coreia ou China, em que adultos usam mais verbos que substantivos na interação com crianças pequenas.

Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para melhor elucidar este argumento, discutiremos os seguintes tópicos neste capítulo:

- 1) O desenvolvimento cognitivo e da linguagem temporal;
- 2) A importância da mediação do outro e dos artefatos culturais na construção de conceitos temporais;
- 3) A transversalidade dos conceitos temporais nas rotinas da Educação Infantil:
  - a) Processo de adaptação/inserção/acolhimento inicial;
  - b) Compreensão da rotina do dia e da semana;
  - c) Celebração dos aniversariantes do mês;
  - d) Orientação no dia e na semana;
  - e) Estabelecimento de segurança e afeto.
- 4) A transversalidade dos conceitos temporais nas diversas disciplinas do Ensino Fundamental, especialmente Matemática e História.

## **O desenvolvimento cognitivo e da linguagem temporal**

Vigotski (2009) define conceitos cotidianos, que ele chama de espontâneos, como aqueles que são aprendidos de forma direta, implícita – portanto, não intencional –, em conversas diárias com outros e em contato com o mundo. Já os conceitos científicos são aqueles aprendidos de forma explícita, consciente e necessariamente mediados pelo outro ou por objetos. Estes conceitos são tipicamente aprendidos no ensino formal (na escola).

De acordo com o autor, os conceitos cotidianos formados pela criança entram em diálogo com os científicos ensinados na escola e, no processo, um modifica o outro. Os conceitos cotidianos “sobem” ao encontro dos científicos e estes fazem o “caminho inverso”.

Schroeder (2007) mostra que pesquisas no campo do Ensino de Ciências concordam que alunos trazem, para a sala de aula, conceitos cotidianos construídos no seu dia a dia, e lá se confrontam com os científicos. Afirmam que, no entanto, os alunos frequentemente saem da escola sem real modificação nos seus conceitos prévios. Em outras palavras, os alunos vão para a sala de aula com ideias informais de como certos fenômenos acontecem ou funcionam, e não necessariamente pensam sobre os mesmos. São introduzidos a esses conceitos somente quando confrontados com a versão da escola (SCHROEDER, 2007).

A explicação que Schroeder (2007) propõe para esse fenômeno é de que não se trata de uma resistência do aluno, mas, sim, do fato de o professor, ao ensinar conceitos científicos, não os fazer dialogar com os cotidianos que vêm com as crianças. Dessa maneira, ao ignorar seus conceitos cotidianos, cria-se uma maior dificuldade para que estes se transformem. Ou, como Schroeder (2007, p. 6) coloca, “os professores de Ciências têm dado pouca ou nenhuma importância aos conceitos espontâneos dos estudantes, desenvolvendo um ensino mais voltado para a transmissão de informações destituídas de significado”.

Schroeder (2007, p. 7) resume:

Segundo Vigotski, os conceitos espontâneos seguem seu caminho para o alto, em direção a níveis maiores de abstração, abrindo caminho para os conceitos científicos, em seu caminho para baixo, rumo a uma maior concretude. A aprendizagem dos conceitos científicos é possível graças à escola com seus processos de ensino organizados e sistemáticos.

Marta Sforzi (2003; 2006) também estuda o desenvolvimento de conceitos na escola e constatou, junto com Galuch (SFORZI; GALUCH, 2006), que, quando a aprendizagem de conceitos envolve situações-problema – portanto, um contexto –, o diálogo entre conceitos cotidianos e científicos flui melhor.

Quando falamos de conceitos temporais e palavras temporais, buscamos definir exatamente quais são e como são usados na nossa sociedade. Os artefatos culturais que representam e organizam o tempo compreendem: calendário, agenda escolar, relógios, ampulheta, despertador, *timer* de cozinha, sequência e horário de programas de TV, rotina semanal da casa e rotina diária e semanal da escola/creche.

Já na linguagem, encontramos o tempo representado tanto em vocábulos como em desinências verbais que representam os tempos: passado, futuro e presente. Os vocábulos temporais podem ser divididos em conceitos cotidianos e científicos, seguindo as definições de Vigotski (2009). Alguns exemplares da classificação seguem abaixo:

- **Conceitos cotidianos:** ainda, depois, antes, agora, mais tarde, faz tempo, durante, enquanto, hoje, ontem e amanhã etc.
- **Conceitos científicos:** hora, minutos, segundos, mês, semana, hora do almoço, hora do jantar, café da manhã, século, década, milênio, datas etc.

Em pesquisa anterior (EISENBERG, 2011), observamos que crianças entre 3 e 5 anos usam e questionam os horários da refeição mostrando que os nomes das refeições estão em processo de construção e de definição. Também constatamos que horários de eventos e medidas de horas estão para além da compreensão das crianças observadas; no entanto, elas reconhecem seu uso e importância (ao tentar usá-los nas trocas linguísticas com seus pais). Esse grupo de crianças apenas não sabe como usar referidos vocábulos de forma correta<sup>9</sup>. Por outro lado, as crianças demonstraram dominar bem os conceitos de *antes* e *depois*.

## A importância da mediação – pessoas e artefatos culturais

Em estudo prévio (EISENBERG, 2011), gravamos quatro jantares de 20 famílias conversando com seus filhos de três a cinco anos. Paralelamente, visitamos a creche/escola que a criança frequentava, registramos sua rotina em fotos Polaroid, e pedimos que as crianças colocassem as fotos na sequência em que aconteceram ao longo do dia. Durante o jantar, vimos que o pai usa, com maior frequência que a

9 Fazemos, aqui, uma distinção entre *correta* e *convencional*. O uso correto é aquele usado em contexto linguístico adequado e de forma correta. O uso convencional está em contexto linguístico adequado, mas pode estar em conflito com o contexto pragmático.

mãe, os conceitos temporais científicos. Surpreendentemente, os dados apontaram que as crianças cujos pais usavam mais conceitos temporais durante a refeição tinham melhor desempenho na ordenação de sua rotina escolar.

A partir desses dois resultados, nossa hipótese foi de que o fato de o pai usar mais linguagem temporal, com especial destaque para os conceitos temporais científicos, pode levar a criança a ser mais desafiada no seu desenvolvimento cognitivo e da linguagem. Por essa razão, aquelas crianças cujos pais demonstram maior uso de linguagem temporal acabam por ter melhor desempenho na tarefa de sequenciamento da rotina<sup>10</sup>. Mais estudos seriam necessários para confirmar ou refutar esta hipótese.

## **A transversalidade dos conceitos temporais na Educação Infantil**

### **a) Processo de adaptação/inserção/acolhimento inicial**

Imaginemos a criança que entra para a creche ou pré-escola. Ela se vê diante de um ambiente novo, com objetos novos (e diferentes), com pessoas e rotinas novas. Tudo o que ela conhecia como absoluto e imutável desaparece perante seus olhos, e ela se vê obrigada a sobreviver neste novo contexto. Somemos a isso o fato de ela possivelmente achar que perdeu a mãe para sempre, já que a mãe desaparece e não volta ao “ouvir” seu choro.

Diante deste cenário, como o profissional atua? Que decisões ele toma para minimizar o estresse da criança e confortar seu choro? Quais dessas decisões são pedagógicas? Algumas falas observadas em pesquisa (EISENBERG; LEMOS, 2008) são: *“mamãe precisa trabalhar pra ganhar dinheiro, mas depois ela vem te buscar”*, *“daqui a pouquinho ela tá aí”*, *“ela já vai chegar...”*.

### **b) Compreensão da rotina do dia e da semana**

Em pesquisa realizada em 2008 (EISENBERG; LEMOS), entrevistamos educadores da infância a respeito de suas estratégias para trabalhar o tempo em sala, e observamos que era estranho, para esses educadores, pensar em como crianças entendiam e usavam conceitos temporais. Eles não tinham estratégias didáticas e respondiam às demandas de forma intuitiva. Dessa forma, notamos situações estranhas, como a de um educador de crianças de um ano de idade que perguntava para seus pupilos que dia é hoje e como está o tempo lá fora.

Da mesma forma, os educadores não fazem, ou fazem pouco uso, em sala de aula, de artefatos temporais, como o relógio, o calendário ou o planejamento do dia ou da semana. A rotina do dia não é apresentada, e tampouco é discutida com as crianças; não havia relógio na sala ou qualquer representação do tempo ao dispor das crianças.

A linguagem usada, mesmo incluindo palavras temporais, era vazia de conteúdo temporal, como se verifica na fala de uma educadora que respondeu à criança que chorava pela mãe: *“mais tarde ela vem te buscar”*. O marcador temporal “mais tarde” não delimita qualquer ponto no tempo. Por isso, classificamos esta intervenção como

10 As famílias que participaram da pesquisa eram compostas por pai, mãe e filho único ou com irmão pequeno. A mãe não trabalhava, ou trabalhava em tempo parcial. O pai trabalhava o dia todo.

“adiar para um futuro subjetivo”, já que só a educadora sabe do que está falando e a criança continua sem saber quando a mãe vem. Em contraste, vimos educadores usarem marcadores temporais efetivos, mesmo que de forma não intencional: *você não vai embora agora*; “*depois da janta*”; “*ainda não está na hora*”. Aqui a educadora usa o único relógio que a criança conhece – sua rotina – quando diz “depois da janta”. Nossas observações mostraram que as crianças de quatro anos de idade variam em seu conhecimento de conceitos temporais. Vimos que o uso destes não está relacionado à idade, mas às mediações que recebem fora (ou dentro) da creche.

### c) Celebração dos aniversariantes do mês

Uma sugestão dada pela pesquisadora para os educadores foi de, ao invés de colocarem as datas dos aniversários das crianças em baldezinhos ou borboletas, os educadores poderiam inserir essas datas em um calendário anual, construído junto com as crianças, e preenchido com os aniversários de todos. Esse calendário ficaria exposto o ano todo para que as crianças pudessem consultá-lo e ter uma melhor noção da distância temporal do aniversário.

Dessa maneira, quando as crianças tipicamente perguntam “*quando vai ser meu aniversário de novo?*”, ou choram dizendo “*eu quero fazer festa de aniversário!*”, a educadora pode apontar para o dia de “hoje” e mostrar (ou contar) quantos dias faltam para chegar – ou quantas noites a criança ainda tem de dormir para que chegue – seu aniversário. Ao deslizar o dedo por todo o calendário e voltar para o começo até chegar à data em que a criança se reconhece, já que o desenho naquele quadrado é dela, a educadora mostra espacialmente aquilo que, em realidade, é o tempo passando.

### d) Orientação no dia e na semana

Observamos, na mesma pesquisa, que poucas crianças (38%) sabem recitar os dias da semana aos quatro anos de idade. Várias crianças confundem *ontem* com *amanhã*, mostrando entender que se trata de palavras dêiticas que se referem a tempos deslocados (diferentes de *hoje*), mas não sabem diferenciá-los. Em geral, as crianças não sabem o dia da semana em que estão (apenas 40% responderam corretamente): ou erraram ao escolher um dia da semana qualquer, ou arriscando um dia do fim de semana<sup>11</sup>.

Entrevistamos 16 crianças da pré-escola onde foi realizada a pesquisa sobre os dias da semana. Todas responderam a 1ª pergunta, mas apenas 10 responderam a 2ª pergunta.

#### Quadro 1 – 1ª pergunta: Você sabe os dias da semana? Quais são?

Crianças	Dias da semana (respostas)
1	Domingo, a segunda, a terça, a quarta, a quinta, a sexta e o sábado.
2	Segunda, terça, quarta, quinta, sexta e sábado.
3	Sexta-feira

continua

11 O conhecimento da diferença entre dia de semana e fim de semana é mais acessível para as crianças que frequentam a escola, pois sabem que no fim de semana ficarão em casa.

continuação

<b>Crianças</b>	<b>Dias da semana (respostas)</b>
4	Diz que não sabe responder.
5	Quinta, sexta.
6	Domingo, terça-feira, quarta-feira, sexta-feira.
7	Domingo, segunda, terça, quarta, quinta, sexta e sábado.
8	Dia da novidade!
9	Segunda, terça, quinta.
10	Segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado e domingo.
11	Segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado.
12	Segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado.
13	Domingo, segunda, terça, quarta, quinta, sexta e sábado.
14	Segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado e domingo.
15	Terça, quarta e quinta.
16	Domingo, segunda, terça, quarta, quinta, sexta e sábado.

### Quadro 2 – 2ª pergunta: Você sabe que dia é hoje?

<b>Crianças</b>	<b>Que dia é hoje? (Respostas)</b>
1	Sexta-feira!
2	Terça-feira!
3	Sexta-feira, segunda-feira.
4	Sexta-feira
5	Terça-feira!
6	Não! Hoje é sexta-feira!
7	Sexta-feira
8	Sábado
9	Quarta-feira
10	Meu pai falou que hoje é domingo.

As falas acima revelam um conhecimento temporal que está em processo de construção. Excetuando as crianças que mostraram saber os dias da semana, podemos verificar que a variação de conhecimento entre as demais é grande; a de número 5 fala apenas dois dias, mas já na ordem correta; a criança 8 se refere à rotina para pontuar o que sabe; as crianças 2, 11 e 12 recitam todos os dias menos o domingo. Note-se que todas que recitam dias, o fazem na ordem correta.

Já com relação ao “dia de hoje”, quatro crianças acertam. Cinco delas arriscam um dia da semana, e a criança 10 mostra estar um passo atrás em sua compreensão – ela aposta em “domingo”, que é um dia de ficar em casa (e ela está na escola).

Essas respostas mostram conceitos em formação. Ao se levar em conta a utilidade e até a essencialidade deste conhecimento para que as crianças se orientem no tempo, ressaltamos a necessidade de se ampliar o trabalho pedagógico com esses conceitos.

### **e) Estabelecimento de segurança e afeto**

Para concluir, ressaltamos a importância da noção temporal para que a criança se sinta segura na creche ou na pré-escola, e também na relação de afeto com os adultos presentes nesses espaços. Nosso argumento é que uma criança orientada no tempo tem maior controle sobre suas expectativas, maior autorregulação e, por isso, torna-se mais segura em relação ao ambiente e às novidades que nele se encontram. A educadora, ao buscar dialogar com os conceitos temporais cotidianos que a criança traz – trabalhando a rotina, por exemplo –, mostra que se importa com a sua orientação no tempo e, dessa forma, sinaliza afeto, compreensão e acolhimento.

## **A transversalidade dos conceitos temporais nas diversas disciplinas do Ensino Fundamental, especialmente Matemática e História**

Na Matemática, as crianças aprendem o funcionamento e a estrutura do relógio e do calendário. Aprendem a lógica destes artefatos temporais somente depois dos cinco ou seis anos, quando, na realidade, estão convivendo com eles desde o momento em que nasceram – quando o médico anota a hora do nascimento no prontuário.

Uma criança de dois anos de idade já sabe que o relógio serve para dizer as horas; no entanto, ela terá de esperar quatro ou cinco anos antes que possa começar a entender como o artefato faz essa medição exatamente. Por quê? Naturalmente, o relógio é um artefato sofisticado, de lógica difícil, e que requer conhecimentos avançados para a criança pequena. Mas, se a medição do tempo é tão importante na nossa sociedade, por que não elaboramos uma versão mais acessível? Como isto poderia ser feito?

O ensino de história exige, da criança, um conhecimento temporal que requer abstrações no passado e no futuro para além daquilo que suas funções psicológicas lhe permitem. A criança precisa entender linhas do tempo, medidas de tempo histórico, cronologia, ou, ainda, decifrar aparentes paradoxos na forma como organizamos o tempo: datas que aumentam de grandeza, mas que se tornam mais recentes – a exemplo de 2013, comparado com o ano de 1900 –, ou a idade que aumenta conforme a grandeza da data aumenta.

Pesquisas mostram que o ensino de história peca ao ignorar datas e traduzir em “muitos anos atrás” e, também, em não ensinar, às crianças, cronologia e linhas do tempo. Nadai e Bittencourt (1992) compararam o conhecimento temporal de crianças do 6º ano do Ensino Fundamental em duas escolas, e concluíram que é possível pensar o tempo histórico a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, mas este trabalho deve ser intencional e planejado.

Oliveira (2005) acompanhou crianças do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental por um ano. As crianças foram entrevistadas a respeito de suas noções temporais. Quando a autora perguntou se o pai da criança estava vivo na época do Descobrimento do Brasil, os resultados mostraram que, a partir dos oito anos, as crianças sabiam que

não. Quando perguntadas a respeito de seu avô, apenas crianças com pelo menos nove anos souberam responder. E, com relação ao bisavô, as respostas foram erráticas. É interessante ver a diferença no raciocínio lógico das crianças entrevistadas pela autora (OLIVEIRA, 2005, p. 153-154):

Idade: 7 anos e 11 meses

P: Seu avô era vivo na época do Descobrimento do Brasil?

R: Meu avô? Acho... Talvez sim.

P: Por que você acha que sim?

R: Porque meu avô faz muito tempo que ele nasceu e que ele viveu.

P: E seu bisavô era vivo na época do Descobrimento do Brasil?

R: Meu bisavô era.

P: Por quê?

R: Porque faz muito tempo que ele nasceu e que ele viveu e também faz muito tempo que aconteceu isso, o Descobrimento.

Idade: 9 anos

P: Seu pai era vivo na época do Descobrimento do Brasil?

R: Não.

P: Por que não?

R: Porque naquela época o meu pai ainda não tinha nascido.

P: E seu avô?

R: Meu avô, eu acho que tinha.

P: Por quê?

R: Porque ele nasceu faz tempo, né, e morreu também faz tempo.

P: E seu bisavô?

R: Ele tinha.

P: Por quê?

R: Porque apesar dele ser meu bisavô, né, ele nasceu muito antes do meu avô e deve ter morrido bem antes.

Idade: 10 anos

P: Seu pai era vivo na época do Descobrimento do Brasil?

R: Não.

P: Por que não?

R: Porque o meu pai tem 40, 41 anos, então ele não era vivo. Porque daqui para cá já são, são 499 anos, meu pai não tem tudo isso.

P: E seu avô?

R: Não, ele também não, ele tem sessenta e poucos anos.

P: E seu bisavô?

R: Meu bisavô eu também acho que não.

P: Por quê?

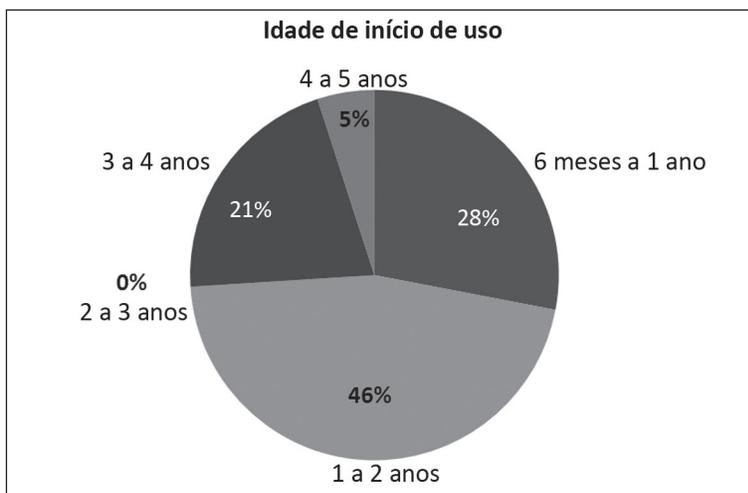
R: Porque, ah, eu acho que meu bisavô era uns vinte ou trinta anos a mais que meu vô, né, então sessenta mais trinta é noventa, ele tinha que ter noventa e poucos anos, não dá 499.

Notamos, nos exemplos acima, como o conceito de passado distante vai se desdobrando ao longo do desenvolvimento humano. Safran e Şimşek (2006) pesquisaram crianças do 4º ao 8º ano do Ensino Fundamental, na Turquia, e também encontraram conceitos de tempo histórico e cronologia ainda em processo de formação.

Autores britânicos (COOPER, 2011; MADDISON, 2011; HODKINSON, 2011), entre outros, advogam a necessidade de se trabalhar linhas temporais no ensino de história. A cronologia é entendida por eles como essencial para uma compreensão de tempo histórico e a navegação da criança pelo passado, pelo presente e pelo futuro.

Da mesma forma, Fines (2011) faz questão de estabelecer o papel primordial do trabalho com o tempo no ensino de história, repudiando um tratamento periférico ou introdutório dado ao tema temporal, como tem sido feito. O autor concorda com Hodkinson (2011), quando diz que não é porque a criança não compreende certos conceitos temporais que estes não devem ser trabalhados; ao contrário, devem ser exaustivamente trabalhados a fim de que a criança possa se familiarizar com eles e articulá-los com a história que vive e que aprende.

Em pesquisa recente (EISENBERG et al., 2016, manuscrito), um teste com 22 questões foi aplicado junto a crianças do 2º ao 5º ano, de 12 escolas públicas de Ensino Fundamental, no município do Rio de Janeiro. Identificamos, nos resultados, uma curva ascendente no desempenho das crianças do 2º ao 5º ano. No entanto, seu desempenho nas duas questões sobre *linha do tempo*<sup>12</sup> não ultrapassou os 64%, a proporção máxima de acertos atingida pelo 5º ano. O conceito de *passagem do tempo*<sup>13</sup>, por sua vez, além de mostrar uma melhora no desempenho como um todo, atinge 92% de acerto no 5º ano. A Figura 1 mostra os resultados desses e dos demais conceitos temporais:



## Considerações finais

Os resultados acima sinalizam para a importância da realização de um trabalho especificamente voltado para conceitos temporais no currículo escolar do Ensino Fundamental e nos cursos de formação de professores.

12 Na linha do tempo, constam datas em ordem cronológica que devem ser usadas para responder as questões.

13 O conceito foi aferido com base em exemplos dos livros didáticos, usando fotos antigas e recentes de objetos do dia a dia.

Em nosso entendimento, as contribuições de Vigotski (2009) oferecem uma boa base para entendermos o processo de aprendizagem de conceitos temporais, na medida em que mostram a necessidade de se trabalhar os conceitos científicos a partir de – e junto com – os cotidianos. Mostram, também, o papel central da mediação dos outros e dos artefatos criados na nossa história.

Os argumentos e estudos apresentados neste capítulo confluem para a conclusão sobre a importância de se trabalhar conceitos temporais de forma mais paulatina, desde a Educação Infantil, de forma mais consciente e intencional, fazendo os conceitos científicos dialogarem com os cotidianos que as crianças trazem.

Os conceitos científicos temporais só poderão ser apreendidos por meio da linguagem e dos instrumentos mediadores, pois grande parte de sua dificuldade reside no fato de serem totalmente abstratos. Os conceitos espaciais, em contraste, são visíveis e “palpáveis”; inclusive, na linguagem, lançamos mão de metáforas espaciais para designar o tempo, como *longe e perto, distante e próximo, em cima*, além de outros.

---

## REFERÊNCIAS

COOPER, H. What understanding of chronology can we expect of older primary school children? **Primary History**, v. 59, p. 13, 2011.

EISENBERG, Z. O Desenvolvimento de Noções Temporais através da Linguagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica** (UFRGS. Impresso), v. 24, p. 80-88, 2011.

EISENBERG, Z.; CAZELLI, S.; COIMBRA, C. A. Q.; VALENTE, M. E. A.; NOGUEIRA, J. C. **Mais tempo ao tempo**: o conhecimento temporal de crianças do 2º ao 5º ano do ensino fundamental (manuscrito).

EISENBERG, Z.; LEMOS, G. **O uso de conceitos temporais na creche e na pré-escola**. Relatório de resultados de pesquisa. Faperj, 2008.

FINES, J. Teaching time. **Primary History**, v. 59, p. 7-8, 2011.

HODKINSON, A. Primary history in the 21<sup>st</sup> Century: back to the past? **Primary History**, v. 59, p. 6-7, 2011.

MADDISON, M. Developing pupil's chronological understanding: the view from ofsted. **Primary History**, v. 59, p. 8-9, 2011.

NADAI, E.; BITTENCOURT, C. M. F. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, J. (Org.), **O Ensino de história e a criação do fato**. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 1992.

OLIVEIRA, S. R. F. O tempo, a criança e o ensino de História. In: ROSSI, V. L. S.; ZAMBONI, E. (Org.). **Quanto tempo o tempo tem?** Campinas: Editora Alinea, 2005.

SAFRAN, M.; ŞİMSEK, A. Development of historical time concept in Elementary School's students. **Elementary Education Online**, v. 5, n. 2, p. 87-109, 2006.

SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vigotski. **Atos de Pesquisa em Educação**. PPGE/ME FURB. ISSN: 1809-0354, v. 2, n. 2, p. 293-318, maio/ago. 2007.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental. **Educar**, n. 28, p. 217-229, 2006.

SFORNI, M. S. F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: Junqueira & Marin, 2003.

TOMASELLO, M. **First Verbs**: a case study of early grammatical development. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 520 p. Título original: Thought and Language.

## CAPÍTULO 2

# TEMPO HISTÓRICO NOS TEXTOS CURRICULARES: em pauta, o currículo da SME/RJ<sup>14</sup>

*Renata Maia Cordeiro*

---

As propostas curriculares recentes, para a disciplina de História, passaram a incorporar novos objetos e sujeitos históricos em sua organização, frutos de trabalhos historiográficos recentes e da pressão de grupos sociais que se viam excluídos da História enquanto disciplina escolar, a exemplo da História Afro-brasileira e da Indígena. Algumas tradições disciplinares, no entanto, foram mantidas ou reorganizadas. Uma das tradições escolares que permanecem é a organização dos conteúdos de História de forma linear e progressiva ao se operar com o tempo.

Dessa forma, este trabalho busca analisar a organização das Orientações Curriculares da disciplina História do município do Rio de Janeiro, além de explorar os cadernos pedagógicos elaborados para esta disciplina entre 2009 e 2013. O intuito é investigar como as discussões acadêmicas atuais sobre a questão temporal se encontram nesses materiais.

Este estudo procura, ainda, identificar os fundamentos teóricos – apresentados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) – em relação à questão do tempo, considerado um dos principais conceitos da disciplina História. Analisamos, também, como esses fundamentos são aplicados para a produção dos cadernos pedagógicos de História utilizados pelos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, no município do Rio de Janeiro.

### **Problematização da Temporalidade no Contexto Disciplinar da História**

O ensino de História está presente em todos os níveis de escolarização básica atualmente; entretanto, torna-se possível verificar diferenças e especificidades em cada proposta curricular quando o tema é a organização temporal. Com relação às propostas para a disciplina no Segundo Segmento do Ensino Fundamental, a questão temporal esteve voltada para as críticas em relação ao tempo cronológico, que se aliou ao ensino tradicional – conhecido como factual, positivista e temporalmente estanque.

Esta questão foi debatida e criticada na década de 1980, período em que a disciplina História deveria não mais centrar-se nos grandes marcos, mas, sim, focar-se em temáticas relacionadas ao cotidiano do aluno e a sua historicidade, transformando-o em um sujeito histórico. O ensino de História, neste contexto, tenta superar as prerrogativas dessa História positivista relacionada à construção de um tempo linear e evolutivo. Essa tentativa delinea-se nos principais textos curriculares das duas últimas décadas.

---

14 Monografia orientada pela Prof<sup>a</sup> Carmen Teresa Gabriel Ahorn para o Curso de Especialização em Saberes e Práticas na Educação Brasileira – UFRJ.

Os historiadores, a partir de enfoques sociológicos e antropológicos, passaram a considerar que o tempo é uma variável necessária à mudança social. A grande contribuição de Braudel (1978) para a análise temporal foi a consideração de que o tempo da História não está circunscrito à cronologia, e que os eventos históricos fazem parte da história; porém, referidos eventos não são a sua única manifestação.

O conceito de tempo histórico, nos moldes da conceituação braudeliiana, é introduzido na década de 1940. Apresenta a ideia de que o tempo não é homogêneo; existiriam fenômenos com transformação rápida e outros não, a exemplo das mentalidades e hábitos. Braudel (1978) divide, dessa forma, o tempo a partir de três ângulos do momento histórico, sendo eles: tempo curto, que seriam os acontecimentos; tempo médio, que seria a conjuntura; e o tempo longo, que se refere à estrutura.

Segundo Braudel (1978), o tempo curto não contempla toda a realidade histórica, havendo, dessa maneira, a necessidade de entrecruzar as durações e ritmos da História; ou seja, seria necessário haver um diálogo entre o tempo curto, a conjuntura e a estrutura. O tempo histórico seria produto das ações e feitos humanos, os quais variam em um tempo que é cronológico e histórico-social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apresentam esse anseio pelo combate da chamada História tradicional em seu texto, utilizando-se de definições braudelianas de tempo, e valorizando a ideia de duração. No entanto, os conteúdos históricos continuam organizados de forma linear e eurocêntrica – a Europa como o centro dos principais acontecimentos da humanidade.

Neste sentido, dicotomias são formadas na historiografia escolar, uma vez que cronologia e tempo histórico são confrontados. As críticas formuladas em relação à História tradicional geraram uma aversão à cronologia e ao uso da linha do tempo; entretanto, esses elementos não foram abandonados pela maioria dos professores de História.

Gabriel (2012) questiona como a cronologia consegue se manter ainda como a principal ferramenta metodológica e organizacional do ensino de História, mesmo com as críticas severas a ela endereçadas. A autora salienta que essa permanência deveria ser explorada como uma pista fértil de investigação sobre a forma como os docentes de História significam e se relacionam com o tempo, ao invés de tratar referida permanência como uma lacuna na formação e na atualização desses docentes.

O fato de os professores de História continuarem lançando mão de uma concepção de temporalidade histórica reducionista associada somente à cronologia pode ser interpretado justamente como uma expressão do saber desse profissional que reconhece, nesta ferramenta, um importante instrumento que contribui para garantir a inteligibilidade do ensino de História.

Dessa maneira, o uso da cronologia, não mais associada às prerrogativas positivistas de ensino de História, permite captar características próprias de eventos históricos por meio de noções de tempo como ordenação e sucessão, semelhança e diferença, duração, simultaneidade, mudanças e permanências. Essas características abarcam, desse modo, o tempo histórico nos moldes da conceituação de Braudel (1978): de curta, média e longa duração.

Com relação aos currículos de História, estes ainda estão pautados sob a perspectiva eurocêntrica, além de serem organizados com base no modelo francês, que valoriza a História do mundo ocidental cristão. Em relação à História do Brasil, o saber histórico escolar, baseado em uma História política e cronológica, traz marcas de relações de colonialidade que dificultam o rompimento com o contexto externo europeu.

O espaço interno do Brasil encontra-se determinado por marcos temporais europeus definidos, primeiramente, pelo processo de colonização, seguindo-se até a formação do “Brasil” enquanto nação. A partir desse momento, nosso contexto interno passa a ser definido pelo desenvolvimento da chamada “modernidade ocidental”.

De tal modo, temos, atualmente, a História do Brasil ditada pelo contexto externo da Europa ocidental. Essa perspectiva engloba, não somente as esferas políticas, econômicas e militares, mas também se estende para uma dimensão cognitiva, de produção de saberes. Portanto, as produções de conhecimento e as maneiras de se relacionar com o espaço e o tempo estão marcadas pela dominação colonial à qual foram submetidos os países da América Latina. Podemos definir esse tipo de dominação como *colonialidade*.

Segundo Araújo (2009), esse conceito permeia a discussão de Anibal Quijano, por exemplo, que afirma a centralidade e a força da perspectiva ocidental e eurocêntrica nos países colonizados da América Latina. Araújo (2009) propõe, ainda, que um referencial promissor para romper com a História eurocêntrica seria pensar o contexto externo definido pela África, pelo Atlântico ou pela própria América, e não pela Europa. Os contextos europeus não seriam desvinculados das análises; porém, a Europa não seria o eixo orientador ou o único contexto a ser trabalhado.

Outra questão pertinente aos currículos de História constitui a apropriação do conceito de tempo presente. No meio acadêmico, o tempo presente consolidou-se como campo de pesquisa e, em relação a suas contribuições para o ensino de História, estas residem na função social do tempo presente de constituição de sentidos para a vida prática, bem como no que tange ao combate aos efeitos do presentismo (FREITAS; SEMEÃO; OLIVEIRA, 2013).

Com o modelo quadripartite de periodização – aquele que divide os acontecimentos históricos em Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea –, os eventos representam a referência temporal, e a ideia de tempo presente que prevalece é a de cotidiano e de tempo imediato.

O acontecimento, nos currículos atuais de História, aparece como elemento central, e a cronologia do tempo presente se vê marcada pela predominância de marcos políticos. O uso da História contemporânea refere-se tanto à História do passado quanto à História do presente. Desse modo, a História do tempo presente tem, como marcos temporais, o pós-Segunda Guerra Mundial e a Queda do Muro de Berlim. Dessa forma, o presente está concentrado nas séries finais do Ensino Fundamental.

Podemos concluir que muitos são os dilemas em relação à questão do tempo e ao ensino de História, e que essas questões estão latentes nos currículos atuais. Visões estereotipadas, simplistas e baseadas na historiografia mais recente sobre o tempo são encontradas nos textos curriculares, abrigando dicotomias e ambivalências refletidas no “fazer História” nas salas de aulas. Observamos essas dicotomias e ambivalências adentrando no mundo das orientações curriculares do Rio de Janeiro.

## **A escrita das Orientações Curriculares e dos Cadernos Pedagógicos de História da SME/RJ**

As políticas curriculares em andamento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro apresentam características em comum com as políticas curriculares, tanto do

Brasil, quanto do mundo. Essas políticas tendem a introduzir uma ótica mercadológica nas escolas, que é baseada na política da performatividade. Com o destaque que a educação recebeu nos últimos anos, esta ganhou também um papel fundamental na aquisição de capitais estrangeiros. Para que esse investimento financeiro acontecesse, os estados precisaram criar uma base nacional comum em relação à educação.

Juntamente com essa base comum, vieram políticas de regulação e mecanismos de controle dos saberes e conhecimentos abordados nas escolas. Uma das várias regulações do Estado sobre a educação seriam as avaliações em larga escala, amplamente difundidas no cenário educacional.

A atual secretaria pauta a sua política educacional na cultura da performatividade, na qual o desempenho dos alunos é monitorado bimestralmente. De forma similar, o desenvolvimento da unidade escolar como um todo também é avaliado. As unidades escolares que conseguem atingir as metas propostas pela SME recebem um prêmio anual, equivalente ao valor do seu vencimento básico.

O ano de 2009 foi marcante para a educação do Rio de Janeiro, pois foi o ano do primeiro mandato do atual prefeito Eduardo Paes. Com a chegada da atual secretaria, a política educacional – que outrora funcionava na rede municipal – foi alterada. O ensino por ciclos, conhecido como “aprovação automática”, foi substituído pela seriação e, desse modo, tornou-se necessária a revisão das propostas educacionais como um todo.

As orientações curriculares de História da SME, elaboradas em 2009, foram construídas no intuito de reformular e de dar continuidade à atualização do extinto Núcleo Curricular Básico Multieducação, do ano de 2008. Além do objetivo maior de atualizar o texto curricular do município do Rio de Janeiro, por meio da apresentação das Orientações Curriculares de 2009 buscou-se conceder, aos professores, uma relação de conteúdos programáticos que funcionam como eixos norteadores.

A elaboração das Orientações Curriculares do ano de 2009 contou com o apoio de uma coordenação técnico-pedagógica. Esta coordenação fez parte da elaboração do texto curricular de outras disciplinas, e seus profissionais possuem formação na área da educação e da pedagogia.

Além da coordenação técnico-pedagógica, houve a colaboração de quatro professores da rede municipal do Rio de Janeiro, além da consultoria de uma historiadora e pesquisadora da Fundação Getúlio Vargas. Até o ano de 2012, as orientações curriculares tiveram praticamente a mesma equipe assinando o documento, sofrendo modificações somente no número de professores colaboradores e da coordenação técnico-pedagógica, a qual permaneceu centrada em um único profissional.

As orientações curriculares foram revisadas no ano de 2013, sob a consultoria de outro historiador, pesquisador e professor associado da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Este texto, mesmo contendo algumas questões conflitantes, como afirmou Maria de Lourdes R. Tura (2012) foi um importante documento que passou a adotar pesquisas mais modernas sobre a questão do conhecimento e sobre educação (PEREIRA; TURA, 2012). Muitas atualizações foram feitas, o que mostra que o currículo é um documento em constante movimento, e que resulta de processos de negociações. As alterações que nortearam o texto curricular da rede municipal do Rio de Janeiro se basearam em uma tentativa de orientar o que é ensinado, tendo em vista as avaliações externas.

Neste contexto, o currículo ganha um papel central, e há uma busca constante com vistas a regular e reorientar as práticas pedagógicas, tendo em conta princípios de eficiência e de produtividade. O objetivo maior dessas reformulações consiste em alcançar o tão sonhado “sucesso escolar”.

No texto introdutório das Orientações Curriculares de História do ano de 2009, temos o seguinte trecho, o qual mostra os elementos principais que nortearam a sua construção, e um deles são as já mencionadas avaliações de larga escala:

A linha de trabalho adotada para a confecção das Orientações priorizou a articulação entre alguns documentos, a saber: As Matrizes de Referência da Prova Brasil e do SAEB, emanadas da Secretaria de Educação Básica, do MEC (SME/RJ, 2009).

Além das orientações curriculares, os professores da rede municipal recebem, bimestralmente, cadernos pedagógicos, que são apostilas com conteúdos e exercícios de cada disciplina oferecida no Ensino Fundamental, exceto Artes, Língua Estrangeira e Educação Física. Inicialmente, os cadernos pedagógicos eram voltados para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; entretanto, a partir do ano de 2011, as disciplinas de História e Geografia passaram a receber também este material produzido pela secretaria.

Dessa maneira, verifica-se que o texto curricular apresenta um corpo de autores que pretende atender a diferentes grupos. Temos autores ligados à pedagogia – representados pela coordenação técnico-pedagógica –, autores ligados à historiografia, como os consultores de grande renome no meio acadêmico da História, e os professores da rede municipal, que é o público-alvo desta produção curricular. Com o respaldo desses diferentes grupos, a produção curricular acaba ganhando legitimidade, e muitas vezes não é questionada.

Isso não significa que o processo de implementação do currículo seja vertical e que toda a sua prescrição seja apreciada e aplicada pelos profissionais da educação do Rio de Janeiro. Vários mecanismos são utilizados por esses profissionais que articulam recontextualizações subjetivas e inerentes a sua cultura, formação, experiência e tradição escolar local.

Muitos são, no entanto, os mecanismos de regulação impostos pela SME com o intuito de minimizar, ao máximo, a produção de outros sentidos de educação e ensino, como as provas bimestrais baseadas nos descritores selecionados pela SME, os quais são mencionados no currículo e nos cadernos de apoio pedagógicos.

A fim de que o controle de sentidos possa ser ativo, mesmo que de forma parcial, o texto acaba, entretanto, por absorver sentidos diferentes para que os profissionais de educação se identifiquem com o texto. Deste modo, há uma circularidade de sentidos nos textos da SME, sentidos estes que não se deixam aprisionar, mesmo com muitos esforços e mecanismos de regulação.

A política de educação da SME entende educação como ensino de algo e, para isso, elenca conteúdos considerados muito importantes, baseados em parâmetros internacionais. A aquisição de conteúdos de leitura, de escrita e de cálculos matemáticos seriam os conteúdos principais a serem trabalhados nas escolas da rede municipal.

Esses conteúdos afirmariam a função social da escola, que é a de preparar os indivíduos para a vida em sociedade – leia-se para o mercado de trabalho. E esta função social justificaria, dessa forma, as práticas de regulação, aferição e controle de resultados

e metas impostas às escolas, profissionais de ensino e gestores. Deste modo, a política educacional da SME partilha da premissa do ensino como um processo racional, no qual, se bem planejado e orientado, resultará em bons resultados. O ensino dentro desses quadros passa a ser um instrumento de otimização de desempenho (PEREIRA; TURA, 2012).

Em relação à disciplina de História, a mesma não sofre tanto a pressão por bons resultados, pois não participa da prova bimestral baseada em descritores selecionados pela SME, como ocorre com a disciplina de geografia. Entretanto, como esta é a política educacional da SME, acreditamos que, aos poucos, esse universo possa ser alterado.

No próximo item, discutimos como a atual secretaria articula os saberes mobilizados na academia com o texto curricular e o material didático produzido para os alunos do Segundo Segmento do Ensino Fundamental, uma vez que esses materiais têm, como consultores, historiadores renomados.

## **Como articular produções? A questão do tempo nas Orientações Curriculares da SME/RJ**

As orientações curriculares, como vimos anteriormente, foram elaboradas no ano de 2009. Analisamos, primeiramente, as Orientações Curriculares do ano de 2009 e, na sequência, as dos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013.

Referido documento de 2009 apresentava-se dividido da seguinte forma: as primeiras páginas abrigavam um texto de apresentação do documento, assinado por Heloína do Amaral Ferreira, representando a Coordenadoria de Educação e Apoio Técnico. Após essa apresentação, segue um texto introdutório intitulado de *Orientações Curriculares para o Ensino de História*; e, por fim, segue a relação de conteúdos programáticos a serem trabalhados bimestralmente em cada série/ano.

Na introdução do material, a autora Marly Mota (2009) afirma que um dos saberes indispensáveis para a disciplina de História seria o tempo, ressaltando, desse modo, a importância da apresentação dos diferentes tipos de temporalidades. A autora coloca, ainda, que a periodização da História deve ser mostrada como uma construção e uma questão a ser pensada – e não como algo pronto –, inerente à História.

Mota (2009) utiliza, como instrumental teórico, as colocações de Jacques Le Goff e Michel Pollack para enfatizar a importância da disciplina, bem como para fazer uma diferenciação entre História e memória. Podemos constatar esta afirmação no seguinte trecho:

História não se confunde com memória; este é um saber que o aluno do 6º ano deverá carregar para todo o curso de História. Sentimental, afetiva e fluida, sujeita à manipulação e aos influxos da conjuntura, a memória, especialmente a coletiva, é fundamental na construção de sentimentos de pertencimento a grupos sociais, regiões, nações... Para tanto, é necessário o trabalho de enquadramento da memória, tal como definido por Michel Pollack (1989), que se alimenta da História, mas que não pode ser confundida com ela (SME/RJ, 2009).

Com relação à questão do tempo, a autora utiliza, como referencial, as considerações de Braudel (1978), valorizando a duração e o tempo histórico. Além disso, cita Le Goff, parafraseando-o ao afirmar que “a História é filha de seu tempo”, referindo-se às inferências do presente nas análises do passado.

O texto introdutório define, portanto, a História como a ciência da diversidade, da pluralidade e da relatividade, e que se constitui como disciplina escolar quando seleciona aquilo que pode e deve ser ensinado. Apresenta o que significaria ensinar História hoje, partindo da premissa de que o ensino de História deve considerar os seguintes pontos: desnaturalização das práticas sociais, relativização das verdades e negociação da produção de diferenças e de identidade (SME/RJ, 2009).

Dessa maneira, após uma breve colocação sobre os pressupostos da História como disciplina, a autora expõe os elementos fundamentais a serem trabalhados em cada série/ano escolar. Em relação ao 6º ano, afirma que o principal objetivo não é o aprendizado de todos os conteúdos selecionados para o período e sim o de chamar a atenção dos alunos para a diversidade de povos e culturas.

Em relação ao 7º ano, afirma que a História do Brasil deve ser somada à chamada História moderna europeia, na qual o professor deverá selecionar os conteúdos pertinentes a serem trabalhados. Este ano/série deveria valorizar o estudo da História afro-brasileira. Já os dois últimos anos deveriam estar voltados para a História do Brasil, e o 9º ano deveria ser um “bom curso de História republicana” (RIO DE JANEIRO, 2009).

A partir dessas colocações traçadas no texto introdutório, podemos observar uma tentativa de romper com a História tradicional positivista, particularmente no lugar privilegiado atribuído a certa concepção de História política observada sob essa perspectiva. O texto coloca a importância do estudo dos diferentes povos e culturas, e valoriza, principalmente, o estudo da História do Brasil. Contudo, quando a autora ressalta os principais objetivos e temas a serem trabalhados em cada ano/série escolar, entretanto, observamos a manutenção de certos pressupostos inerentes a uma certa História cronológica e eurocêntrica.

Após as considerações mencionadas, é apresentada, ao leitor, a relação de conteúdos a serem trabalhados. Entretanto, é nesta parte do texto curricular que encontramos discordâncias em relação ao discurso teórico, presente na introdução do documento curricular, e apresentado acima.

Vários são os aspectos que podem ser analisados em um currículo de História, como: finalidades e função social do ensino de História; a concepção de História; os conteúdos selecionados; a temporalidade histórica; e os objetivos do ensino e orientações metodológicas.

Neste trabalho, fixamo-nos na análise da temporalidade histórica apresentada no texto curricular. Mesmo com a colocação da consultora, de valorização do trabalho com as diferentes temporalidades – baseada na teoria de Braudel (1978) –, os conteúdos de todas as séries estão organizados de forma linear e cronológica.

Temos um currículo orientado pela ótica do mundo ocidental moderno, no qual a Europa é o ponto de referência para adentrarmos na História dos diferentes povos. A periodização não é dada como uma questão, e, sim, como um referencial organizacional da disciplina, em que o modelo quadripartite permanece.

Como o currículo está orientado por um viés eurocêntrico, não temos a valorização da História do Brasil e da cultura afro-brasileira. Esta só ganha destaque no 7º ano, durante o estudo do período das grandes navegações, quando um único capítulo se destina à História da África e de seus principais povos. Portanto, referidos conteúdos não ganham a centralidade, mas, sim, aparecem de forma periférica nos anos escolares.

Em relação ao 8º e 9º anos, a História do Brasil seria apresentada de forma significativa – de acordo com as considerações do texto introdutório. Observamos que, no 9º ano, dos dezessete temas abordados durante os bimestres, somente sete temas se referem à História do Brasil; portanto, 58,8 % dos conteúdos correspondentes à última série do segundo segmento do Ensino Fundamental destinam-se à História mundial, e não à brasileira.

Deste modo, constatamos a presença de diferentes discursos e grupos no interior do currículo, que, por meio das diversas negociações, criam ambivalências e contradições. E este se torna um dos principais desafios em relação à questão temporal no ensino de História.

Como articular a produção historiográfica sobre o tempo com o ensino de História na educação básica? Muitas são as críticas em relação à manutenção de uma História cronológica; porém, esta vem dando inteligibilidade à disciplina, e sua substituição não encontrou um caminho alternativo promissor nos textos curriculares contemporâneos. Gabriel (2012), defende que uma das pistas que mereceriam ser melhor exploradas consiste no reconhecimento do papel estrutural do conceito de narrativa histórica para pensar o ensino da temporalidade; entre elas, a noção de cronologia.

Com relação às Orientações Curriculares dos anos subjacentes, notamos a mesma estrutura e textos introdutórios. Entretanto, no texto introdutório do ano de 2010, foi introduzido um parágrafo que menciona a Lei Federal nº 11.645/2008 e o decreto municipal de número 29.073/2008.

Estes instrumentos legislativos tratam da obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira, e recomendam que referidos temas sejam desenvolvidos nos anos escolares com mais ênfase. Todavia, a relação de conteúdos programáticos não foi alterada para atender a “essa maior ênfase” colocada pela consultora das orientações curriculares, conforme mencionado anteriormente.

Nos anos de 2012 e de 2013, os textos introdutórios foram omitidos, e as orientações curriculares enviadas para as unidades escolares se tornaram somente uma relação de conteúdos por bimestre, como podemos observar nas Orientações Curriculares de História do ano de 2013, iniciada da seguinte forma:

### História – 6º ano – 1º bimestre

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as experiências vividas por homens e mulheres em diferentes momentos (tempo) e lugares (espaço) da Terra.</li> <li>Identificar as diferentes dimensões de uma experiência histórica: noções temporais e espaciais; relações e classificações sociais, regras, normas e valores.</li> <li>Identificar uma narrativa histórica.</li> </ul>	<p><b>O que vamos aprender?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aprender História: as experiências vividas por homens e mulheres em diferentes momentos (tempo) e lugares (espaço) da Terra.</li> <li>A vida em sociedade: as relações sociais, regras e valores; a vida cotidiana.</li> <li>Contar uma história: a narrativa histórica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Operar com noções temporais e espaciais.</li> <li>Relacionar unidade biológica e diversidade cultural da espécie humana.</li> <li>Identificar semelhanças e diferenças entre diversas experiências históricas.</li> <li>Identificar permanências e mudanças em uma experiência histórica.</li> <li>Identificar formas de transmissão cultural em uma experiência histórica.</li> <li>Relacionar narrativa histórica e tempo histórico, localizando em uma linha de tempo, acontecimentos ordinários e extraordinários.</li> </ul>

continua

continuação

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o continente africano como local de origem da espécie humana.</li> <li>• Compreender as diferentes explicações sobre a origem da espécie humana.</li> <li>• Identificar as principais características dos povos coletores e caçadores.</li> <li>• Identificar as principais características dos povos agricultores e pastores.</li> <li>• Localizar os primeiros grupos humanos na América.</li> </ul>	<p><b>As primeiras comunidades humanas e o processo de humanização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da África para outros continentes.</li> <li>• Como as diferentes culturas explicam a origem da vida humana.</li> <li>• Povos coletores e caçadores.</li> <li>• Povos agricultores e pastores.</li> <li>• A chegada dos primeiros grupos humanos à América.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar argumentos que valorizem positivamente a diversidade cultural da espécie humana, criticando estereótipos e/ou preconceitos.</li> <li>• Compreender os processos adaptativos dos seres humanos ao meio ambiente.</li> <li>• Identificar hipóteses explicativas sobre a chegada dos seres humanos à América.</li> </ul>

Fonte: RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares**: Áreas Específicas: História. Rio de Janeiro, 2009.

Mais uma vez, podemos observar o caráter prescritivo que o currículo da SME/RJ ganha no contexto de sua produção e de suas finalidades. Fundamentos, metodologias, análises teóricas e relações interdisciplinares são enxugados em prol de conteúdos.

Currículo e conteúdo, portanto, confundem-se nas orientações da SME/RJ. Especificamente com relação à questão temporal, o texto curricular contempla os seguintes aspectos: a linearidade cronológica e a valorização de acontecimentos políticos e estruturais. Com relação ao uso do conceito de tempo presente, este se torna secundarizado nos conteúdos, aparecendo somente nos assuntos do 9º ano, como critério de tempo imediato e cotidiano.

Neste sentido, observa-se um desencontro entre as observações teóricas apresentadas nos textos introdutórios das orientações curriculares e a organização estrutural e de conteúdos presente nesses documentos.

## Como articular produções? A questão do tempo nos Cadernos de Apoio Pedagógicos da SME/RJ

Os cadernos de Apoio Pedagógicos de História são materiais didáticos entregues aos professores bimestralmente com a função de ser um instrumento a mais de “fixação” dos conteúdos propostos pela SME/RJ nos currículos.

Apresentam textos que resumem os conteúdos programáticos e mostram exercícios de verificação na sequência. Os exercícios propostos possuem, majoritariamente, um caráter conteudista, no qual se afere a aprendizagem do aluno sobre o tema estudado. Seria interessante caracterizar o termo “conteudista” no sentido de um reducionismo do conhecimento escolar a conteúdos, os quais são apreendidos por meio da memorização ou da chamada “decoreba”, sem contextualizações e análises mais profundas, negando, dessa forma, outras dimensões que envolvem o saber escolar.

Esta afirmação pode ser vista no seguinte exercício do caderno pedagógico de História do 3º bimestre do ano de 2013:

## ERA UMA VEZ...UMA CORTE EUROPEIA NA AMÉRICA PORTUGUESA

No início do século XIX, a Europa vivia uma situação de muita tensão. A França de Napoleão Bonaparte dominava grande parte do continente, mas um grande rival continuava a impedir a concretização do plano do imperador francês: a Inglaterra.

Pretendendo derrotar a Inglaterra, o governante francês arriscou uma jogada decisiva: decretou o **Bloqueio Continental**, em 1806. Desde então, todas as nações europeias estavam proibidas de manter relações comerciais com as ilhas britânicas. Napoleão pretendia, desta maneira, enfraquecer a economia inglesa e obrigar a Monarquia daquele país a se render.

Para realizar esse plano, Napoleão obrigou a adesão do imperador da Rússia ao bloqueio e determinou a invasão de Portugal e Espanha. Após a derrubada do rei espanhol e o fechamento dos portos da Espanha ao comércio com a Inglaterra, restava o Reino de Portugal.

### Recapitulando...

1. O que foi o Bloqueio Continental?
2. Qual o objetivo do governo da França com o Bloqueio?
3. O que fez Napoleão com o Império Russo e com a Espanha para garantir o sucesso desse plano?



Fonte: RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Apoio Pedagógico:** História, 8º ano, 3º bimestre. Coordenadoria de Educação. Rio de Janeiro, 2013.

Como pode ser observado, há apresentação de um texto com o resumo do conteúdo didático e, ao final, realiza-se uma verificação – por meio de exercícios – do aprendizado. Estes exercícios se limitam a uma interpretação do texto, o que tende a avaliar o aprendizado do conteúdo pelo conteúdo.

A composição dos cadernos pedagógicos segue, rigorosamente, a ordem organizacional dos conteúdos listados nas orientações curriculares. Dessa maneira, esses materiais compartilham a mesma estrutura em relação à questão temporal. O tempo cronológico organiza os assuntos de forma linear e evolutiva, e não são realizadas reflexões acerca da dimensão temporal.

Os acontecimentos políticos marcam referida estrutura, alternando periféricamente a questão das durações, permanências e rupturas. No item “fique ligado” do caderno pedagógico, em volumes esporádicos conseguimos observar relações comparativas; porém, essas relações não possuíam grandes problematizações.

O caderno pedagógico do 6º ano do 4º bimestre, ao abordar o conteúdo “Roma Antiga”, coloca a questão da construção de aquedutos e cita que, no Rio de Janeiro, também temos este tipo de construção – nos Arcos da Lapa. Delineia-se, desse modo, uma comparação sem reflexões profundas do ponto de vista histórico. Por conseguinte, o material propõe uma análise que se aproxima mais do ponto de vista de curiosidades que de um debate histórico profundo.

**A ARQUITETURA DAS ANTIGAS CIDADES ROMANAS: OS AQUEDUTOS**



**AQUEDUTO DE SEGÓVIA (ESPANHA atual)**

Construído entre os séculos I e II d.C., tem 15 km de comprimento e transporta as águas do rio Fuente Fria para o centro da cidade. É considerada a principal herança romana da Península Ibérica e é o símbolo e a atração turística máxima da cidade de Segóvia.

**PONT DU GARD, REMOULINS (FRANÇA atual)**

A Pont du Gard, no sul da França, foi erguida no século I d.C. A estrutura forneceu água para a cidade até o século VI e se mantém de pé – quase intacta – por também ser uma ponte e, portanto, ter merecido cuidado desde sempre. No ano 2000, porém, o transporte foi proibido no local, e o aqueduto passou a funcionar apenas como um ponto turístico.



Coordenadoria de Educação

HISTÓRIA – 6.º Ano  
4.º BIMESTRE / 2013

23

Foto: Arquivo do Departamento de Turismo do Município de Segóvia

Foto: Arquivo do Departamento de Turismo do Município de Remoulins

Fonte: RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Apoio Pedagógico:** História, 6º ano, 4º bimestre. Coordenadoria de Educação. Rio de Janeiro, 2013.



Nós temos um aqui, no centro da cidade do Rio de Janeiro!  
São os Arcos da Lapa!  
Leia esta página com atenção.

**ARCOS DA LAPA**

Construído para levar a água da nascente do Rio Carioca do alto da serra para o centro da cidade. O encanamento desce a serra até o Morro do Desterro, onde viria a ser construído o Convento de Santa Teresa.

Até chegar à cidade deveriam ser transportados 300m de brejos e muitas lagoas. **Recorreu-se então à milenar técnica romana de construção de arcos, como uma ponte, para transportar a água.** É considerada a maior obra urbana do período colonial. Em 1896, o Aqueduto da Carioca foi desativado, e os Arcos passaram a ser utilizados como viaduto para uma linha de bondes entre o bairro de Santa Teresa e o Largo da Carioca.

Adaptado de <http://portalgeo.rio.rj.gov.br/maazencinho/web/lugaresRioTuristico.asp?area=2>



Os Arcos da Lapa. Cartão Postal, 1925.



Os Arcos da Lapa, 2012.

Coordenadoria de Educação

HISTÓRIA – 6.º Ano  
4.º BIMESTRE / 2013

25

Foto: Arquivo do Departamento de Turismo do Município de Remoulins

Foto: Arquivo do Departamento de Turismo do Município de Remoulins

Fonte: RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos de Apoio Pedagógico:** História, 6º ano, 4º bimestre. Coordenadoria de Educação. Rio de Janeiro, 2013.

Os cadernos pedagógicos, dessa maneira, apresentam-se como textos de ordem conteudista, com a função de promover os temas determinados pela SME/RJ nas salas de aula. Funcionam como mais um instrumento de controle do conhecimento que é e “deve” ser passado para os alunos.

Esses cadernos não apresentam qualquer das considerações feitas no texto introdutório das Orientações Curriculares sobre o tempo. Postulam, na prática, o modelo quadripartite de periodização que tem, como eixo norteador, o mundo ocidental moderno.

A História política é privilegiada, enquanto os temas de cunho social e cultural são articulados em itens relativos a curiosidades – e não enquadrados como texto “oficial”.

## **Considerações finais**

O debate e a discussão sobre os currículos de História elaborados pela SME/RJ, e sobre o material didático difundido por este órgão municipal, não terminam aqui. Este trabalho se apresenta como uma discussão preliminar sobre os dilemas inerentes a essa temática, bem como semeia condições para a sua ressignificação no interior das salas de aula.

Não constitui o objetivo deste estudo apontar os problemas e “erros” oriundos do currículo, mas, sim, perceber o jogo de interesses e negociações que circulam na produção curricular. Historiografia e História são ensinadas e confrontadas em um texto ambivalente e muitas vezes contraditório que, para conseguir a legitimidade necessária pelos grupos que o circundam, dialoga com diversas vozes e ressignifica tradições escolares.

A questão temporal, no âmbito das diretrizes curriculares da prefeitura do Rio de Janeiro, torna-se um elemento conflitante que segue um movimento de atualização para atender as demandas da historiografia atual. No entanto, quando essas diretrizes são pensadas em termos de organização de conteúdos e de ensino/aprendizagem da disciplina, mantêm-se as categorias tradicionais. Neste contexto, o chamado tempo histórico, aos moldes de Braudel (1978), como anunciado na introdução das orientações curriculares, encontra-se oculto nessas diretrizes.

A dificuldade de transposição do saber historiográfico – em relação ao tempo histórico – para o saber escolar não é encontrada somente nos textos curriculares. Os professores também sentem a dificuldade de ensino específico deste saber. Torna-se latente, não só a possibilidade de se tornar o ensino de História inteligível, mas também a garantia de ministrar um ensino pautado em uma formação política, cultural e social.

Com a análise das Orientações Curriculares e dos cadernos pedagógicos, foi possível perceber que não podemos nos limitar a pensar no porquê da não articulação entre saber científico e saber escolar. Devemos, sim, pensar em como transpor este saber, garantindo inteligibilidade e aprendizagem para os nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cinthia. A colonialidade do saber histórico escolar: um ponto de vista sobre a história da história ensinada. In: IX CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA, 2009. Rio de Janeiro. **Educação, Autonomia e Identidades na América Latina**, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FREITAS, Itamar; SEMEÃO, Jane; OLIVEIRA, Margarida. O Contemporâneo e o Tempo Presente nos Currículos Escolares de História nos EUA e no Brasil (2002-2012). **Cadernos do Tempo Presente**, n. 11, mar., 2013.

GABRIEL, Carmen Teresa. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, n. 64, p. 187-210, 2012.

PEREIRA, Talita Vidal; TURA, Maria de Lourdes R. Refletindo Sobre Currículo e Ensino no Contexto das Políticas em Curso na Rede Municipal do Rio De Janeiro. **Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura**. Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPED/UERJ, 2012.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas: História**. Rio de Janeiro, 2009.



## CAPÍTULO 3

# A TEORIA DA ATIVIDADE DE LEONTIEV COMO PRINCÍPIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS

*Ronny Machado de Moraes*

---

### **Considerações iniciais**

O objetivo deste texto é apresentar uma reflexão sobre o processo de formação de conceitos sob a ótica da Teoria da Atividade (TA) de Alexei Leontiev. Para fins didáticos, este estudo está dividido em quatro tópicos. No primeiro tópico, serão abordadas as diferenças entre os conceitos espontâneos e científicos. No segundo, será apresentada a trajetória de desenvolvimento que conduz à formação dos conceitos científicos. No terceiro tópico, será apresentada a teoria da atividade de Leontiev e, no último, as implicações desta teoria para a atividade didática.

Conforme apontado por Leontiev (1983, p 14), a ideia de análise da atividade, como método da psicologia científica, foi proposta pelo psicólogo Bielorrusso Lev Semienovich Vigotski (1896-1934). A teoria de Vigotski (2001) é conhecida como psicologia histórico-cultural e, neste trabalho, usaremos a expressão “escola de Vigotski”, devido aos vários e importantes colaboradores que este estudioso teve no decorrer de suas atividades de investigação.

A escola de Vigotski (2001) está fundamentada na teoria marxista, que entende o homem como produto do desenvolvimento sócio-histórico, e a sua atividade psíquica, como derivada da sua vida prática. O pensamento humano não existe fora da sociedade, fora dos conhecimentos acumulados pela sociedade e dos meios elaborados por ela através da atividade prática. Marx, ao introduzir o conceito de atividade prática na teoria do conhecimento, ressaltou um preciso sentido materialista.

O trabalho, conforme o entendimento de Marx, é a atividade fundante do ser social. Da mesma maneira que o homem modifica a natureza, a fim de produzir as condições de sua existência material, ele também modifica e produz a sua psique; portanto, ele foi forjado a partir das condições concretas de sua existência. A psique humana é derivada de laborações coletivas e das relações sociais advindas dessas atividades.

Para Leontiev (1983, p. 81) o trabalho físico, que é responsável pelas transformações dos objetos, tornou-se gradativamente mais “intelectual” ou mental. A atividade interna humana (cognoscitiva) é completada por atividades externas. Há

um movimento constante entre a atividade externa e a interna. Estes movimentos somente são possíveis porque essas atividades possuem uma mesma estrutura geral.

A atividade interna, por sua organização, origina-se da atividade prática externa, mas não se afasta dela, pois mantém uma relação fundamental e bilateral. Portanto, trata-se de uma relação dialética, na qual aquilo que é internalizado também passa a ser externalizado, e vice-versa. Apesar desta constatação, na nossa sociedade, a atividade interna, ou intelectual, é muito valorizada, em detrimento da atividade externa (prática), e, como consequência, a atividade intelectual adquire grande projeção.

Esta supervalorização da atividade interna, em prejuízo da externa, é consequência da separação em classes sociais. Nas classes mais baixas, encontram-se os artesãos e, nas mais altas, os intelectuais ou aqueles considerados nobres.

Por conseguinte, nossa sociedade é dividida entre aqueles que têm os saberes práticos e aqueles que possuem os saberes intelectuais. Isso pode ser facilmente verificado na concepção de escola e de educação da nossa sociedade. Aos pobres são oferecidas escolas nas quais os indivíduos se preparam para as atividades práticas e, aos filhos das pessoas pertencentes às classes superiores, delinea-se um saber mais intelectual.

A psique é construída através das relações sociais, e tem a linguagem como componente principal. Esta, a princípio, tem a função de comunicação; depois, torna-se complexa e é interiorizada, servindo ao pensamento, à memória, à atenção dirigida e à consciência. Vigotski (2001) chamou estas várias nuances de funções psicológicas superiores. Elas são construídas por meio das relações sociais e podem ser reguladas pelo próprio indivíduo. Por outro lado, as funções psicológicas inferiores, ou elementares, não possuem controle voluntário, e a sua gênese está relacionada ao conjunto de genes dos indivíduos.

Para Vigotski (2001), as funções psicológicas superiores têm origem social, sendo subordinadas às condições concretas da existência dos sujeitos. Para Leontiev (1983, p. 15), as teses de Marx não podem ser entendidas de forma separada do conjunto das ideias de suas obras. No nível da organização, as funções psicológicas superiores e inferiores possuem diferenças qualitativas. As primeiras têm origem nas relações sociais; as outras, a partir da genética dos indivíduos.

A fala e a enunciação constituem uma das mais importantes funções psicológicas superiores. Ela é utilizada pelos sujeitos, essencialmente, como meio de comunicação, e nessa comunicação são utilizadas palavras. Para Bakhtin (2014) a língua só existe em função do uso que os interlocutores fazem através da fala. Ele entende a fala como a razão das modificações linguísticas.

Para ele, a fala

[...] é o motor das transformações linguísticas, ela não concerne os indivíduos; com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc. (BAKHTIN, 2014).

Bakhtin (2014) destaca a natureza social da fala, mas afirma também que, no processo de comunicação, as palavras e os seus sons não são suficientes para que haja interação. É necessário que os sujeitos compartilhem, entre si, os conceitos que são representados pelas palavras. Esses conceitos são generalizações utilizadas pelos sujeitos, de uma dada comunidade ou cultura, para estabelecer a comunicação.

A linguagem não possui apenas a função de comunicação. Ela possui uma importância fundamental na construção do que Bakhtin (2014) chamou de funções psicológicas superiores, pois é a partir dela que os sujeitos são capazes de organizar e mediar outras funções psicológicas, como: a memória, o pensamento, a atenção, a emoção e a consciência.

## **Os conceitos espontâneos e os conceitos científicos**

Vigotski (2001) se interessou pelo estudo do desenvolvimento dos conhecimentos científicos na criança, pelas diferenças em comparação com o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e, além disso, pelas leis fundamentais desses processos. A abordagem vigotskiana do processo de aprendizagem é o processo de formação de conceitos pela criança.

Por isso, Vigotski (2001) faz uma análise comparada do sistema de conceitos no processo de aprendizagem pré-escolar e escolar, e adota, como fundamento da sua comparação, dois esquemas conceituais: o primeiro se refere ao que já existe no sistema de aprendizagem da criança antes do ingresso na escola, que ele designa conceitos espontâneos; o outro, aquele sistema de conceitos que a ele se articula, interatua, enriquece e o modifica como resultado da aprendizagem. A esses novos conceitos, denomina-os conceitos científicos.

Por conceito científico não se deve entender como conhecimento escolar. Deve-se entender, ao invés disso, como os conhecimentos cuja generalização e abstração atingiram níveis superiores. Vigotski (2001) coloca o processo de formação de conceitos no topo das transformações psicológicas e constituintes do conteúdo da crise de amadurecimento.

Para Elkonin (1987, p. 104), o desenvolvimento na infância tem um caráter histórico-concreto, e as diferenças psicológicas no desenvolvimento são decorrentes de fatores sociais e culturais que proporcionam as condições necessárias à construção das etapas do desenvolvimento psíquico.

Leontiev (1983), por meio de sua teoria da atividade, propõe que, durante o processo de desenvolvimento psíquico, existem algumas atividades que se destacam da cultura, o que é considerado, por ele, como atividade principal, e este seria o principal motor do desenvolvimento naquele momento do desenvolvimento. A passagem do período da infância para a adolescência se dá a partir de novos objetivos e motivos que estão se formando.

Para Davidov (1987, p. 122), no caso da adolescência, a atividade principal consiste no estudo e na preparação para o trabalho. Essa etapa é construída e reconhecida socialmente, sendo produzida a partir das condições sociais e concretas da vida. Conforme Vigotski (2001, p. 172), é na adolescência que os conceitos verdadeiros são construídos. Segundo ele, o novo emprego significativo da palavra, ou seja, o seu emprego como meio de formação de conceitos, constitui a causa psicológica imediata da transformação intelectual que se realiza na fronteira entre a infância e a adolescência.

Vigotski (2001, p. 167) aceita que, ainda na infância, podemos encontrar formações intelectuais originais que seriam semelhantes aos verdadeiros conceitos. De fato, essas neoformações intelectuais são equivalentes aos conceitos autênticos que somente amadurecem mais tarde. Essas formações, que são equivalentes aos conceitos, desempenham funções semelhantes à dos conceitos.

A formação de conceitos é um processo longo. Não é linear, e muito menos biológico. No entanto, não é possível desconsiderar o processo de desenvolvimento ontogenético dos sujeitos. O tecido cerebral de um bebê ainda está em processo de amadurecimento. Por exemplo, o processo de mielinização<sup>15</sup> dos seus neurônios é gradual, e ocorre em diferentes áreas do cérebro, em momentos específicos do desenvolvimento. Esses processos de maturação devem ser considerados, mas não são determinantes no processo de cognição.

Os conhecimentos espontâneos e científicos não podem ser entendidos um em oposição a outro. Eles fazem parte de um processo. Há uma relação de completude entre esses dois tipos de conceitos. Eles se influenciam mutuamente, e interagem de forma contínua no decorrer do desenvolvimento da criança. Os conceitos científicos se apoiam nos espontâneos, apenas quando os conceitos espontâneos atingem um determinado nível de amadurecimento, que se inicia na idade escolar e culmina na adolescência.

As diferenças entre os dois grupos de conceitos se referem à forma usada pela criança para a descrição da realidade empírica. Nos estágios inferiores, ou estágio dos conceitos espontâneos, a criança faz uma simples descrição da realidade. Já nos estágios superiores, que são os estágios dos conceitos científicos, os conteúdos são mais amplos, permitindo, ao sujeito, relacionar toda uma classe de fenômenos. Portanto, os conceitos científicos são generalizações e categorização da realidade.

Os conceitos espontâneos, que estão diretamente ligados aos objetos concretos do mundo, formam uma base para os conceitos científicos que, quando dominados pelos estudantes, iniciam um processo de transformação daqueles, devendo levá-los a níveis de compreensão cada vez mais elevados. Segundo Vigotski (1996), é na adolescência que se produz um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos, fato este que tem, como resultado, a ampliação de sua concepção das coisas e do mundo.

Vigotski (2005) atribui aos processos de formação de conceitos, grande complexidade, pois todas as funções intelectuais básicas tomam parte, delegando, aos signos e à palavra, os meios indispensáveis para a condução das operações mentais. Mortimer (1996) faz críticas aos modelos denominados instrucionais, que têm sua base no modelo de mudança conceitual. O autor considera que estes têm levado, muitas vezes, à reafirmação do pensamento do senso comum do adolescente ou, então, têm contribuído para “aumentar ainda mais a consciência do estudante sobre suas concepções prévias, mas não consegue dar o salto esperado em direção aos conceitos científicos” (MORTIMER, 1996). Este autor defende que aprender ciências seja um processo de “enculturação”, que envolve a iniciação dos estudantes em uma nova maneira de pensar e explicar o mundo natural, que, para ele, é fundamentalmente diferente daquelas explicações disponíveis no senso comum.

15 A bainha de mielina é uma estrutura lipoproteica depositada ao redor de axônios. Não é uma estrutura contínua, mas aparecem formando os internódulos, que são interrompidos periodicamente pelos nódulos de Ranvier. A bainha de mielina permite a condução saltatória, rápida e eficaz da informação no sistema nervoso dos vertebrados.

Os conhecimentos científicos, com seu poder explicativo das coisas, vêm ao encontro dos conhecimentos espontâneos. A diferença reside no fato de que os conceitos espontâneos têm sua gênese nas situações cotidianas e empíricas da vida dos sujeitos, enquanto os científicos envolvem uma atitude mediada do sujeito em relação ao seu objeto, criando estruturas para o movimento ascendente dos conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2005).

O conceito cotidiano da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores (concretas) às superiores (abstratas). Contrariamente, os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores.

Estes dois tipos de conceitos estão correlacionados, fazendo parte da gênese do próprio conceito. A construção de conceitos científicos constitui modos complexos de pensamento, envolvendo atividades mentais como a de abstrair, isolar elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. Na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise (VIGOTSKI, 1993).

Em relação à apropriação dos conceitos, Vigotski (1993) destaca a diferença entre o sentido internalizado pelo estudante e o significado por parte do grupo social. O sentido é algo idiossincrático; ele é atribuído pelo sujeito tendo em vista as suas relações já construídas historicamente.

Para Vigotski (1991), mesmo depois de produzir conceitos verdadeiros, o sujeito não abandona as formas mais elementares; elas continuam a operar ainda por muito tempo, sendo, na verdade, predominantes em muitas áreas do seu pensamento. A pura e simples negação desses conceitos elementares, prática normal dos professores de ciências, não contribui para a evolução dos conceitos científicos dos estudantes, mas, agindo dessa maneira, o professor não colabora para a tomada de consciência desses conceitos.

É no encontro/confronto da ciência do cotidiano, da dimensão da vida cotidiana, com a dimensão científica formal, que se formam certos conceitos científicos. É nesse ponto que se tem a possibilidade de reelaboração e de maior compreensão daquilo que é vivido, por meio da internalização consciente daquilo que é significado.

Esse entendimento implica ter, como dimensão, o conhecimento científico vivenciado cotidianamente na prática social dos estudantes. As atividades escolares, com as suas ações e operações voltadas à formação de conceitos, devem ser encaradas como um desafio do processo ensino-aprendizagem, uma vez que isto significa passar de um nível inferior para níveis superiores do pensamento.

## **A trajetória que leva à formação dos conceitos**

A formação dos conceitos, ou a sua ontogênese, segue uma trajetória espiral; portanto, esse processo não é linear e, conforme explicitamos, também não é dependente da maturação neurofisiológica.

Conforme Vigotski (2001, p. 174), a evolução que culmina com o desenvolvimento dos conceitos pode ser dividida em três estágios básicos e, cada um desses estágios pode ser dividido em várias outras fases. Devido às limitações e ao objetivo deste texto, será feita uma breve apresentação da ontogênese dos conceitos e de suas

fases. Em suas pesquisas, Vigotski (2001) e seus colaboradores constataram que o desenvolvimento de conceitos envolve três estágios, sendo eles: (1) o pensamento sincrético; (2) o pensamento por complexos; (3) o pensamento conceitual.

Para Vigotski (2001, p. 175), no estágio do pensamento sincrético, que se manifesta com maior frequência em crianças que se encontram no início da primeira infância, o pensamento se caracteriza pela formação de uma pluralidade não informada e ordenada de objetos. Esse amontoado de objetos do mundo, organizado de forma sincrética no seu pensamento, implica uma extensão difusa e direcionada da palavra ou do signo. Neste estágio, o significado da palavra é um encadeamento não discriminado de objetos e coisas, encadeados em uma imagem mista que não pode ser desmembrada.

Mesmo com um vocabulário restrito de palavras – dotadas ainda de pouco significado –, a criança pode produzir alguns laços objetivos entre os objetos, coincidindo sobre o significado das mesmas palavras estabelecidas na linguagem do adulto. Entretanto, os caminhos são diferentes e, mesmo onde os significados da criança parecem coincidir com o do adulto, eles são produtos da mistura sincrética de imagens.

A transição do primeiro estágio para o segundo se dá a partir do momento em que as crianças já possuem algum significado básico das palavras. Esse estágio também conduz à formação de vínculos, ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões reais, ao ordenamento e à sistematização da experiência da criança. No entanto, os objetos não são agrupados por vínculos subjetivos que acabaram de surgir no pensamento da criança, mas por vínculos que agora são objetivos e, que realmente existem nos objetos.

Vigotski (2001, p. 178) designou este estágio como pensamento por complexos, no qual os objetos são agrupados segundo as estruturas complexas dos objetos particulares. É necessário compreender que, neste período, mais que a internalização de significados prontos, a criança ainda está construindo o seu vocabulário de palavras. A criança já consegue unificar objetos homogêneos em um grupo comum, além de torná-los complexos utilizando vínculos objetivos que elas descobrem nos objetos.

Para Vigotski (2001), em vez do pensamento “nexo desconexo” que serviu ao pensamento sincrético, os agrupamentos que são feitos dos objetos baseiam-se em características peculiares dos objetos que ocorrem no seu campo perceptual.

O estágio de pensamento por complexo constitui um avanço no processo, o qual conduzirá à formação dos conceitos científicos; estes, por sua vez, somente ocorrerão no período da adolescência. As leis do pensamento por complexo são, ainda, completamente diferentes da lei dos conceitos. Para Vigotski (2001, p. 180), mesmo a linguagem dos adultos ainda mantém o que ele chama de resíduos do pensamento por complexos. O que difere o pensamento por complexo do pensamento sincrético é o fato de que, neste último, a criança já consegue produzir um vínculo mais concreto e factual entre os objetos de um grupo, além de se basear em sua experiência imediata.

De acordo com esse conceito, o pensamento por complexo é a generalização ou a unificação de objetos heterogêneos concretos, mas o vínculo é variado, e qualquer possibilidade pode levar a criança a incluir um determinado elemento no complexo. Para isso, basta que a criança constate que existe algum traço característico entre objetos.

Esse processo é diferente daquele que ocorre com o conceito da uniformidade dos vínculos entre os objetos. O conceito se caracteriza por sua generalidade. Todos os elementos de um grupo estão vinculados a uma totalidade expressa em um conceito e, através desse conceito, estão ligados entre si, em um vínculo do mesmo tipo.

Nos estudos do pensamento por complexo, constata-se a existência de diversas fases, formando um sistema de complexos. Esse sistema de complexos fundamenta as generalizações que aparecem no pensamento da criança. Foram encontradas, pelo menos, cinco fases do pensamento por complexos: (1) complexo associativo; (2) coleções; (3) complexo em cadeia; (4) complexo difuso; (5) pseudoconceito.

**1) Complexo do tipo associativo:** baseia-se em todo e qualquer nexos que a criança note entre os objetos. É um tipo de associação por semelhança. Qualquer conexão entre o objeto do núcleo e outro já é suficiente para que a criança inclua esse objeto no grupo e o designe pelo “nome de família”. A conexão não tem de ser necessariamente um traço comum – como cor ou forma –, uma semelhança ou regularidade no espaço – como estar perto ou longe, acima ou abaixo. Pode ser o critério usado pela criança para estabelecer a ligação. Para a criança que se encontra ainda na primeira infância, a palavra deixa de ser o nome próprio do objeto. Em outros termos, a palavra torna-se o nome de um grupo de objetos “família”.

**2) Complexo do tipo coleções:** as crianças costumam combinar os objetos pelas impressões que estes causam nelas. Os objetos são combinados por qualquer traço que difiram, complementando-se mutuamente. Nas experiências de Vigotski (2001), as crianças tomavam objetos que diferiam da amostra pela cor, forma, tamanho, ou qualquer característica percebida.

No caso das coleções, as escolhas dos objetos ou coisas, pelas crianças, são feitas por contraste com o atributo da amostra que tomaram como base do agrupamento. O resultado é uma coleção das cores e formas presentes no material da experiência. Às vezes, a forma de pensar da criança se combina com a forma associativa, o que produz uma coleção baseada em princípios mistos.

Outro aspecto relevante diz respeito à dificuldade encontrada em se manter fiel ao princípio que originalmente aceitara para base da seleção. Essa fase constitui uma das mais longas e persistentes do desenvolvimento infantil. Por exemplo, um copo, um prato ou uma colher podem ser um exemplo comum do complexo por coleções que a criança convive no seu dia a dia.

**3) Complexos do tipo cadeia:** refere-se a uma junção dinâmica e com sequência isolada de determinado objeto, sendo o significado transmitido de um para outro. O atributo varia durante todo o processo. O tipo de nexos ou a forma como cada parte da cadeia se articula com os precedentes ou subsequentes não apresenta coerência, considerando que a amostra inicial não é relevante. Cada parte ou elo pode atrair mais uma série de objetos.

Esse complexo pode ser considerado a forma pura do pensamento por meio de complexos, visto não ter um núcleo, estabelecendo-se relações entre elementos isolados, adquirindo, dessa forma, uma qualidade vaga e flutuante. O tipo e a natureza das ligações podem mudar de um elo para outro imperceptivelmente. Muitas vezes, uma semelhança remota é suficiente para criar uma ligação entre as partes da cadeia.

**4) Complexo do tipo difuso:** é marcado pela fluidez do atributo que une seus elementos individuais. Os complexos resultantes desse tipo de pensamento são tão indefinidos que podem não ter limites. A criança constrói surpreendentes complexos que se tornam ilimitados pela universalidade das ligações envolvidas. Percebe-se que, nesta fase, a criança ainda permanece nos limites dos vínculos concretos entre os objetos. Os vínculos que as crianças produzem entre os objetos muitas vezes se

baseiam em traços incorretos, indefinidos e flutuantes. Isso ocorre, principalmente, quando os objetos estão fora dos conceitos cotidianos da criança.

**5) Complexo de pseudoconceito:** Neste tipo de complexo, a generalização que a criança faz é muito semelhante à forma empregada pelo adulto em sua atividade intelectual. No entanto, externamente, a criança faz uma associação do tipo por complexo, utilizando, para isso, características objetivas e concretas dos objetos, e não uma generalização abstrata, que é característica do pensamento por conceitos. Em termos externos, é possível constatar a formação de um conceito; no entanto, em termos internos, verificamos a existência de complexos. Essa diferença é que leva a constatarmos que estamos diante de pseudoconceitos.

A transição dos pseudoconceitos para conceitos ocorre de forma imperceptível pela criança, uma vez que, no início, os pseudoconceitos coincidem com os conceitos dos adultos. Apesar de o pensamento do adulto utilizar, essencialmente, o pensamento através de conceitos, ele não é completamente abandonado.

## **A compreensão da estrutura geral da atividade e as possíveis implicações didático-pedagógicas**

Conforme já explicitado, as atividades externas e internas possuem a mesma estrutura e existe, entre elas, certa correspondência. Para Leontiev (1983, p. 82), existe uma generalidade macroestrutural entre a atividade prática externa e a atividade interna. É fato que os sujeitos sempre estarão em presença de atividades específicas, e cada uma dessas atividades corresponde a uma determinada necessidade.

No entanto, o que distingue uma atividade de outra é o objeto da atividade. É este objeto que confere, à atividade, uma determinada direção. As atividades tipicamente humanas são orientadas a um determinado objeto. Este objeto pode ter uma existência objetiva ou ser um objeto ideal. Por objeto ideal, entendemos aquele objeto que foi construído pela psique; trata-se, dessa forma, de um objeto que não tem uma existência material.

O professor trabalha tanto com objetos materiais como com objetos não materiais. Podemos chamar de objeto material todos aqueles objetos que possuem volume, peso e que ocupam lugar no espaço, como um computador, um telescópio ou uma laranja. Já em relação aos objetos não materiais, temos o amor, a política, a liberdade e a religião. É claro que podemos encontrar certa vinculação entre objetos materiais e não materiais.

Quando um professor apresenta um tema aos estudantes, não apresenta apenas o objeto material ou ideal aos seus alunos, mas um conceito sobre este objeto. Portanto, os objetos materiais são convertidos em conceitos. No caso da escola, os conceitos ensinados são os chamados conceitos científicos.

Para Vigotski (1983), os conhecimentos científicos não se limitam a descrever o fenômeno, mas buscam, essencialmente, explicar esses fenômenos. No decorrer do desenvolvimento da sua psique, a criança substitui o simples registro do fenômeno pela associação a grupos de fenômenos, e atinge o ponto fundamental da generalização. Por conseguinte, todo conceito é uma generalização e, em termos científicos, só quando é capaz de generalizar a criança toma consciência do conceito e pode generalizar o “antes e o agora”.

A generalização é um dos mais importantes meios de conhecimento científico. Trata-se de um procedimento de transição a um nível mais elevado de abstração,

que revela os atributos comuns aos fenômenos e objetos. Esta capacidade de generalização, que leva à formação do conceito, somente é possível a partir do início da adolescência. É nessa etapa que, segundo Vigotski (1983), os conceitos verdadeiros são formados. À medida que o sujeito aprende e se desenvolve, os conceitos vão constituindo um sistema de conceitos, cada vez mais complexos, com grande capacidade de generalização dos fenômenos e dos objetos.

Conforme explicitado, foi Vigotski (1983) quem introduziu os conceitos que deram origem à Teoria da Atividade, como: de instrumento, de operações instrumentais, de objetivo e de motivo. Mas foi Leontiev (1983, p. 82) quem propôs uma estrutura geral para a atividade. Para o autor (LEONTIEV, 1983, p. 83), relacionamo-nos com as coisas do mundo através da atividade, e o que distingue uma atividade da outra é o seu objeto. É o objeto da atividade que confere, a ela, determina direção.

Leontiev acrescenta:

Pela terminologia proposta por mim, o objeto da atividade é o seu motivo real. Claro que este pode ser tanto externo como ideal, tanto dado perceptualmente, como existir somente na imaginação ou na ideia. O importante é que, além do objeto da atividade, sempre está a necessidade, que sempre responde a outra necessidade (LEONTIEV, 1983, p. 83, tradução nossa).

Dessa maneira, o conceito de atividade está necessariamente relacionado com o conceito de motivo; ou seja, a atividade não pode existir sem que haja um motivo.

Por outro lado, uma atividade é composta de ações que constituem os seus componentes fundamentais. A atividade humana não existe sem que haja ações ou grupo de ações. No caso das atividades ou sequências didáticas, elas estão divididas em um conjunto de ações voltadas à aprendizagem dos estudantes.

Sobre o conceito e função das ações, Leontiev considera:

Denominamos ação, ao processo que se subordina a representação desse resultado que haverá de ser alcançado, significa dizer que o processo subordinado a um objeto consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, assim também o conceito de objetivo se relaciona com o conceito de ação (LEONTIEV, 1983, p. 83, tradução nossa).

Quando se fala em atividades que ocorrem na escola, geralmente estamos nos referindo, essencialmente, às atividades coletivas, que são orientadas a determinados objetivos. As ações constituem partes das atividades, que são organizadas de modo a alcançar determinado(s) objetivo(s).

As atividades e as ações não são coincidentes entre si. Uma mesma ação didática pode fazer parte de diferentes atividades, podendo passar de uma atividade a outra, o que revela, dessa forma, sua própria relativa independência. A atividade didática ou de ensino é realizada mediante certo conjunto de ações, subordinadas a objetivos parciais, que são dependentes de objetivos gerais.

A fragmentação do conhecimento científico a ser ensinado manifesta-se por meio da separação das disciplinas na escola, e tem sido nociva para a educação. A formação de um currículo separado em disciplinas foi impulsionada pela política de fragmentação

do processo de produção industrial ocorrida no final do século XIX. O resultado desta fragmentação tem, como consequência, a perda de sentido, que se manifesta nos alunos como rejeição a determinadas disciplinas, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento.

Com isso, a atividade não é reconhecida pelos estudantes. É comum o professor ouvir dos estudantes, por exemplo, questionamentos como “por que estamos estudando esse assunto, professor”? ou “para que serve esse conhecimento”?

Sobre a atividade, Leontiev faz a seguinte consideração:

A atividade é a unidade molar não aditiva da vida do sujeito corporal e material. Em um sentido mais estrito, é dizer, em nível psicológico, é a unidade da vida. Ela é mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo dos objetos. Em outras palavras, a atividade não é uma reação, assim como tampouco um conjunto de reações, mas um sistema que possui uma estrutura, passos internos, conversões e desenvolvimento (LEONTIEV, 1983, p. 66, tradução nossa).

Leontiev (1983) entende a atividade como forma de integração do sujeito com o mundo, e vai mais além ao afirmar que é ela a própria unidade da vida psíquica do sujeito, permitindo a este orientar-se em um mundo de objetos. Para ele, a atividade se configura numa estrutura de movimentos internos que são os elementos propulsores do desenvolvimento.

O conceito de atividade refere-se a uma necessidade específica de um sujeito ativo – por exemplo, o estudante – que move o objeto em direção à satisfação de sua necessidade, e termina quando esta necessidade é satisfeita. Para Engeström (2002), a atividade é formação coletiva e sistêmica, com uma estrutura de mediação intrincada. Para o estudioso finlandês, “um sistema de atividade produz ações e é realizado por meio de ações; porém, não se reduz a elas. Os sistemas de atividade se desdobram por longos períodos de tempo sócio-históricos, muitas vezes assumindo a forma de instituições e organizações” (ENGESTRÖM, 2002).

Por se tratar de um sistema interacional, o processo ensino-aprendizagem é constituído por diversas atividades – dentre elas, a aula ministrada pelo professor. As atividades, por intermédio das regras, divisão de trabalho e artefatos mediadores – como a linguagem oral e escrita –, e de formas colaborativas de comportamento, deveriam promover uma construção e reconstrução dos sentidos e significados dos sujeitos envolvidos no processo para uma transformação no objeto idealizado.

Ressalta-se que os sistemas de atividades escolares mantêm uma relação dialética com os diversos sistemas nos quais o sujeito está exposto no meio social. Essas atividades, com as suas respectivas ações e operações, geralmente estão voltadas para a construção de conceitos científicos.

É importante destacar que a educação é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento do ser social. É a atividade que contribui para o desenvolvimento da humanidade do ser social – por meio da cultura.

## Considerações finais

A adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento. Vigotski (1983) destaca a discrepância entre a formação do conceito e a sua definição verbal pelo adolescente e pelos adultos. Disso decorre a dificuldade de avaliação da aprendizagem conceitual apenas pela via verbal.

Portanto, a existência de um conceito na consciência não coincide ao momento da sua gênese e da sua utilização. Um conceito pode surgir independente de sua utilização. O adolescente forma o conceito, emprega-o corretamente em uma situação concreta, mas, tão logo entra em questão a definição verbal desse conceito, o seu pensamento tropeça em dificuldades excepcionais, e essa definição acaba sendo bem mais restrita que a sua aplicação na vida cotidiana.

Outro aspecto importante é que os conceitos não surgem no sujeito simplesmente como resultado de uma elaboração lógica destes ou daqueles elementos da experiência ou da atividade didática. Somente mais tarde ela toma consciência deles e lhes dá configuração lógica.

A partir das reflexões sobre a formação de conceitos, inferimos que, em termos escolares, revela-se outro momento característico da aplicação dos conceitos na adolescência: o adolescente aplica o conceito em situação concreta. A situação concreta é importante para que os estudantes tomem consciência dos conceitos científicos.

Em decorrência de suas atividades de ensino, o professor enfrenta vários dilemas, que vão desde as necessidades sociais e individuais dos seus alunos, às exigências de busca de determinados objetivos de sua disciplina em um mundo em constante transformação.

Outra situação que podemos constatar é que, quando esse conceito ainda não se dissociou da situação concreta e é percebido com evidência, ele orienta o pensamento do adolescente com mais facilidades e com menos imprecisões. Em termos didático-pedagógicos, o mais complicado é o processo de transferência de conceitos, isto é, a aplicação dessa experiência a outros objetos inteiramente heterogêneos. Essa situação ocorre quando os atributos discriminados – mas sintetizados nos conceitos – encontram-se em outro ambiente de atributos concretos bem diferentes, e quando estes mesmos elementos são dados em outras proporções objetivas.

Outras dificuldades dos alunos, ao trabalhar com conceitos científicos, acontecem quando, no processo de sua definição, quer seja verbalmente ou por meio da escrita, a dificuldade se revela a partir de uma situação concreta em que foi elaborado. Por exemplo, a partir de uma experiência científica, que não pode ou não foi demonstrada pelo próprio professor, ou seja, dá-se a partir de um plano totalmente abstrato.

Terminamos por retomar o enunciado de Bakhtin (2003, p. 271), segundo o qual toda compreensão da fala viva e do enunciado vivo é de natureza responsiva, que pode se dar em uma reação imediata ou permanecer como compreensão responsiva silenciosa.

A relação dialógica que ocorre entre o professor e o aluno visa à construção de significados conceituais e, nesse sentido, a compreensão passiva do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente real e plena. O diálogo estabelecido ou a interlocução estabelecida com o aluno tem, por objetivo, fazer com que a palavra adquira significado conceitual em determinada realidade concreta dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

ELKONIN, D.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS**. Moscou: Editora Progreso, 1987.

ENGESTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceituação a partir da teoria da atividade. **Cadernos de Educação Universidade Federal de Pelotas**, ano 11, n. 19, p. 31-64, jul./dez., 2002.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia, personalidad**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MORTIMER, E. F. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

OZELLA, S. **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas - II: Pensamiento y Lenguaje. **Conferencias sobre Psicología**. Disponível em: <<http://es.scribd.com/doc/28804605/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-2>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Obras Escogidas – I: Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos. **Conferencias sobre Psicología**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/28804099/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-1>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

PARTE 2

ENSINO E APRENDIZAGEM  
NA INFÂNCIA



# CAPÍTULO 4

## QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o caso do Rio de Janeiro

*Liliane Albuquerque*

---

### **Introdução**

O presente trabalho é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada *O discurso de gestores, professores e pais sobre a qualidade das creches municipais no Rio de Janeiro*. Objetivamos, neste artigo, apresentar a trajetória da pesquisa realizada e seus principais resultados.

A qualidade na Educação Infantil (EI) é um tema que tem sido discutido frequentemente nas últimas décadas. O entendimento da educação enquanto direito da criança e, posteriormente, a obrigatoriedade da escolarização a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2013) fizeram com que viesse à tona o debate sobre qual educação está sendo oferecida às crianças pequenas.

Por muito tempo, o atendimento às crianças pequenas foi expandido em virtude das necessidades da família, em especial das mulheres, de terem de sair para trabalhar e, por essa razão, precisarem de algum lugar para a guarda e o cuidado dos seus filhos. Para atender essa demanda, as creches comunitárias foram criadas e se expandiram significativamente, principalmente nos lugares não privilegiados pelos serviços públicos.

No município do Rio de Janeiro, não foi diferente. As instituições voltadas para a Educação Infantil se concentraram, majoritariamente, nas comunidades, atendendo a uma grande quantidade de crianças, utilizando-se de mão de obra, em geral, não qualificada e proveniente da própria comunidade. Com isso, a expansão do atendimento foi privilegiada, em detrimento da qualidade do mesmo.

No município do Rio de Janeiro, desde a década de 1970, as creches estavam sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), diferentemente das pré-escolas, que já estavam no âmbito da Educação. Com isso, a trajetória da educação para crianças pequenas, no Rio de Janeiro, assumiu o papel assistencialista, cujo atendimento deveria ser extensivo à família e à comunidade.

As mudanças começaram a se efetivar, no entanto, por ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB - BRASIL, 1996). Esta Lei contribuiu para o reconhecimento da importância da Educação Infantil, por tê-la inserido enquanto primeira etapa da educação básica. Contudo, foi o estabelecimento de que a Educação Infantil deveria ser integrada aos sistemas de ensino, de responsabilidade do município, que mais movimentou este segmento.

Com a transferência das creches da SMDS para a Secretaria Municipal de Educação (SME - RIO DE JANEIRO, 2001), várias questões que já estavam mais do que arraigadas no histórico da Educação Infantil vieram à tona. A primeira delas teve relação

com a mudança de postura que se tinha perante o atendimento: enquanto a SMDS tinha um caráter eminentemente assistencialista, a SME precisou traçar estratégias para desenhar um caráter educativo, sem perder de vista as necessidades de cuidado com as crianças pequenas. Além disso, foi preciso lidar com a questão dos profissionais.

Não havia, na época da SMDS, profissionais concursados para a Educação Infantil. As que trabalhavam no setor eram, na maioria das vezes, pessoas da própria comunidade, contratadas pelas organizações não governamentais (ONG) ou pelas organizações da Sociedade Civil (OSC). Após alguns anos, houve, então, o concurso para Agente Auxiliar de Creche (RIO DE JANEIRO, 2005) e, em seguida, o primeiro concurso para Professor de Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2010).

Todas essas transições foram importantes para o segmento da Educação Infantil, pois, em grande parte, evidenciam a preocupação com o atendimento da população que necessita da educação em creches, bem como da melhora da qualidade do atendimento. Desta forma, entendemos que, neste momento, o olhar sobre a EI se volta para a qualidade do atendimento ofertado.

É preciso considerarmos, no entanto, que a qualidade possui duas vertentes que são igualmente importantes: quantitativa e qualitativa. Enquanto a primeira tem relação direta com algo objetivo – resultados, padrões de desempenho, indicadores de qualidade –, a segunda preconiza o subjetivo – valores, crenças e interesses.

O Ensino Fundamental (EF) segue uma agenda de provas (municipais, nacionais e internacionais) com o objetivo de mensurar a qualidade do ensino ministrado neste segmento. Embora tenhamos clara a importância das avaliações para o estabelecimento de padrões consensuais de qualidade, por vezes, o processo de ensino e aprendizagem é deixado de lado, tendo em vista que se torna necessário treinar a fim de obter bons resultados. Nem sempre, contudo, a “qualidade objetiva”, traduzida em forma de bons resultados, retrata a “qualidade qualitativa” que se dá no processo de construção do conhecimento.

A EI guarda, entretanto, uma especificidade frente ao EF: a não exigência de sistematização dos conteúdos escolares pelas crianças. O objetivo desta etapa é fazer com que a criança se desenvolva integralmente – aspectos físico, psicológico, intelectual e social –, de forma complementar à ação da família e da comunidade.

No município do Rio de Janeiro, no entanto, foram utilizados, para mensurar a qualidade objetiva das EI, os instrumentos americanos *Ages and Stages Questionnaires*. Estes eram compostos por uma quantidade de perguntas de múltipla escolha, de acordo com a faixa etária, às quais os educadores deveriam preencher a partir das respostas dadas pela criança. Os resultados relatavam apenas se a instituição havia – ou não – alcançado o esperado para os grupos atendidos, em comparação com outras instituições; ou seja, os resultados individuais por criança não eram apresentados.

Concomitantemente, tendo como objetivo a Premiação Anual de Qualidade, que já era dada aos professores do EF por meio dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foi proposta a avaliação dos Projetos Pedagógicos Anuais como forma de avaliação da “qualidade qualitativa” das instituições de EI, uma vez que o IDEB ou outros tipos de avaliação não se aplicam a este segmento.

O Projeto Pedagógico Anual (PPA - RIO DE JANEIRO, 2011), então, consiste na elaboração de um projeto a ser trabalhado com as crianças ao longo do ano letivo, a partir de um modelo enviado pela SME. Nesse modelo, os profissionais

das instituições considerados, pelos avaliadores, como de qualidade, recebem a premiação em forma de bonificação salarial.

A partir de 2012, os ASQ deixaram de ser aplicados, e a avaliação passou a ser feita exclusivamente pelos PPA elaborados pelas instituições. As duas formas de avaliação sofreram críticas. A principal crítica, das relacionadas ao ASQ, diz respeito ao fato de o instrumento ser originalmente americano e não refletir a realidade das crianças cariocas. No que concerne ao PPA, a maior parte das reclamações tem relação com a falta de retorno da avaliação feita pela SME, uma vez que os profissionais desconhecem os critérios que os fazem ganhar – ou não – a premiação.

Entendemos que o conceito de qualidade não é consensual; está ligado a valores, crenças, subjetividades e, por conta disso, é passível de diferentes interpretações (MOSS, 2000, apud CORRÊA, 2003, p. 88). Dessa forma, considerando essa complexidade e a trajetória da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro, interessamo-nos por discutir, neste estudo, a “qualidade qualitativa”.

Contudo, o conceito de qualidade varia cultural, social e localmente. Desse modo, é possível que cada agente envolvido na comunidade escolar a entenda de uma determinada maneira. Em uma escala hierárquica de cima para baixo, temos: formuladores de políticas públicas voltados para educação infantil, gestores, professores, famílias, até chegar à base, as crianças. Por este motivo, pesquisamos a qualidade da educação infantil ofertada pela Rede Municipal do Rio de Janeiro considerando o que pensam sobre essa qualidade.

## Metodologia

Optamos por utilizar entrevistas semiestruturadas que continham perguntas semelhantes para todos os participantes, com o intuito de podermos comparar as respostas fornecidas.

Entendemos que seria a maneira mais adequada para compreender o discurso dos participantes, tendo em vista que podemos nos deparar com opiniões divergentes quanto ao que seja qualidade.

Ao pensarmos nos participantes, definimos entrevistar os principais envolvidos na educação das crianças de zero a três anos de idade, em **três creches municipais** que atendessem exclusivamente a esta faixa etária. Entendemos que, dessa maneira, privilegiaremos os aspectos relativos à *qualidade das creches*. Em cada creche selecionada, entrevistamos: um gestor, duas professoras, duas agentes de educação infantil e dois responsáveis, totalizando vinte e uma entrevistas.

Como critério para a seleção das instituições, definimos que estas deveriam atender exclusivamente a crianças na faixa etária de zero a três anos (creche), e que comporiam o seguinte desenho: (1) uma creche que tenha recebido o Prêmio Anual de Qualidade por **cinco anos seguidos**; (2) uma creche que tenha recebido o Prêmio Anual de Qualidade **três vezes**, independentemente de ter sido em anos seguidos ou intercalados; (3) uma creche que tenha recebido o Prêmio Anual de Qualidade **apenas uma vez**. Quisemos, a partir desse critério, evidenciar o que aproxima e o que diferencia essas instituições, de forma a encontrar critérios que justifiquem a diferença no número de premiações e, por conseguinte, que permitam identificar os elementos fundamentais para uma creche de qualidade – do ponto de vista dos atores mencionados acima.

Os dados obtidos com as entrevistas foram analisados por *softwares* de tratamento de dados, como proposto por Duarte (2004). Para este fim, utilizamos o *software Atlas.TI*<sup>16</sup>, organizando as falas dos participantes em torno de códigos, e refletindo sobre esse material à luz das referências aqui apresentadas. A aproximação dos diferentes discursos proporcionará a compreensão das relações nos contextos de modo a evidenciar como os interlocutores percebem a questão estudada (DUARTE, 2004, p. 222). A análise será descrita em maiores detalhes mais à frente.

Utilizaremos, daqui por diante, a referência das premiações para nomearmos as instituições. A que obteve cinco premiações foi denominada Creche 5P; a com três, de Creche 3P; e a com uma premiação, Creche 1P. Esclarecemos que as informações referentes às creches aparecem na ordem em que estas foram visitadas.

As instituições participantes guardam, entre si, algumas características em comum, como o fato de pertencerem à mesma Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e funcionarem em espaços adaptados. Guardam, também, algumas diferenças, como a quantidade de premiações que acumulam, conforme o critério de seleção. A seguir, apresentaremos mais detalhes sobre cada uma delas.

A Creche 5P encontra-se localizada na região central da cidade, em um espaço adaptado, ou seja, o espaço não foi construído originalmente para ser uma creche. Devido a sua localização, atende famílias moradoras do centro, bem como filhos de trabalhadores do entorno. Possui quatro turmas: duas de Berçário e duas de Maternal I, totalizando 100 crianças na faixa de seis meses a dois anos e 11 meses.

Por sua vez, a Creche 3P também está localizada na região central da cidade, atendendo famílias que trabalham nas proximidades e, essencialmente, crianças das comunidades do entorno. Dessa maneira, como a instituição anterior, está situada em um local adaptado e, mesmo que o projeto inicial previsse o funcionamento de equipamentos escolares, esta não é a finalidade principal do espaço. A creche possui dez turmas: uma de Berçário, quatro de Maternal I e cinco de Maternal II, totalizando 250 crianças de um ano a três anos e 11 meses.

Já a Creche 1P, diferentemente das anteriores, está localizada na Zona Norte da Cidade, no acesso a uma comunidade. Da mesma forma que as demais, desenvolve suas atividades em um espaço adaptado, uma casa transformada em creche, antes comunitária, e atualmente municipal. Atende, majoritariamente, às crianças da comunidade e conta com quatro turmas, uma de Berçário, uma de Maternal I e duas de Maternal II, totalizando 100 crianças na faixa etária de um ano a três anos e 11 meses.

## **Análise e Resultados**

As entrevistas foram audiogravadas, transcritas e, em seguida, analisadas com o auxílio do *software Atlas.TI*. Por meio da utilização desta ferramenta, foi possível organizar as falas dos participantes de acordo com o conteúdo e, em seguida agrupá-los por temas. Embora tenham surgido temas que, direta ou indiretamente, se relacionam à qualidade, focamos a análise no que os entrevistados entendem como Qualidade.

Dividimos as análises em duas partes: primeiramente, observamos quais aspectos de qualidade foram mais prevalentes nas falas dos participantes e esboçamos

**perfis** de acordo com três diferentes critérios: 1) de todos os participantes; 2) por instituição; 3) por tipo de participante. Já na segunda, observamos os termos que apareceram com maior **frequência** entre os participantes de dois modos distintos: 1) por instituição; 2) por tipo de participante.

## O que é qualidade para participantes e instituições

Ao analisarmos o perfil de todos os participantes, observamos que não há consenso no que se refere à qualidade, tendo em vista que o conceito engloba múltiplas dimensões, tornando-se uma concepção subjetiva. Este fato indica que há uma grande variedade de aspectos considerados pelas pessoas sobre o assunto.

Quando comparamos os conteúdos das falas dos gestores, observamos que há a preocupação com a maneira de gerir, tanto a creche, quanto funcionários, com vistas a atingir metas e objetivos; aspectos estruturais que interferem ou podem interferir na qualidade; características dos profissionais; características das famílias atendidas; e relações com elas estabelecidas; objetivos relacionados ao trabalho pedagógico e ao cuidado com a criança. Além disso, considera-se a repercussão da instituição fora dela.

Em contrapartida, na fala dos professores, o aspecto unânime foi a participação dos pais/responsáveis como sendo relevante para que a qualidade seja atingida. As outras questões apontadas pelos professores como importantes para a qualidade são: 1) objetivos relacionados ao trabalho pedagógico e ao cuidado com a criança; 2) características das famílias atendidas e a relação com elas estabelecida; 3) característica da gestão; 4) características dos profissionais; e 5) políticas públicas.

Entre as agentes, foram citados, de maneira unânime, aspectos relacionados ao projeto pedagógico desenvolvido nas instituições, tema que não aparece nas falas dos professores. Os demais itens estavam relacionados com: 1) o trabalho desenvolvido com as crianças e as condições para que se concretize; 2) relações estabelecidas com as famílias; e 3) características dos profissionais.

Por último, os responsáveis concordaram com três aspectos: 1) eles levam em consideração o que outras pessoas falam sobre a instituição; 2) a segurança que sentem para deixarem suas crianças naquele local; e 3) a visão de que a creche tem a função de possibilitar a elas a convivência com outras crianças.

As instituições apresentam concepções variadas sobre o que consideram qualidade, o que podemos atribuir tanto à quantidade de premiações recebidas, quanto à localização e ao público atendido. Os dados revelaram que os aspectos privilegiados pela Creche 5P são relacionados ao trabalho que desenvolvem junto às crianças e também às famílias. Nesse sentido, entendem a creche como preparação para as etapas escolares seguintes, em que instituição e família atuam conjuntamente, e os profissionais, além de comprometidos, apreciam o trabalho desempenhado. Na Creche 3P, por sua vez, o enfoque foi relacionado ao trabalho desenvolvido com as crianças e à repercussão do bom trabalho junto à comunidade atendida. Já na Creche 1P, os aspectos foram bem diversos, o que pode indicar a falta de unidade entre os participantes, no que concerne à qualidade.

## O que os entrevistados mais falam sobre qualidade

A frequência dos termos relacionados à qualidade revelou que, para cada instituição e para cada categoria, prevaleceu um aspecto diferente. O que, novamente, inferimos que se deve à quantidade de premiações recebidas, localização e público atendido.

Dessa forma, a Creche 5P mostrou grande preocupação com o desempenho futuro das crianças, bem como com o que é propagado sobre a creche. É importante, para esta instituição, que as crianças, ao saírem da creche, sejam bem-sucedidas nas etapas subsequentes, e que as famílias perpetuem a “fama” da instituição que realiza um trabalho de excelência e, por isso, foi premiada consecutivamente.

Na Creche 3P, o aspecto mais presente na fala deste grupo foi a questão do comprometimento do profissional. Para esta instituição, o que mais influi na qualidade é o profissional comprometido com o trabalho a ser desenvolvido.

Já o que mais aparece nas falas da Creche 1P é o desenvolvimento da criança por meio do trabalho desenvolvido na instituição. Como foi apontado anteriormente, esta creche é a que apresenta condições menos favoráveis e, por este motivo, inferimos que a creche assume a função assistencialista.

Ao analisarmos a frequência por tipo de participante, os aspectos mais presentes nas falas dos gestores são a parceria creche-família e a reputação positiva da creche; entre as professoras, o mais frequente é o comprometimento dos profissionais. As agentes, por sua vez, relacionam o futuro escolar e o desenvolvimento da criança; e, por último, os responsáveis citam a reputação positiva da creche.

## Considerações finais

O que percebemos diante dos dados obtidos é que, do mesmo modo em que há uma variedade de concepções acerca do que seja *qualidade na educação infantil*, há também aspectos comuns entre instituições, como veremos a seguir.

O aspecto citado por mais da metade dos entrevistados, e que molda o perfil do grupo com o qual pesquisamos, foi a preocupação com o *desenvolvimento da criança*. A dificuldade no estabelecimento do consenso em relação aos aspectos relativos à qualidade vai ao encontro do que propõe Moss (2000, apud CORRÊA, 2003).

A preocupação dos participantes com o desenvolvimento da criança, como item mais apontado, na nossa interpretação, possui correlação com três interpretações acerca da finalidade da Educação Infantil: 1) a creche como preparatória para a pré-escola e o Ensino Fundamental; 2) a creche como compensatória de carências que a criança porventura possua (familiar, emocional, cultural, material, alimentar, entre outras); e 3) a creche como espaço apropriado para o desenvolvimento integrado dos aspectos físico, emocional, social, cognitivo. As duas primeiras foram as que mais apareceram entre os entrevistados, o que indica um baixo conhecimento específico sobre as funções e finalidades da Educação Infantil.

Ao analisarmos as instituições, constatamos que possuem perfis diferentes, o que pode ser atribuído, em grande parte, ao contexto no qual estão inseridas, bem como às dificuldades e facilidades que vivenciam diariamente. Esta indicação corrobora

a proposição de Dourado (2009) de que a qualidade da educação é influenciada duplamente, por fatores intra e extraescolares.

Observamos também que, na creche com maior número de premiações, houve mais consenso com relação aos aspectos que consideram *qualidade*; já a creche com menos premiações indicou maior divergência. Por exemplo, a Creche 5P relacionou três aspectos unânimes sobre qualidade; a Creche 3P elencou dois aspectos em comum entre três tipos de participantes (gestora, professora e responsável); e a Creche 1P apresentou aspectos em comum apenas entre dois tipos de participantes. Observamos, desta maneira, que as instituições que apresentaram maior consenso são as que, de acordo com a SME, detêm a maior qualidade.

Em suma, os aspectos que integram o perfil das instituições, por se repetirem em duas ou mais, são: *desenvolvimento das crianças; futuro escolar; profissionais comprometidos; reputação positiva da creche*.

Vale, aqui, ponderar que estes resultados não podem ser considerados de forma descontextualizada. As instituições, por mais que sejam todas municipais, da mesma CRE, sigam uma mesma proposta pedagógica, funcionem em espaços adaptados e atendam exclusivamente à faixa etária de 0 a 3 anos, guardam diferenças entre si – algumas perceptíveis logo à primeira vista. Entre essas diferenças, podemos elencar: número de premiações, infraestrutura, localização, público atendido e número de funcionários que compõem a equipe. Retomamos, a seguir, essas diferenças e como elas podem, paralelamente, impactar a qualidade percebida na creche.

A Creche 5P é referência no quesito qualidade em Educação Infantil do município, justamente por ter ganhado a premiação anual 5 vezes consecutivas, o que faz com que recaia, sobre ela, ainda maior cobrança por parte da CRE, da SME e dos próprios responsáveis. Além disso, lembremos que ela conta com localização privilegiada, de fácil acesso e próxima à Prefeitura. Recebe, também, um público diferenciado, que engloba desde famílias moradoras do entorno e funcionários da Prefeitura, até famílias de outros municípios.

A Creche P5 conta, ademais, com o quadro de funcionários completo, ou seja, não há déficit de pessoal, seja na área pedagógica ou de apoio. Embora esteja localizada em espaço adaptado, sem espaço externo, a Creche parece ter conseguido otimizar os espaços internos com vistas a suprir as necessidades das crianças.

Entre as características das escolas de qualidade propostas por Zabalza (1998), e de acordo com as entrevistas, as que mais se aplicam a essa instituição são: 1) a liderança orientada para a qualidade, assumida pelos gestores; 2) boa relação com a comunidade; 3) definição dos objetivos educativos e alta expectativa em relação ao rendimento – incluído, neste item, o desenvolvimento das crianças e o comprometimento dos profissionais visando ao resultado da premiação; 4) procedimentos internos de funcionamento e atitudes pela equipe de direção, que representam apoio às iniciativas de inovação e de experimentação; 5) relação próxima com as famílias; e 6) o envolvimento destas com as atividades propostas.

Já a Creche 3P atende, majoritariamente, a famílias de comunidades do entorno, e está com o quadro de pessoal quase completo, faltando apenas uma professora. O principal empecilho relacionado à qualidade, relatado pelos entrevistados, refere-se à questão da infraestrutura, não vista por eles como adequada para o funcionamento de

um espaço escolar. Entre as características relacionadas por Zabalza (1998), podemos citar: 1) liderança orientada para a qualidade; 2) boa relação com a comunidade; 3) relação próxima com as famílias; e 4) o envolvimento destas.

Por fim, a Creche 1P, localizada no acesso a uma comunidade, atende quase que exclusivamente às crianças de lá. A maior parte das entrevistas indicou a dificuldade nas relações que se estabelecem, tanto internamente entre os funcionários, quanto entre estes e a comunidade. Também ficou evidente, no discurso dos participantes, a ausência de supervisão por parte da SME e da CRE. Por este motivo, ao considerarmos que a gestão foi bem avaliada de modo geral, a única característica adequada a esta instituição seria a liderança orientada para a qualidade.

Desta maneira, podemos correlacionar a qualidade das instituições com uma das dimensões extraescolares mencionadas por Dourado, Oliveira e Santos (2007), em que os aspectos relativos às dimensões socioeconômica e cultural, como foi apontado acima, influenciam o resultado do trabalho.

Com relação ao perfil traçado para os diferentes tipos de participante, ao compararmos todos eles, podemos observar que os aspectos mais presentes em suas falas são: 1) *reputação positiva da creche*, citada por gestores, professoras e responsáveis; 2) *profissionais comprometidos*, mencionados por gestores, professoras e agentes; 3) *desenvolvimento da criança*, citado por gestores e professoras; 4) *parceria família e creche*, por gestores e agentes; e 5) *socialização*, presente nas falas de professoras e responsáveis.

O que apreendemos desses dados é que as questões principais, quando os participantes pensam em qualidade, estão relacionadas eminentemente a **fatores internos à instituição**. Neste sentido, destacamos os seguintes aspectos propostos por Dourado, Oliveira e Santos (2007): (1) nível de sistema – as condições de oferta de ensino – exerce influência na *reputação positiva da creche*; (2) nível de escola – gestão e organização do trabalho escolar – *parceria creche e família*; (3) nível do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica – *profissionais comprometidos*; (4) nível do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar – traduzidos em *desenvolvimento da criança e socialização*.

Podemos inferir que os profissionais assumem a maior parte da responsabilidade para si, ou seja, minimizam as questões extraescolares que também influenciam a qualidade. Portanto, há uma forte valorização do investimento pessoal com o trabalho desenvolvido.

Ao considerarmos a frequência, ou prevalência, dos conceitos citados por instituição, temos: 1) Creche 5P: *futuro escolar e reputação positiva da creche*; 2) Creche 3P: *profissionais comprometidos*; e 3) Creche 1P: *desenvolvimento da criança*.

Já quanto os conceitos mais citados por tipo de participantes, temos: 1) gestor: *parceria família-creche*; 2) professoras: *profissionais comprometidos*; 3) agentes: *futuro escolar e desenvolvimento da criança*; 4) responsáveis: *reputação positiva da creche*.

Diante da comparação entre instituições e entre tipos de participantes, podemos pontuar que os fatores mais frequentes são: ***desenvolvimento da criança, futuro escolar, profissionais comprometidos e reputação positiva da creche***.

A partir das diferenças observadas entre as instituições, podemos inferir que as premiações têm influência nas instituições que as recebem, sendo entendidas como um incentivo à equipe de profissionais, bem como à melhoria da infraestrutura da qual dispõem. Da mesma forma, gera expectativas e cobranças vindas das famílias e dos órgãos

supervisores: SME e CRE. Com características tão diferenciadas, não é de se estranhar que o resultado final, revertido em quantidade de prêmios, também seja diferente.

Além disso, fica nítido que os participantes, quando atribuem critérios de qualidade, falam do que é mais próximo a eles, o que é evidenciado pela ausência de menções a políticas públicas, por exemplo. Em grande parte, os aspectos se referem à criança, à relação família-creche, aos profissionais e ao conceito da instituição.

Neste sentido, concordamos com Campos (2013), que, ao comentar Casassus (2002), pontua que, “ao substituir o discurso e as políticas de igualdade de oportunidades pelo discurso e políticas da qualidade” dissociou-se a questão da qualidade de uma política de igualdade (CASASSUS, 2002, p. 50 apud CAMPOS 2013, p. 25). Entretanto, uma ressalva há de ser feita: ambos estavam se referindo às reformas educacionais da década de 1990.

Após tantos anos, ainda é possível notar uma sutil diferença – em relação à quantidade de prêmios –, mas que se torna abissal quando comparados os contextos. Em uma rede de ensino tão grande e plural quanto a do Rio de Janeiro, há de se considerar essas disparidades ao avaliar cada instituição, o que parece não acontecer nas avaliações das creches realizadas pela SME.

Enfatizamos a necessidade de que os padrões de qualidade e suas formas de avaliação sejam repensados. Embora a SME não tenha participado da pesquisa e esclarecido quais os critérios utilizados para as avaliações do Projeto Pedagógico Anual e, conseqüentemente, para a Premiação Anual de Qualidade, a leitura do projeto, redigido pelas instituições, não deve ser suficiente para que as realidades sejam apreendidas em sua totalidade. Dessa forma, a avaliação da qualidade fica subjugada aos valores, crenças e interesses de cada avaliador, como ressaltado por Moss (2000, apud CORRÊA, 2003).

De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, para a apreensão da qualidade nas instituições, devem ser levados em consideração: o planejamento institucional; a multiplicidade de experiências e linguagens; as interações; a promoção da saúde; os espaços, materiais e mobiliários; a formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; a cooperação e troca com as famílias; e a participação na rede de proteção social.

Este é um cenário que dificilmente pode ser capturado em um projeto redigido, mas que precisa ser almejado com o objetivo de promover o desenvolvimento global das crianças da educação infantil, bem como a igualdade no acesso às oportunidades educacionais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 85-112, jul. 2003.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Decreto nº 20525, de 14 de setembro de 2001. Transfere o atendimento de educação infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 3.985, de 08 de abril de 2005. Cria no Quadro Permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional que menciona e dá outras providências. **Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 5.217 de 1º de setembro de 2010. Cria no quadro permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor de Educação Infantil, acresce o quantitativo de cargos de Agente Auxiliar de Creche e dá outras providências. **Diário Oficial do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2010.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Resolução SME Nº 1149, de 03 de agosto de 2011. Divulga os critérios para avaliação, seleção e classificação de projetos pedagógicos anuais com vista à concessão do Prêmio Anual de Qualidade, instituído por intermédio do Decreto Nº 32.718, de 30 de agosto de 2010, e dá outras providências **Diário Oficial do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2011.

ZABALZA, M. A. O desafio da qualidade. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 31- 47.



## CAPÍTULO 5

# EDUCAÇÃO DIALÓGICA NA CRECHE: o que revelam as crianças?<sup>17</sup>

*Mariana Roncarati*

Para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança? (WALLON, 2007, p. 9)

Este texto é fruto de pesquisa realizada no Mestrado em Educação, defendida em março de 2012, cujo objetivo principal residiu na investigação da educação dialógica – proposta por Freire (2009b) –, na perspectiva da creche, tendo sido analisadas possibilidades de inclusão das contribuições das crianças na construção de práticas educativas destinadas a elas.

A reflexão-convite, feita por Wallon (2007), guiou a pesquisa no contexto das experiências educativas de crianças em creches: como buscar uma aproximação do ponto de vista *delas*, para conhecer a infância na sua perspectiva? Apoiada na perspectiva do autor, que buscou compreender e se aproximar do ponto de vista da criança para construir sua teoria acerca da evolução psicológica na infância, a pesquisa caminhou na direção de captar e de compreender ativamente os fios que tecem as possibilidades de diálogo entre os adultos e as crianças de bem pouca idade. Acreditamos, que no diálogo com crianças, podemos aprender sobre elas *com* elas e, desse modo, construir *com* elas uma prática educativa na creche, incluindo-as como coautoras nesse contexto.

Para isso, buscou-se captar nuances que levam à entrada do adulto na corrente do diálogo com crianças pequenas – um diálogo que se apresentou sutil, não linear, não formal e, por isso, exigiu muita atenção e apuro da sensibilidade para perceber momentos comunicativos e, ativamente, buscar compreender seus sentidos.

O ponto de partida para esse estudo foi conceber a criança como competente em se comunicar, de diversas maneiras. As crianças, especialmente as de bem pouca idade, expressam-se de forma afetiva, corpo inteiro e em amplas proporções, devido a sua expressão verbal ainda ser incipiente e por possuírem, de um modo geral, uma temperatura emocional mais elevada que a dos adultos (DANTAS et al., 1992, p. 89). A diferença entre o adulto e a criança, em relação às formas de expressão, pode causar um estranhamento no primeiro, pois, no adulto, a expressão verbal sobrepõe-se às expressões afetivas – e, não raro, ele desconhece e/ou desconsidera a potência dialógica e social existentes nas mesmas.

Wallon (1995; 2009), no desenvolvimento da sua teoria acerca da evolução psicológica da criança, dedicou especial enfoque à vida afetiva e, nesta, às emoções,

as quais considera uma das formas de exteriorização da afetividade<sup>18</sup>. Wallon (2007, p. 122) pontua que as emoções são o meio privilegiado de comunicação do bebê e da criança pequena, possuindo a função de realizar vínculos interpessoais entre estes e o adulto. Desse modo, às manifestações das emoções é atribuída uma *função social* graças ao seu alto teor expressivo e ao poder de contagiar e de mobilizar o outro.

“À emoção compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas” (WALLON, 2007, p. 124). Para Wallon (1995, p. 101-102), a expressão emocional é uma etapa que precede a linguagem verbal e “faz mais do que participar da vida mental. Foi ela que a tornou possível, ao fornecer à vida coletiva as suas primeiras possibilidades”. Dessa maneira, a pesquisa considerou a expressão afetiva infantil como potência dialógica; no entanto, era necessário (re)conhecer os contextos e as nuances que envolveriam a entrada do adulto na corrente do diálogo com a criança.

No campo, procuramos evidências de uma rede de diálogos na creche, bem como as perspectivas de uma educação dialógica nesse contexto. A pesquisa de campo se deu durante um ano em duas creches do município do Rio de Janeiro: uma conveniada, e a outra em uma instituição Federal, ambas com suas práticas reconhecidas como exitosas. As turmas pesquisadas compreenderam crianças entre um ano e dois meses a dois anos e sete meses, pois, após essa faixa etária, as crianças aprofundam-se na linguagem verbal, e o foco da pesquisa foi em torno das possibilidades de diálogos com expressões afetivas. As observações foram registradas exclusivamente em um caderno de campo, pois as creches pesquisadas não permitiram registros imagéticos das crianças.

A construção do diálogo com as crianças na creche tem, em si, o desafio, por parte do adulto, de este lidar com as sutilezas das comunicações não verbais e afetivas das crianças, expressas pelo corpo. Bakhtin (2003) não concebe o diálogo como algo garantido, mas como uma meta a ser buscada. Se entre adultos, que dominam a linguagem verbal, o diálogo é permeado por conflitos e desencontros, com as crianças até dois anos de idade o diálogo afetivo apresentou-se não linear, não formal, não previsível e sutil.

A aproximação e a escuta das formas comunicativas das crianças, que não necessariamente envolvem palavras, requerem, do adulto, a disponibilidade sensível, corporal e emocional, para que ele as busque compreender. A dificuldade dos educadores de creche em escutar ou levar em consideração os dizeres sem palavras das crianças pode estar relacionada a uma concepção de infância construída historicamente, que considera a criança pequena um ser que, por não falar, não tem nada a “dizer”. Ao contrário, criança tem muito a dizer, principalmente sobre a sua condição de “ser criança” – e é justamente sobre isso que deveríamos escutá-las, buscando conhecê-la sob seu ponto de vista. Legitimar a expressividade dos pequenos é abrir-nos ao diálogo com eles.

Guiado pela concepção dialógica no processo educativo, Freire (2009) se dedicou a pesquisar e a vivenciar a educação entendida como prática da liberdade, concebendo o ato educativo sob a perspectiva da *escuta* aos educandos, da *busca de um diálogo* com estes, do conhecimento de seus contextos de realidade. Sobre o diálogo, o autor (2009a, p. 91) enfatiza que: “sem ele, não há comunicação e, sem esta, não há verdadeira educação”. Dessa forma, Freire (2009b, p. 89) desenvolveu uma prática educativa a qual denominou de *educação dialógica*, que, em linhas gerais,

18 Wallon (1995) concebe a afetividade como sendo algo que afeta o outro e, sob esse olhar, pode ser algo prazeroso ou não. Mordidas, choros, abraços, empurrões, risos, silêncios são exemplos de manifestações afetivas.

consiste na aproximação e escuta dos educandos para conhecer seus interesses, o que eles têm a dizer, sua sabedoria, suas necessidades, para, dessa forma, poder criar *com* eles uma educação que lhes dissesse respeito.

Na concepção de Freire (2009a, p. 97), o conteúdo programático da educação não pode ser elaborado a partir das finalidades do educador e do que lhe pareça melhor para *seus* educandos, mas, sim, elaborado coletivamente, a partir da escuta, e destes e em diálogo *com* eles. Ao se analisar essa situação, por que isso não poderia se dar também com educandos na primeira infância?

A educação dialógica, proposta por Freire, pode ajudar a orientar a construção de experiências educativas para/com crianças mais novas. Ao escutá-las e dialogar com elas, podemos nos aproximar dos *seus* interesses, das *suas* necessidades e do seu ponto de vista sobre “ser criança”. Dessa forma, a creche pode ser um lugar de experiências construídas pelos educadores *com* as crianças, desvelando, nessa atitude, um profundo respeito pelos educandos.

O convite, feito por Freire, ao diálogo entre educador e educando provocou a seguinte reflexão: como podemos pôr em prática a educação dialógica com crianças em creches, que não falam ou cuja fala ainda é incipiente para que elas se comuniquem? O autor refere-se constantemente à palavra em sua teoria acerca da dialogicidade. Como, então, acolher a dimensão de outras formas de comunicação inerentes às crianças bem pequenas – com ou sem palavras –, no trabalho educativo? Como estabelecer um diálogo com crianças que não falam?

Na direção desse pensamento, uma questão norteia a pesquisa: *o que e como* as crianças estão comunicando? Essa questão, no entanto, traz consigo um desafio metodológico: como identificar, interpretar e compreender o que elas expressam? Para auxiliar as questões acima, percorremos alguns conceitos já formulados, os quais foram considerados como sendo pistas a serem seguidas no caminho em direção ao diálogo com crianças na creche.

Neste caso, os conceitos são os formulados por Freire, Bakhtin e Wallon, que foram “costurados” sob a perspectiva de reflexões acerca das possibilidades de uma educação dialógica na creche. As pistas colhidas nos ajudaram a refletir sobre as possibilidades dialógicas na creche, mas também orientaram o exercício de pesquisar, a entrada e a escuta do campo, bem como as análises do mesmo. As pistas são: disponibilidade; escuta; entoação; carnavalização; alteridade; compreensão ativa; acabamento; responsividade. Vamos analisá-las.

O diálogo na relação entre adulto e criança, na creche, pressupõe que o primeiro tenha disponibilidade e abertura para escutar as expressões comunicativas das crianças e para vivenciar a alteridade que as acompanha. Nesse sentido, Freire (2011, p. 135) alerta que “escutar é, obviamente, algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Ter *disponibilidade* para a relação e *escutar*, atitudes fundamentais apontadas por Freire (2009a; 2009b; 2009c), são pistas que caminham juntas, sendo, ambas, a base sólida para a construção de um contexto dialógico, por desvelarem a atenção às expressões do outro.

As *entoações*, apresentadas por Bakhtin (2003), estão sempre na fronteira entre o verbal e o não verbal, e são sensíveis às sutilezas das relações sociais. Criam, além disso, elos de contato entre as pessoas, sendo, portanto, fundamentais para a escuta e a compreensão do que comunica a criança – e, também, do que comunica o adulto à criança.

A *carnavalização*, termo que Bakhtin (2003) utiliza para caracterizar o que é adversário da cultura oficial, é uma pista que ensina sobre a importância de acolhermos a expressão dos sentimentos ambivalentes e dos não ditos das crianças. Dessa forma, é fundamental para o processo dialógico na creche, pois convida o adulto a não reproduzir com as crianças o lado opressivo e autoritário da cultura dominante, na qual predomina o discurso monológico.

Nesse contexto, apresenta-se a pista *alteridade*, que evidencia a diferença e a diversidade entre a criança e o adulto, mostrando, portanto, a importância de este último buscar compreender e acolher a expressão e os pontos de vista infantis, entendendo que, pela alteridade, ambos deixam marcas um no outro. Permitir-se alterar ante as diferenças da criança em relação a si parece favorecer que o adulto busque compreender ativamente o que ela expressa e dar um sentido a essa expressão.

O ato de conferir um *acabamento*, tal como proposto por Bakhtin (2003), é a busca de um sentido às comunicações afetivas, configurando-se como uma pista essencial para o diálogo com a criança, já que as comunicações afetivas e os não ditos necessitam da atribuição de um sentido por parte do adulto que, como vimos nos episódios do campo, também pode ser conferido incluindo-se a criança nesse processo.

A *compreensão ativa*, aliada ao acabamento, atribui um sentido à expressão da criança – cabendo ao adulto a *responsividade* consequente, pista trazida por Bakhtin (2003), que marca o estabelecimento do diálogo, sendo um ato ético em relação à criança e a sua comunicação. A *amorosidade*, proposta por Freire (2009c), é, para o autor, o diálogo em si; portanto, consideramos esse ponto como a pista mestre que leva à busca da relação dialógica na creche. Wallon (2007, p. 121) considera que a afetividade se constitui essencialmente em sistemas de atitudes, expressando-se por: choros, gritos, sorrisos, mordidas, abraços, empurrões, explosões de intenso movimento etc. Em seu estudo sobre a emoção e sua relação com o orgânico, o autor utiliza e aprofunda o conceito *diálogo tônico emocional*, a fim de designar o contágio emocional ao qual estão permanentemente expostos a criança e o adulto em interação, diante de emoções fortes que se propagam.

Essa é a primeira evidência de diálogo entre os seres humanos: um diálogo sutil, sem palavras, que se estabelece desde que nasce o bebê – um diálogo que ocorre de corpo inteiro. Estejam os participantes conscientes, ou não, de sua dinâmica, ela ocorre e é sentida pelas pessoas envolvidas. Muitas vezes, por não saber se relacionar com as comunicações afetivas das crianças, o educador é levado a negligenciá-las ou a reprimi-las. O desafio que parece se apresentar ao adulto é o de aprender, na relação com as crianças, a melhor maneira de lidar com cada uma, respeitando e buscando compreender a sua expressão.

O diálogo com a criança de pouca idade é ativo e a corrente dialógica entre adulto e criança mostra-se evidente. Cabe a nós entrarmos nessa corrente, como uma atitude ética de nos aproximar mais do que a criança espera de sua primeira experiência educativa e, muitas vezes, primeira experiência social.

## O exercício de escuta das crianças e das práticas educativas do campo

Apresentaremos algumas das análises de situações do campo na perspectiva de uma educação dialógica. A pesquisa buscou observar os possíveis contextos de uma educação dialógica na creche e, neste sentido, buscamos identificar as nuances comunicativas presentes nas interações entre os adultos e as crianças, e das crianças entre si.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi observação de campo, embasada pela perspectiva de Wallon (2007, p. 15-16) acerca das pesquisas com crianças, pois o autor enfatiza que a forma mais eficiente de se estudá-las, principalmente na primeira infância, é a *observação* dos seus comportamentos e das suas atividades, devendo ser sempre realizada de forma contextualizada. As relações estabelecidas com o campo, bem como para as análises deste, tiveram, como guia metodológico, a perspectiva de Bakhtin (2003), que considera a necessidade de uma relação dialógica com o sujeito da pesquisa, bem como com o campo.

O exercício da *escuta* foi o ponto de partida fundamental e, também, o desafio da observação de campo, de modo a captar as interações no cotidiano vivido pelas crianças e pelos adultos nas creches pesquisadas.

No contexto das possibilidades de uma educação dialógica na creche, acolher, incluir e respeitar a criança como coautora da prática educativa pressupõe que o educador esteja disponível e envolvido com seu grupo de crianças. A situação a seguir traz a *escuta* do educador, o processo de conferir *acabamento* e a *responsividade* em seu contexto.

As crianças do B2 e B3 estavam juntas no pátio, que tinha muitos brinquedos no chão, e brincaram sem parar, livres e espontaneamente. Estavam assim há uns 40 minutos e percebi que algumas começaram a choramingar e a se mostrarem desinteressadas pelos objetos. As educadoras estavam esse tempo todo sem interagir com as crianças, conversando entre si sobre diversos assuntos e intervindo diante de algum conflito físico entre as crianças. Determinado momento, Pedro pegou uma banheira de brinquedo e um chocalho. Virou a banheira ao contrário, tal como um tambor, e começou a bater nela com o chocalho. A auxiliar perguntou-lhe: “Você está fazendo música?” Ele sorriu e bateu mais ainda. A auxiliar, então, começou a cantar: “Cai, cai, balão...” Ele tocava o “tambor” e também cantava, sorridente. Isso fez com que todos os adultos comessem a cantar várias músicas, o que aproximou todo o grupo. As crianças, antes dispersas pelo pátio, se agruparam junto às educadoras cantando com elas e fazendo as danças e os gestos das músicas. A música pareceu ter um efeito bastante organizador e integrador para as crianças. Pedro continuou tocando a sua banheira-tambor, enquanto todos cantavam, muito envolvidos com esse ato. Ele não cantou mais e ficou compenetradíssimo tocando o tambor, parecendo dedicar-se integralmente à responsabilidade a ele atribuída de tocar o instrumento para os outros cantarem. Cantaram várias músicas até a hora do almoço (Caderno de Campo, Creche Conveniada, 01/09/11).

Esse episódio mostra a inclusão da criança como coautora de atividades e propostas. Ao perguntar ao menino: “você está fazendo música?”, a auxiliar abriu um diálogo com Pedro, conferindo um *acabamento* ao movimento da criança, pela pergunta a ele direcionada. A resposta dele foi o sorriso e a intensificação das batidas.

Neste contexto, ambos foram agentes no processo de conferir um *acabamento* e um sentido ao ato de ele de tocar o tambor, pois este poderia estar somente explorando

um som nos objetos, mas no diálogo ambos concordaram ser música. A resposta dela veio de pronto à resposta dele: ela começou a cantar acompanhando-o e, dessa forma, comunicando que valorizava seu movimento.

As crianças já estavam há bastante tempo no pátio e, nesse momento, já começavam a se desinteressar pelos brinquedos, o que levou os ânimos de muitas delas a se alterar e os conflitos interpessoais começarem a se intensificar.

Ao perceber que as crianças se interessaram pela música, as outras educadoras juntaram-se à cantoria e, vendo que *todas* as crianças se aproximaram e se envolveram alegremente, continuaram cantando até a hora de irem almoçar. O diálogo entre Pedro e a auxiliar, iniciado pela pergunta desta, permitiu a ele imprimir a sua marca como coautor da dinâmica que surgiu com toda a turma a partir da sua ação com a banheira.

As respostas das crianças às falas dos adultos muitas vezes são sutis, silenciosas e expressivas. Uma mudança de fisionomia, um gesto, um movimento, podem ser considerados respostas no contexto dialógico com crianças pequenas.

No momento em que a auxiliar começa a cantar e as crianças naturalmente se aproximam dela, temos indicadores de uma relação dialógica, observada no movimento de cantar, gesticular, dançar e sorrir das crianças. Esse, no entanto, não é um diálogo linear e formal, com o qual nós, adultos, estamos acostumados; ao contrário: é a evidência de um diálogo que contém, em si, uma ampla gama de expressões, o que torna ainda mais complexa a sua dinâmica.

Esse episódio pode nos remeter a reflexões no intuito de aprender sobre crianças em grupos, sobre a relação com o tempo e sobre interesses delas nas atividades. As crianças desse grupo pareceram apreciar bastante a música e a maneira que ela os reúne, os alegra e os integra. Pedro pareceu ter uma capacidade rítmica ótima, que poderia ser aprofundada em outros momentos. A situação também pode ensinar que essas crianças apreciam brincar livremente e espontaneamente, mas por um determinado período de tempo, pois depois começam a entediarem-se e dispersarem-se, passando a precisar da companhia do adulto nas brincadeiras e atividades.

A observação das dinâmicas das crianças desse grupo poderia inspirar e orientar atividades e planejamentos nas práticas educativas, além de apontar a postura que o educador deve tomar nos momentos “livres”. Momento livre não significa deixar as crianças soltas, eximindo-se da interação com elas. Essas brincadeiras podem ser espontâneas, sem que o adulto as inicie, mas isso não significa que ele não precise participar, seja observando, seja brincando com elas – nesse caso, vale o bom senso para perceber o quanto a sua participação é impositiva ou facilitadora.

Na cena a seguir, é possível perceber as possibilidades de o adulto assumir o papel de mediador e de interlocutor entre crianças bem novas, numa atitude de alteridade e responsividade.

Hoje, as turmas do pré-maternal e do maternal estavam juntas. O espaço no qual as turmas passaram a manhã toda foi o pátio.

Num determinado momento, Felipe (1 ano e 6 meses) começou a chorar. A auxiliar Patrícia disse à Joana (1 ano e 7 meses): “Joana! Faz um carinho nele... ele tá chorando...”!

A menina veio e fez um carinho na bochecha dele. Esse carinho durou vários minutos. Felipe estava no colo da auxiliar Patrícia e Joana ficou ao lado dele,

acarinhando-o e olhando-o nos olhos durante alguns minutos. Em seguida acarinhou sua cabeça e deu um abraço nele. O menino se acalmou um pouco e travou-se o seguinte diálogo:

Patrícia (carinhosamente): “Diz pra ele parar de chorar!”

Joana: “Pá de choá!”

Patrícia: “Dá um abraço nele!”

Joana o fez.

Patrícia: (sem dirigir-se a ninguém, perguntando mais alto – não parecia ser para Joana.) “Quem pegou ele? Alguém bateu nele!”

Carla, outra auxiliar, que estava há uns 3 metros do local, disse, gritando e um tanto ríspida: “Joana! Deixa o Felipe! Sai de perto dele!”

A menina olhou-a assustada e parou de acarinhá-lo.

Patrícia disse: “Não, Carla, ela está fazendo carinho porque ele tá chorando!”

Carla: “Há, pensei que ela fosse beliscar ele.”

O menino, que havia parado de chorar, voltou a chorar após ocorrido.

Carla: “Pode fazer carinho nele, Joana!”

Joana (dirigindo-se a auxiliar Patrícia): “Naiz do Xalis” (comunicando à Patrícia a necessidade de limpá-lo). A auxiliar sinalizou isso para mim, positivamente e com um sorriso: “Olha a Joana cuidando dele!”

Joana não saiu de perto dele por bastante tempo. Após uns 8 minutos, Joana começou a tentar levá-lo do colo da auxiliar, pegando-o pela mão, mas ele não quis. Joana, então, afastou-se e foi ver um brinquedo que outra menina segurava. As duas interagiram mexendo no objeto e fazendo interjeições e se olhando. Sorriam entre si. Felipe permaneceu com a auxiliar; porém, mais calmo e sem chorar. Ficou assim por mais uns 10 minutos e, em seguida, pegou um carrinho que um menino havia deixado próximo a ele, e brincou com o mesmo até a hora de irem almoçar – sempre ao lado da auxiliar Carla (Caderno de Campo, Creche Conveniada, 11/08/11).

Além de relaxar as tensões emocionais, o choro é profundamente afetivo e, por isso mesmo, possui uma função social primordial, pois é eficaz em mobilizar pessoas devido ao seu poder de contágio. Wallon (2007, p. 118) considera o choro como o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos, cuja capacidade de mobilizar o ambiente, no sentido do atendimento das necessidades do bebê, é responsável pela sua sobrevivência, sendo, portanto, de caráter *vital*.

Pelo choro, a criança afeta e provoca uma alteridade no adulto – e nos seus coetâneos – de forma intensa, sendo, talvez, a principal manifestação afetiva no contexto das expressões comunicativas. Conforme a criança vai adquirindo e ampliando a expressão verbal, a tendência em utilizar o choro como forma comunicativa vai decrescendo. Segundo Wallon (1995, p. 87), esse processo também está relacionado à estabilidade gradual que as emoções vão assumindo ao longo do processo de desenvolvimento, com o aumento da atividade intelectual. O choro é responsável pela liberação de uma tensão emocional que se torna insuportável. O acúmulo dessa tensão desencadeia a eclosão do choro.

O choro de Felipe provocou uma alteridade na auxiliar que, por sua vez, assumiu a responsabilidade ética em responder a ele. O interessante, nesse contexto, foi o fato de ela convidar a colega do menino, Joana, a participar dessa relação, incluindo-a e inserindo-a na corrente dialógica que se apresentava. Joana aceitou o convite e deu-se uma vivência dialógica sutil, porém bastante afetiva entre os envolvidos, observada atentamente pela auxiliar Carla.

O ato de convidar Joana para *cuidar* de Felipe demonstra que a auxiliar valoriza o acolhimento e que se mostra sensível às expressões e às necessidades emocionais das crianças pelas quais é responsável. Carla, nesse ato, também mostrou para Joana a importância de cuidar, sensibilizando a menina para tal. Evidenciou, ainda, que a auxiliar está atenta e disponível para as crianças e, mais ainda, para o grupo e as relações interpessoais que se estabelecem entre elas.

O choro, sob o ponto de vista walloniano, é algo vital, natural e importante para o equilíbrio das emoções e das funções corporais, tanto orgânicas quanto posturais. Dessa forma, cabe à creche refletir e estudar sobre o tema, tão presente nas relações cotidianas deste espaço educativo. Lidar com o choro e acolhê-lo são saberes absolutamente imprescindíveis para o trabalho docente na creche. Nesse sentido, é importante que a equipe busque estratégias para lidar com o mesmo: não para silenciá-lo, mas para acolhê-lo. É necessário que seja estabelecido um sólido vínculo entre o adulto e a criança, de modo que esta sinta-se segura nessa relação.

Uma reflexão aqui parece fundamental: por que nos incomodamos tanto com o choro? Queremos o bem-estar da criança ou não aguentamos ouvi-lo? Se for a segunda opção, por que não o suportamos? Será que, silenciando e interrompendo esta expressão não estaríamos empobrecendo a capacidade expressiva da criança? Mais ainda: como expressão de uma emoção ou um desconforto orgânico significativo, silenciando-o, não estaríamos causando um profundo mal-estar emocional ou orgânico para a criança? Será que, ao reprimir essa manifestação, estamos comunicando a ela que não nos interessamos pela mesma e, mais ainda, ensinando-a que suas emoções são pouco importantes?

A responsividade em relação ao choro de Felipe foi o acolhimento do menino. A auxiliar o aconchegou em seu colo e Joana o acariciou, conforme solicitado por Carla. Felipe parecia querer aconchego, o que foi percebido pela auxiliar. Querer acolhimento e aconchego é algo absolutamente legítimo em se tratando de crianças tão novas e longe dos pais ou responsáveis. Disponibilidade para acolher, aconchegar e cuidar da criança parece ser um aspecto fundamental na profissão docente na creche.

Na sequência, trazemos um exemplo que segue no contrafluxo das relações dialógicas. Concebida de forma tão criticada por Freire (2009a, p. 116), a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários, e o educador torna-se o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados”.

A turma do pré-maternal dirigiu-se à sala de artes e lá as crianças foram divididas em duas mesas, como de costume. Numa, a atividade da pipa, na outra, desenho com giz de cera na lixa. As mesas já estavam com os materiais prontos esperando pelas crianças.

Professora: “Segura, segura o lápis, segura o lápis, Pedro” (A criança tem um ano e quatro meses).

Observei Pedro com a mão na boca desde cedo, choroso. Ele é o mais novo da turma, mal saiu do berçário e ainda não anda com segurança.

Professora, tirando a mão dele de sua boca, diz: “Pedro cismou de botar a mão na boca!”

Auxiliar diz, contemporizando: “Os dentinhos dele estão nascendo todos de uma vez...!”

A professora, sem responder a auxiliar, disse ao Pedro: “Senta, Pedro, senta direito.” “Segura o lápis!” “Segura direito!”

A professora ficava “vigilando” as crianças: “Desenha!” (repetiu isso várias vezes).

Pedro, choroso e com a mão na boca, tentou sair da cadeira várias vezes. Professora: “A gente não vai sair da cadeira agora não, tem outra atividade” (Vale ressaltar que já tinha havido 2 atividades e esta será a terceira seguida). Pedro, choroso, novamente. Professora, em tom incisivo: “Pedro, a gente não vai descer agora. A gente vai continuar aqui e fazer mais atividades. Tá bom, Pedro?”. A criança não respondeu (Caderno de Campo, Creche Instituição Federal, 22/08/11).

À professora não foi possível buscar compreender e atribuir um sentido ao choro e o desconforto de Pedro, compelindo-o a realizar atividades seguidas e sistemáticas sentado à mesa por um período de 30 minutos. Pedro é um menino de um ano e quatro meses que, provavelmente, preferiria estar experimentando seu corpo, suas sensações, seu caminhar, seu equilíbrio. A observação desta cena evocou o seguinte questionamento: mais importante do que aprender a segurar o lápis “direito”, não seriam essas as atividades que poderiam gerar um aprendizado mais pertinente ao menino, que ainda caminhava a passos inseguros?

Essa questão desdobra-se e, até mesmo, alicerça-se em outra, fundamental: o que é importante ensinar às crianças antes dos três anos de idade? Mais além: cabe a palavra “ensinar”? Crianças nessa faixa etária aprendem o tempo todo, pelas suas experiências motoras, sensoriais, emocionais, relacionais, vivendo e sentindo o mundo. Não seriam esses os aprendizados importantes para essa faixa etária: aprender a conhecer seu corpo, suas potências e habilidades motoras; aprender a vivenciar suas emoções e que é possível buscar um equilíbrio sobre elas; aprender que não estão sós no mundo, e que precisam se relacionar com diversas pessoas?

A vivência dessas experiências possibilita, às crianças, aprenderem sobre si mesmas na relação com seu próprio corpo e suas emoções, na relação com o outro e na relação com os objetos. Freire (2011) contribui para pensarmos a relação entre educador e educando nesse contexto:

Devo estar atento à leitura que fazem da minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala. [...] Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade existir entre educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2011, p. 95).

Como abrir mais possibilidades de aprendizagens democráticas na escola? Têm os professores o “poder” sobre as aprendizagens das crianças pelas quais são responsáveis? Muitas vezes, pelo fato de nos fixarmos e nos limitarmos a um *rol* de “ensinamentos” predeterminados, os quais consideramos pertinentes passarmos às crianças, acabamos por deixar escapar aos nossos olhos os diversos aprendizados que *elas tecem* espontaneamente. Esses aprendizados podem ser *bem mais* importantes e interessantes para a criança do que aqueles por nós preconcebidos.

Como observado na creche federal, às crianças é demandado um controle corporal e uma imobilidade que, como Wallon (2010) indica, ocorre à custa de um desgaste físico e emocional para as mesmas. A criança, ao contrário, apreende o mundo que a cerca na medida em que o vivencia de corpo inteiro.

O professor que trabalha com crianças, quando ciente de que terá de lidar com uma movimentação corporal e uma afetividade intensa no dia a dia – e que isso exige dele disponibilidade corporal e emocional –, ele pode acolher e incluir tais aspectos em sua prática educativa, favorecendo, assim, as dinâmicas individuais e coletivas das crianças.

Freire (2001) aponta um saber para a prática educativa que considera indispensável: que o professor “se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2011, p. 24). E continua: “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2011, p. 34).

## Considerações finais

Chama-se de *mecânico* ao todo se alguns de seus elementos  
estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma  
relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido.  
As partes desse todo, ainda que estejam lado a lado e se  
toquem, em si mesmas são estranhas umas às outras

(BAKHTIN, 2003, p. XXXIII).

Diminuir a estranheza em relação à função do trabalho docente com crianças pequenas na creche pode ser possível, se buscarmos um sentido, como Bakhtin (2003) sugere, para as relações entre o adulto e a criança nesse contexto. Esse sentido pode ser conferido na busca pela aproximação do ponto de vista da criança, o que, por sua vez, pode abalar o mecanicismo ainda impregnado em práticas educativas de diversas creches.

A educação dialógica, na creche, constitui uma proposta de inclusão da expressão da criança, de seus interesses, desejos e necessidades, expressos com ou sem palavras, de modo que sejam consideradas coautoras e contribuidoras das práticas educativas do dia a dia. A escuta da criança que propomos é abrangente, pois “capta” o sentido das expressões afetivas das crianças por diversos meios. Vivenciando a escuta e assumindo a responsabilidade em responder às crianças estamos entrando em relação dialógica com elas.

Dessa forma, podemos também nos aproximar mais e mais do real papel do educador de crianças de 0 a 3 anos, assumindo-nos como aprendizes e ensinadores, tal como propõe Freire (2009c). Agindo dessa maneira, talvez possamos estabelecer e experienciar uma educação dialógica com crianças bem pequenas, dentro das particularidades inerentes aos contextos de cada creche. A criança parece aguardar por esse momento, que desvela um grande respeito por ela, pela infância e pelo processo que ela vivencia para se descobrir como pessoa no mundo.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- DANTAS, H. et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- EDWARDS, C. et al. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009b.
- \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2009c.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2010.
- WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## CAPÍTULO 6

# QUALIDADE DOCENTE E ALFABETIZAÇÃO: analisando perfis de professoras do Município de Duque de Caxias

*Janete Teixeira Lyra*

---

Muito se tem falado sobre o papel que o professor assume no desempenho dos seus alunos, o chamado efeito-professor. Se, antes, acreditava-se que este fenômeno fazia pouca diferença, hoje se tem clareza da sua importância na aprendizagem dos alunos, sobretudo daqueles pertencentes às camadas mais desfavorecidas (MARZANO, 2008).

Sabemos que caracterizar um profissional bem-sucedido não é tarefa fácil, haja vista a variedade de fatores envolvidos. Entretanto, acreditamos que privilegiar, em um estudo, esse profissional, além de socializar o que ele faz cotidianamente, possibilita que tantos outros possam, a partir daí, refletir sobre a sua própria prática e, desse modo, trilhar caminhos que também os conduzam ao sucesso com os seus alunos.

Apesar de termos no Brasil um significativo investimento em estudos relativos à alfabetização, são escassos os conhecimentos sobre o que fazem as professoras<sup>19</sup> que obtêm sucesso com os seus alunos no ensino da leitura e escrita. Neste capítulo, apresentaremos dados de uma pesquisa realizada com quatro professoras, do município de Duque de Caxias, RJ, reconhecidas pela comunidade escolar como aquelas que obtêm sucesso em sua tarefa de alfabetizar, e serão chamadas aqui de “professoras-referência”.

### **Atributos de um professor que se torna referência**

Aferir a qualidade de um professor é uma tarefa difícil. Até há pouco tempo, o desempenho dos alunos não era levado em consideração quando se falava em qualidade do professor. O que contava eram a certificação, os anos de experiência profissional e continuidade a níveis mais avançados de educação (mestrado e doutorado).

Segundo Fontanive (2009), essa qualificação não pode ser desprezada nos estudos do efeito professor. Entretanto, afirma a autora, apesar de ser uma condição necessária, a qualificação do professor não é suficiente para produzir efeitos positivos no desempenho dos alunos.

Na visão de Freire (1998), ensinar exige, do professor, várias competências: a profissional – que se refere ao domínio do conteúdo que o professor deve ensinar –; criticidade, pesquisa, respeito aos saberes e à autonomia dos educandos, ética, tolerância, curiosidade, criatividade, alegria, comprometimento, afetividade, risco, aceitação do

---

19 Optamos por utilizar o gênero feminino por considerar que, em se tratando de alfabetização, predominantemente é a mulher a assumir essas turmas.

novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, rigorosidade, bom senso, paciência, conhecimento da realidade, liberdade e autoridade, humildade, esperança, disponibilidade para o diálogo, tomada consciente de decisões. Tudo isso, viabilizado por meio de uma constante reflexão sobre a prática, assim compreendida pelo autor: “*A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo*” (FREIRE, 1998, p. 24).

Foi Donald Schön (1992) quem nos trouxe a ideia de professor reflexivo (*reflective practitioner*). Embora o autor só tenha focalizado o professor posteriormente, suas sugestões couberam muito bem a quem se destinava a formar novos professores, obtendo um sucesso difícil de ser alcançado por outras ideias no campo educacional.

Schön assegura que os problemas da prática docente não são meramente instrumentais: envolvem a tomada de decisões num terreno de grandes complexidades, incertezas, singularidades e de conflito de valores. Desse modo, as situações e os problemas que os professores enfrentam e são obrigados a resolver cotidianamente apresentam características únicas, o que exige respostas únicas. Não há treinamento para isso. Para o autor, é preciso investir positivamente nos saberes que o professor traz, trabalhando-os a partir de um ponto de vista teórico e conceitual.

O autor sinaliza que, para uma intervenção racional, a prática do professor deve se basear em quatro aspectos, ou componentes indissociáveis, pois constituem o pensamento prático do professor, a saber:

- 1) O conhecimento na ação é o que orienta toda a atividade humana. É o saber fazer. Desse modo, em qualquer atividade inteligente há um tipo de conhecimento, mesmo que rotineiro ou automatizado (SCHÖN, 1992);
- 2) A reflexão na ação é a atitude de pensar sobre o que fazemos enquanto realizamos determinada ação. É nesse momento que se dá o confronto entre a teoria e a prática, e constitui um processo considerado de grande importância para a formação do profissional prático;
- 3) O terceiro componente do pensamento prático, a reflexão sobre a ação, é considerado como análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos de sua própria ação. É um componente essencial do processo de formação permanente do professor; e
- 4) O quarto e último componente, a reflexão sobre a reflexão na ação, ocorre quando o professor, após a aula, precisa refletir e pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Se, no terceiro componente, não se exigem palavras, neste último é importante a descrição dos fatos.

Garcia (1992), ao valorizar a prática como elemento de análise e reflexão do professor, afirma que são necessários três tipos de atitudes ao ensino reflexivo, sendo estes muito mais relacionados a um conjunto de “disposições” do que ao mero conhecimento de uma técnica. Segundo o autor, estas atitudes já eram preconizadas por John Dewey nos anos 1930, quando este defendia que era necessário ao professor, além do conhecimento dos métodos, possuir o desejo de empregá-los.

A primeira atitude ao ensino reflexivo seria a mentalidade aberta, o que é definido como a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente, impedindo-a de considerar novos problemas e assumir novas ideias. Para Garcia (1992), esta atitude obriga, portanto, a escutar e a respeitar diferentes perspectivas, abrindo-se ao novo.

A segunda atitude do ensino reflexivo, para o autor, é a responsabilidade, sobretudo a intelectual: “*Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projectado, significa ter vontade de adoptar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida*” (GARCIA, 1992, p. 62). Significa, ainda, procurar os propósitos educativos e éticos da sua própria conduta.

A última atitude a que se refere Garcia (1992) é o entusiasmo, definido como a predisposição para atuar com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina. Segundo o autor, essas atitudes constituem objetivos a serem alcançados pelos programas de formação de professores, através de estratégias e atividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e uma prática reflexiva.

Rios (2002) define competência articulando-a com qualidade, como se esta abrigasse, em si, uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade.

No entanto, como isso se manifesta na docência? Segundo a autora (RIOS, 2002), em toda ação docente coexistem quatro dimensões: a técnica, a estética, a política e a ética. Faz-se necessário, então, indagar de que caráter deve se revestir cada dimensão da ação docente para que a qualifiquemos como competente? A dimensão técnica indica “*o conjunto dos processos de uma arte*” (RIOS, 2002). Reporta, desse modo, a certa forma de fazer algo, a um ofício.

A autora argumenta que há um caráter poético na técnica, na prática profissional:

Ao mencionarmos uma “arte” do docente, revelada em sua competência, apontamos aí a presença de uma dimensão poética, que requer a imaginação criadora cuja marca fundamental é a sensibilidade (aisthesis) associada à razão (RIOS, 2002, p. 96).

A outra dimensão, a estética, diz respeito à presença da sensibilidade e da beleza como elementos constituintes do saber e do fazer docente. Ao citar Ostrower (1977, apud RIOS 2002), a autora afirma que o vício de considerar que a criatividade existe só nas artes deforma a realidade humana, e constitui uma maneira de encobrir a precariedade de condições criativas em outras áreas de atuação humana, contribuindo para desumanizar o trabalho.

A dimensão política diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres. Desse modo, é tarefa dos professores contribuir para a formação da cidadania. Esse é um trabalho constante, segundo Rios (2002).

Para a autora, a dimensão ética é a dimensão fundante da competência porque

a técnica, a estética e a política ganharão seu significado pleno quando, além de se apoiarem em fundamentos de sua natureza, se guiarem por princípios éticos. Assim, vale reafirmar que, para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos de sua área – é preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. Não basta ser criativo – é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo.

Não basta se comprometer politicamente – é preciso verificar o alcance desse compromisso, verificar se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária (RIOS, 2002, p. 108).

Já os estudos de Tardif (2010) apontam que o saber docente é um saber plural por ser interiorizado no contexto de uma socialização profissional em que o professor, ao longo de sua carreira, vai progressivamente aprendendo a dominar seu ambiente de trabalho e, ao mesmo tempo, incorporando, modificando, adaptando seus saberes em função dos momentos e fases de sua carreira e das realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Percebemos, dessa forma, que, além do conhecimento técnico – o domínio sobre o conteúdo que precisa ensinar –, muitos outros atributos são necessários para que o professor leve os seus alunos ao sucesso, atributos estes ligados, basicamente, aos campos éticos e políticos. Nesse sentido, a certificação, embora importante e necessária, não se constitui exclusivamente como o único elemento a ser levado em consideração quando falamos de bons professores.

## Os caminhos trilhados na pesquisa

Inicialmente, enviamos um questionário para os orientadores pedagógicos das 142 escolas de Ensino Fundamental do município de Duque de Caxias, e solicitamos que estes profissionais identificassem uma professora que considerassem referência no seu desempenho com os alunos no ensino da leitura e da escrita. Após o retorno das escolas, elaboramos um pequeno perfil das professoras recomendadas e optamos por entrar em contato com as que atuavam no 2º ano do ciclo, e cujas escolas fossem localizadas uma em cada distrito do município, perfazendo um total de quatro<sup>20</sup>.

Para a produção dos dados, utilizamos como procedimentos, uma observação na sala de aula de cada professora, uma entrevista com cada professora e um grupo de discussão com alguns alunos de cada professora.

As observações em sala de aula foram quinzenais e ocorreram ao longo de sete meses. Cada observação durou um período do dia (manhã ou tarde), com quatro horas de duração. As observações foram todas registradas em um caderno de campo. Para tanto, elaboramos um protocolo de observação, que incluía dados sobre o que as professoras propunham para os alunos, as intervenções realizadas, relações estabelecidas e organização do espaço/tempo.

As entrevistas com as professoras tinham, como objetivo, compreender como cada uma vinha se constituindo como alfabetizadora, a avaliação que faz do seu trabalho e qual a sua concepção de alfabetização, entre outros temas. Realizamos entrevistas semiestruturadas, cujo roteiro se dividia em três blocos: (1) experiência/formação da professora; (2) conceito de professora-referência; e (3) práticas pedagógicas. Todas foram realizadas na própria escola, além de também terem sido codificadas.

Os grupos de discussão foram realizados com quatro alunos escolhidos pelas professoras e, além disso, foram videogravados. As perguntas tinham, como objetivo, saber o que os alunos pensavam sobre sua professora, seu processo de aprendizagem

20 O município de Duque de Caxias é dividido em quatro distritos: o 1º é o Centro; o 2º, Campos Eliseos; o 3º, Imbariê; e o 4º, Xerém.

e as aulas, de maneira geral. Do mesmo modo que nos outros instrumentos, as conversas com os alunos foram também transcritas e codificadas.

Os dados foram audiogravados, transcritos e codificados usando o software Atlas Ti. Em seguida, foi realizada uma triangulação entre as entrevistas, os cadernos de campo e os grupos de discussão, o que nos permitiu a elaboração de categorias comuns aos três instrumentos utilizados, de modo que pudéssemos estabelecer relações entre os dados coletados em cada um.

### Perfil breve das professoras<sup>21</sup>

**Cristina** tem 46 anos e trabalha na Escola Piauí há dez anos. Já atua há vinte e oito anos no magistério e, com alfabetização, já “perdeu a conta”. Trabalha na mesma escola com os 2º e 5º anos e, à noite, é dirigente de turno em outra escola estadual. Está cursando Pedagogia à distância.

**Paloma** tem 32 anos, dez dedicados ao trabalho com alfabetização. Trabalha na Escola Pedro Salgueiro há nove anos, todos eles com alfabetização e, em outra rede, no turno da tarde, também com alfabetização. É formada em Pedagogia e tem Especialização em Alfabetização.

**Luciana** tem 29 anos e trabalha na Escola Trigueiro Machado há dois. Tem nove anos e meio de profissão e experiência de sete anos com ensino de surdos. Atua com alfabetização há três anos. Trabalha na mesma escola com o 3º ano de escolaridade em regime de aula-extra. Fez o curso de formação de professores e hoje faz Licenciatura em teatro.

**Diana** tem 26 anos e trabalha desde os 18 na rede de Duque de Caxias. Este é o seu segundo ano na Escola Marcos Lucas. Tem cinco anos de experiência com alfabetização. É formada em letras e tem especialização em alfabetização. Atua em outro município lecionando inglês para a primeira etapa do Ensino Fundamental.

**Tabela 1 – Organização das turmas**  
**Perfil breve das turmas**

Professora <sup>22</sup>	Nº de alunos	Meninas	Meninos	Turno <sup>23</sup>
Cristina	23	13	10	2º
Paloma	24	10	14	1º
Luciana	24	16	8	1º
Diana	27	12	15	1º

### Análise dos dados

A partir das observações na sala de aula da professora Cristina, constatamos que as relações mantidas são de respeito e cordialidade. Além disso, a sala de aula também constitui um espaço onde a brincadeira e o riso estão presentes com certa

21 Codinomes foram designados para as professoras a fim de garantir o anonimato delas.

22 Assim como as professoras, as escolas receberam codinomes para a pesquisa

23 Em Duque de Caxias, algumas escolas funcionam ainda com o turno intermediário. Dessa forma, quando falamos de 2º turno, referimo-nos a um turno que funciona de 11h às 15h.

frequência. Isso foi também observável pelas crianças quando disseram que amavam a professora e que ela é uma “palhacita”.

A professora demonstra uma grande crença na capacidade de os alunos aprenderem. Na entrevista, relatou a sua indignação com a situação de uma aluna que iniciou o segundo ano sem saber qualquer letra do alfabeto. Essa aluna, em outubro, já escrevia de maneira alfabética. Palavras de incentivo eram comuns nas aulas de Cristina: “vai lá, senta e pensa. Você sabe” ou “parabéns, você está lendo muito lindo”. Ela sentava-se perto daqueles alunos que mais precisavam de ajuda, pedindo para não ser atrapalhada no momento em que isso acontecia. Dizendo: “agora estou ajudando esse aqui; depois te ajudo”.

Os alunos relatam o que a professora faz quando estão com dificuldades: “Ah, a tia Cristina, quando a gente tá meio enrolado ela ajuda. Ela é uma boa professora.” Sobre este aspecto, quando questionada na entrevista sobre como lidava com a diversidade de saberes presentes em sala, respondeu que passava a mesma atividade para todos, pois considerava todos capazes. A diferença eram as intervenções e a ajuda que dava, considerando as possibilidades de cada um.

A professora disse ser rigorosa em relação ao comportamento. Realmente, as regras eram claras, a classe bem organizada. Não gostava de alunos circulando pela sala ou que a atrapalhassem quando estava dando atenção a alguém que precisava de ajuda. Entretanto, apesar de nunca termos presenciado, os alunos disseram que a professora os colocava de castigo quando não faziam as atividades, mandava-os para a secretaria para terminar o que foi proposto ou dava advertência quando a situação era mais séria.

A professora Diana, na entrevista, disse também ser muito rigorosa, tendo até que se policiar em relação a este aspecto. Na conversa com os alunos, um em especial, disse ter “um pouquinho” de medo dela, mas reconhecia que, além de disciplinadora, a professora ensinava: “ela briga com a gente quando a gente não faz o dever, mas a gente ama ela mesmo assim” (Aluno Enoque).

Perguntados sobre o que faziam quando não conseguiam realizar as atividades, os alunos responderam que pediam ajuda à professora. “A gente pergunta para a tia Diana, a tia Diana vai ajudando, a gente consegue” (Daiane). Contudo, quando perguntavam demais, João afirmou que “ela finge que não tá escutando pra gente perceber que nem tudo que a gente acha que é difícil é difícil”. Nas observações, notamos a professora falando para um ou outro aluno pensar, pois já sabiam resolver aquela situação.

A professora afirmou acreditar muito na troca: “Eu, sinceramente, eu acredito muito na troca entre as crianças. Enriquecem muito em vários momentos e não sonho com isso, turma homogênea”. Isso é corroborado por seus alunos e visto em alguns momentos durante as observações. Um dia, ela pediu que uma aluna se sentasse com outra, para que pudesse ser melhor ajudada. Em outro momento, estavam trabalhando com adivinhações. Os alunos mais avançados liam as adivinhas e os outros, com menos conhecimentos sobre a escrita, escreviam as respostas.

Os alunos reclamaram que a professora passava muito “dever”. Daiane disse que o seu caderno estava grosso de tantas atividades, Paulo afirmou que o seu caderno estava acabando e Enoque reclamou que Diana passava muita cópia e que ele não gostava disso porque o mais importante era ler. Nas observações, entretanto, em nenhum dia a professora passou uma quantidade grande de tarefas.

Pelo contrário, eram poucas as atividades no quadro, o que não significava que os alunos tivessem poucas oportunidades de refletirem sobre a escrita. Atividades

como bingos, escrita com letras móveis, força, produção coletiva de texto, leituras realizadas pela professora, leituras feitas pelos alunos, entre outras, estavam presentes durante o tempo de observação.

Do mesmo jeito, os alunos da professora Paloma reclamaram que ela passa muitas tarefas: “no quadro todo” (Gustavo). Isso também não se confirmou. O que foi percebido era certa ingerência do tempo, como: deixar os alunos brincando por muito tempo, e fazer um intervalo grande entre uma atividade e outra. Na entrevista, a professora comentou que, quando precisava realizar alguma atividade diferenciada com um ou outro aluno, ela deixava quem já tinha acabado de fazer os deveres, brincar.

Todos os dias, a professora passava dever de casa. Esta era a sua primeira atividade e geralmente era uma ou duas tarefas. No outro dia, passava novamente o dever de casa e recolhia os cadernos para realizar a correção. Na entrevista, a professora afirmou que o motivo do dever de casa era para que os alunos aprendessem a ter responsabilidade. Na conversa com os alunos, isso foi confirmado: “todo dia ela passa dever de casa. Eu faço sozinha” (Raquel).

Paloma é professora da turma desde o 1º ano, e uma boa parte das crianças já estava alfabetizada. Por isso, dificilmente a professora realizava alguma atividade sobre a relação letra/som. As suas intervenções se davam muito mais sobre a ortografia. Esse era o momento em que os alunos iam até ela, já que pouco circulava pela sala. A professora, quando da entrevista, afirmou que era essa intervenção individualizada que mais fazia com que seus alunos avançassem. Isso era também observado pelas crianças: “a gente pergunta a ela como que escreve, aí ela fala. Que nem a professora Helena” (Gustavo).<sup>24</sup>

A professora Luciana constantemente afirmava, orgulhosa, que estava satisfeita com o desenvolvimento de seus alunos. Acreditava ser uma boa professora, mas dizia que alguns responsáveis dos alunos não demonstravam estar satisfeitos com os seus resultados. “Já vieram umas duas mães inseguras porque não estão vendo as crianças aprenderem. Que não estão vendo a criança ler. Mas eu vejo o resultado, a criança está aprendendo, sim. Mas eles querem ver a criança escrever Ivo viu a uva, né? Vovó viu a uva” (Professora Luciana).

Em um dia de observação à aula, uma mãe foi à porta da sala reclamar, não somente que seu filho não estava aprendendo, mas também porque ele estava chegando em casa nervoso, dizendo que não conseguia fazer as atividades porque a professora apagava o quadro rápido demais. Os seus alunos também disseram que a professora ensinava bem e que estavam aprendendo muito com ela. Do mesmo modo que os alunos da professora Paloma, os de Luciana fizeram também referência à professora Helena da novela e afirmavam querer estudar com ela no ano seguinte. A professora considerava-se rigorosa no que diz respeito ao comportamento dos alunos. Entretanto, muitas vezes, esse rigor se mostrava de forma excessiva, como colocar chapéu de bobo naqueles que se comportavam mal, ou colocar para fora de sala o aluno Mateus que, conforme dizia, atrapalhava a aula. Este aluno permanecia por muito tempo circulando pela escola e, em nenhum momento, a professora o chamava de volta. Era ele quem decidia quando voltar. Um dos alunos, quando conversamos, dissera que Mateus era o aluno mais bagunceiro, e que a professora dizia que ele “vai ficar pra trás e não vai aprender a ler”. Em nenhum momento essa atitude da professora demonstrou ser um incômodo para as crianças. Achavam que o problema era o Mateus.

## Qual o perfil da Professora-Referência?

Ao relacionarmos o que aponta a literatura sobre qualidade docente e os dados da pesquisa aqui descrita, elencamos algumas características que constituem o perfil de um professor de sucesso. Entendemos que essas características não podem ser consideradas isoladamente, ou seja, não é porque um professor mantém uma relação de afeto com os alunos ou tem domínio do conteúdo a ser ensinado que, necessariamente, será um bom professor.

### Professora reflexiva

Paulo Freire (1998) elenca uma série de atributos, segundo ele, indispensáveis a quem se dedica a ensinar. Um desses atributos refere-se à capacidade crítica e reflexiva do professor. Esse perfil de professor crítico e reflexivo se contrapõe àquele meramente transmissor de conteúdos e se coloca em oposição ao estilo bancário de ensinar.

Freire (1998) defende a ideia de uma ação pedagógica que proporcione, ao professor, a oportunidade de refletir sobre a sua própria prática, problematizá-la, levando em consideração os condicionantes econômicos, culturais e sociais dos sujeitos e da escola enquanto instituição social.

Para o autor (FREIRE, 1998), o professor precisa ser um profissional que constrói um saber situado historicamente e socialmente, capaz de dimensionar a sua atividade num contexto social, político e educacional e, ao mesmo tempo, se apropriar dos recursos que possam contribuir para a superação de suas limitações. Um exemplo disso foi a mudança que a professora Luciana fez em sua rotina após avaliar que suas aulas estavam cansativas e sem graça para os alunos. Para resolver isso, passou a iniciar suas aulas sempre com um jogo.

### Professora aprendiz

Outro aspecto destacado por Freire (1998) refere-se à condição de querer sempre aprender, de não se satisfazer com a nossa inconclusão. Essa condição de incompletude do ser humano é o que o leva a buscar novas perspectivas, novas possibilidades. Desse modo, do ponto de vista educativo, o trabalho dos professores muda no mesmo ritmo do contexto no qual o desempenham.

Dessa forma, há sempre a necessidade de constantes mudanças no fazer e no agir dos professores. Sobre isso, expôs a professora Diana:

Se eu disser que é suficiente a minha formação, eu vou estar mentindo. É assim: eu sou uma pessoa muito curiosa e muito perfeccionista, de uma certa forma. Eu nunca acho que é o suficiente. Eu acho que o dia que eu disser que alguma coisa é o suficiente, pode me enterrar (Professora Diana, em entrevista).

### Professora que acredita no potencial do seu aluno

Como aprender, se nem mesmo o professor acredita que o aluno seja capaz? Pesquisas em educação há algum tempo ressaltam a influência da expectativa do professor sobre a aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, uma das características

de professores de sucesso é acreditar na capacidade de todos aprenderem. Buscam sempre motivar seus alunos, oferecem um *feedback* positivo, reportam-se aos alunos de maneira respeitosa e demonstram acreditar na capacidade que todos têm de aprender.

As professoras Cristina, Diana e Paloma, ao elogiarem os alunos, expressam: “nossa, como você está lendo bonito” (professora Paloma); ao falarem palavras de incentivo: “vai lá, senta e pensa. Você consegue” (professora Cristina); ao fazerem propostas difíceis, mas possíveis: “eu não posso exigir que um aluno escreva alfabeticamente se ele ainda tá silábico. Eu sei que não dá. Vou propor coisas que consegue, mas com um nível de dificuldade, senão fica muito fácil, né?” (Professora Diana). Essas manifestações nos mostram que referidas atitudes são próprias de professoras que buscam melhorar a autoestima dos alunos para que estes, acreditando em seu potencial, sintam-se cada vez mais motivados pelos desafios de novas aprendizagens.

### **Professora que domina o conteúdo a ser ensinado**

É preciso reconhecer a importância de as professoras dominarem o conteúdo a ser ensinado; em nosso caso, a leitura e escrita. Para isso, é indispensável que elas conheçam o processo de aprendizagem da escrita, as características e implicações das etapas de desenvolvimento da criança, as competências que o aluno deverá ter desenvolvido ao final do ano, os métodos de alfabetização existentes, entre outros.

As quatro professoras investigadas demonstravam bastante conhecimento sobre os processos de ensinar e de aprender a língua escrita. Falavam sobre as hipóteses dos seus alunos em relação à escrita quando mostravam o portfólio da turma, montavam agrupamentos de acordo com os saberes dos alunos, sabiam dizer o que esperavam deles.

### **Professora rigorosa**

A rigorosidade é outro aspecto que faz parte do perfil das quatro professoras. Embora todas se percebam como aquelas que têm uma prática mais progressiva, dizem também serem rigorosas e disciplinadoras. Isto foi observado na prática de todas elas. São rigorosas no momento em que explicam as atividades e na sua realização, na exigência de respeito com o outro e, ainda, em relação ao esforço que os alunos devem fazer para realizar as atividades.

Isto se contrapõe à ideia que muitos professores tinham, e ainda têm, de que práticas construtivistas sugerem um fazer espontaneísta, não cabendo intervenções concernentes ao comportamento e à realização das atividades. É como se ser construtivista implicasse deixar a criança à vontade, sem limites e sem orientação. Vimos isso quando Enoque, aluno da professora Diana, afirma: “ela briga com a gente quando a gente não faz o dever, mas a gente ama ela mesmo assim”.

### **Professora afetiva**

O afeto é um componente indispensável na relação professor-aluno, pois sabemos que as relações que constituem o ensinar e o aprender transcorrem a partir de vínculos entre as pessoas. Nesse sentido,

As quatro professoras observadas tinham preocupação com a afetividade. Os olhares, os toques, as palavras de reconhecimento e de incentivo se fizeram presentes. Um aluno estava dormindo na sala, quando avisada, a professora se dirigiu a ele carinhosamente, passou a mão em seu rosto, perguntou se ele estava passando bem e mandou que fosse ao banheiro lavar o rosto (Caderno de registros, professora Luciana, dia 06/06/13).

## Conclusões

Um grande número de crianças brasileiras, por diferentes motivos, inclusive pedagógicos, não consegue se alfabetizar na idade certa. O município de Duque de Caxias, apesar de ser o segundo em arrecadação no Estado do Rio de Janeiro, vem obtendo baixos resultados na alfabetização de suas crianças, com um índice de retenção que beira os 30% nos últimos anos, e um Ideb que tem se mantido abaixo da meta estipulada pelo MEC e inferior a municípios próximos.

Sabemos que muito desse resultado tem a ver com a falta de investimento na educação. Escolas sem condições mínimas de funcionamento, falta de material, falta de professores, pouca oferta de formação continuada, entre tantos outros problemas. No entanto, mesmo com essas adversidades, temos professoras que se destacam em sua tarefa de ensinar, e que procuram fazer, da sua sala de aula, um *locus* de aprendizagens significativas, de modo que seus alunos alcancem o sucesso na alfabetização.

Da mesma forma que Bressoux (2003), acreditamos que é importante socializar o que bons professores vêm realizando, como forma de ajudar outros a obter sucesso com os seus alunos. Ao pensar nisso, reportamo-nos à formação das professoras. Quantas têm possibilidade de refletir sobre o papel da escola, especialmente para os alunos das classes populares? As escolas têm funcionado como *locus* de formação?

Entendemos que os cursos de formação, muitas vezes, não oferecem aos seus alunos condições de refletir sobre a realidade com a qual vão se deparar e ainda não ensinam sobre o como fazer, ou seja, a didática do ensino. Por isso, acreditamos na escola como um espaço privilegiado de formação. Quantas coisas outros professores poderiam aprender com as professoras-referência desta pesquisa?

Além dos conhecimentos técnicos, essas professoras, umas mais que outras, apresentam atributos que, se compartilhados, poderiam ajudar tantas outras na difícil tarefa de alfabetizar. Muitas professoras não sabem como agir quando se deparam com turmas com conhecimentos tão diversos sobre a escrita, com casos de indisciplina, ou não sabem gerenciar o tempo e dosar as atividades.

Outras professoras, por não compreenderem uma proposta mais progressista de alfabetização, acreditam não poderem corrigir, informar ou fazer intervenções na escrita dos alunos, já que são estes os produtores do seu conhecimento. Daí as práticas espontaneístas de que falávamos. Pensemos no quanto as professoras Cristina e Diana poderiam ajudá-las com suas experiências.

Para que alguma mudança aconteça, entretanto, faz-se necessário que os professores assumam uma postura reflexiva e curiosa, com disponibilidade para renovação e de luta contra a rotina, elementos essenciais a quem deseja obter sucesso com os seus alunos. Por isso, além da necessidade de as redes de ensino investirem em cursos de formação, é preciso que os professores considerem a sua autoformação como condição para um melhor ensino. Acreditamos que, dessa forma, terão melhores possibilidades de alcançar sucesso em sua vida profissional e, como consequência, minimizarem os efeitos perversos do fracasso escolar.

## REFERÊNCIAS

- BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 38, p. 17-88, 2003.
- CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. **Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- DUARTE, Fernanda P. Conceptions of Good Teaching by Good Teachers: Case Studies from an Australian University. **Journal of University Teaching & Learning Practice**, 2013.
- FONTANIVE, Nilma. M. **A capacitação de professores contribui para a aprendizagem dos alunos? Um estudo das relações entre qualificação docente e melhoria de desempenho de estudantes no ensino fundamental**. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GARCIA, Marcelo Carlos. A formação de professores: centro de atenção e pedra de choque. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- LYRA, Janete Teixeira. **Espaço e tempo de formação coletiva de professoras alfabetizadoras: a SOPPA**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008.
- MARZANO, Robert J.; PICKERING, Debra J.; POLLOCK, Jane E. **Ensino que funciona: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- SOFTWARE UTILIZADO: ATLAS.ti. Versão 6.1.1 / Student Single Use License (1993-2013) by ATLAS.ti GmbH, Berlin.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ, 2010.



PARTE 3

ENSINO E APRENDIZAGEM  
NO ENSINO SUPERIOR



## CAPÍTULO 7

# A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NAS LICENCIATURAS: os múltiplos enfoques de uma disciplina

*Camila Lopes Cravo de Lacerda  
Maria Elizabete Neves Ramos*

---

Ao falarmos da Psicologia da Educação, surgem três problemas conceituais, como sinaliza Gatti (2010): entender o que concebemos como educação; o que concebemos como psicologia; e, por fim, como a interseção da psicologia com a educação pode ser qualificada. Tratar da questão conceitual e discutir as características de um campo de conhecimentos, na área científica, significa se deparar não só com uma questão teórico-epistemológica, mas também com uma questão histórico-social.

Gatti (2010) destaca que Ciência é construção de interpretações, e construção de interpretações é um processo humano-social-histórico. Isto significa que o nascimento da Psicologia não pode ser desvinculado das condições que possibilitam o seu surgimento em um determinado contexto, ou, como afirma Foucault (2002, p. 476): “a emergência histórica de cada uma das ciências humanas se deu por ocasião de um problema, de uma exigência, de um obstáculo de ordem teórica e prática”. No Brasil, o processo de institucionalização do saber psicológico vai se disseminando, ao longo do século XIX, como matéria auxiliar para outros campos, como a Medicina, a Pedagogia e o Direito.

É importante lembrar que, embora o ensino de psicologia, enquanto disciplina autônoma, tenha se iniciado na segunda metade do século XIX, a regulamentação da profissão de psicólogo ocorreu, no Brasil, apenas no dia 27 de agosto de 1962, com a Lei 4.119/62, bem como também foram estabelecidos cursos específicos para sua formação. Em 1998, ocorre a criação da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) que, desde a sua origem, tem liderado importantes discussões sobre diversos temas, entre eles: educação a distância, reforma universitária, ensino de psicologia no ensino médio, além de outros cursos.

Por conta do aspecto plural da psicologia, já apontado por diversos autores (FERREIRA, 2010; BOCK; TEIXEIRA; FURTADO, 2009; entre outros), encontramos também, na Psicologia da Educação, essa mesma particularidade de englobar diversas teorias em um mesmo campo de conhecimento: estruturalismo, a teoria *Gestalt*, o behaviorismo, o construtivismo, a psicologia histórico-cultural, entre muitos outros.

As contribuições que a psicologia oferece à educação são inúmeras, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem, às relações interpessoais, à compreensão frente aos níveis de dificuldade do educando ou à formação dos professores que atuam em todos os níveis de ensino. Não há dúvida de que os saberes da psicologia são

necessários para a atividade docente; no entanto, deparamo-nos com uma pluralidade de ideias de uma psicologia voltada para a formação de professores nas licenciaturas.

Além disso, existe uma diversidade de nomenclaturas que a disciplina adquire, tais como: Psicologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Neste texto, a psicologia voltada para a educação será designada como Psicologia da Educação.

A psicologia voltada para a educação é um campo abrangente em que convivem, não de forma harmônica, várias correntes da própria psicologia. Ao longo deste texto, serão propostas algumas indagações que se fazem necessárias, sem ter a pretensão de respondê-las, mas, de trazê-las para a discussão. Quando nos referimos à Psicologia da Educação de que psicologia estamos falando? Qual a formação necessária para ministrar esta disciplina? Qual a relação entre a Psicologia e a Educação? Em que momento do currículo a disciplina deveria ser apresentada aos alunos? Quais os conhecimentos que estão na base desta psicologia?

Responder a estas questões exige uma imersão na história da Psicologia e da Educação, mas, em função dos limites desse texto, traçaremos apenas um cenário histórico breve de como se constituiu a disciplina.

## **Percurso histórico da Psicologia da Educação**

A partir do século XIX, com a necessidade da expansão da educação nacional, surgiram nítidas preocupações com o método de ensino, baseado na compreensão da natureza infantil, decorrente do sentimento de infância que surge entre os séculos XVII e XVIII (ARIÈS, 1981). A criança veio ocupar um espaço antes pouco perceptível, e que gradualmente foi desencadeando investimentos de cunho social para que crianças e adolescentes ocupassem de fato o seu lugar na sociedade. A preocupação com o método de ensino está ancorada na compreensão da natureza infantil, o que justifica a necessidade de aplicar a psicologia à educação.

Existem inúmeras maneiras de conceber o campo psicológico e outras tantas de praticar a psicologia e, por meio dela, intervir. Como Ferreira (2010) afirma, reunir a ampla gama de perspectivas sem reduzir sua complexa tessitura é um desafio. Conforme já apresentamos, a Psicologia não é uma ciência monolítica, mas plural. As características de cada uma das principais correntes ou abordagens da psicologia divergem e seus diferentes aspectos epistemológicos de compreensão da natureza do conhecimento e o processo de sua aquisição levam a diferentes maneiras de entender a relação pedagógica nas diferentes práticas escolares.

Como já foi dito, o ensino de psicologia no Brasil se constituiu como disciplina autônoma ao longo da segunda metade do século XIX. De acordo com Antunes (2008), as escolas normais – criadas a partir da década de 1830 – foram espaços de discussão, ainda que incipientes e pouco sistemáticos, sobre a criança e seu processo educativo, incluindo temas como aprendizagem, desenvolvimento e ensino, entre outros.

A partir da Reforma Benjamin Constant, implementada em 1890, ampliou-se a incorporação de disciplinas de psicologia à grade curricular das escolas normais (MASSIMI, 1990). Também em 1890 é constituído, no Rio de Janeiro, o *Pedagogium*, instituto que tinha como finalidade “servir como órgão central de coordenação

das atividades pedagógicas do País”, além de atuar como “centro propulsor das reformas e melhoramentos de que carecesse a educação nacional” (Decreto nº 667, de 16/08/1890, apud PENNA, 1992, p. 56).

Em 1919, por decreto municipal, o *Pedagogium* foi extinto. Segundo Penna (1992), essa instituição se perpetuou com a criação, anos mais tarde, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), instituído pelo Decreto-Lei nº 580, de 30/07/1938, e dirigido inicialmente por Lourenço Filho. Penna (1992) destaca que o ensino da psicologia no Brasil se iniciou de modo sistemático nessas três instituições: *Pedagogium*, Escola Normal e o Instituto de Educação (FERREIRA; PENNA, 2015).

Para Antunes (2008), a psicologia permaneceu como principal fundamento para a educação, particularmente no âmbito pedagógico, como sustentação teórica da didática e da metodologia de ensino, bases para a formação de professores. Por esse motivo, a autora sustenta que é possível afirmar que psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra (ANTUNES, 2008, p. 471).

A partir da década de 1920, a disciplina Psicologia da Educação ganhou destaque no país, mas firmou-se efetivamente enquanto formadora de um ideário de concepções específicas com apropriação de um modelo de educação denominado *escolanovismo*, por ocasião da implementação das reformas escolares estaduais na perspectiva da Escola Nova. Com a intenção de tornar públicas as ideias do movimento *escolanovista*, e de chamar a atenção do poder público para as questões referentes à educação, inaugura-se no Rio de Janeiro, no ano de 1924, a Associação Brasileira de Educação (GOULART, 2010).

Vale ressaltar alguns aspectos sociais que fervilhavam durante o período exposto, como o discurso corrente em que o ideário democrático era veiculado com nuances associadas ao pensamento liberal em voga, que defendia ser o homem individual, e que essa situação o levaria ao encontro harmônico e benfazejo da autonomia, também individual.

Trata-se de um perfil de homem livre associado à progressiva ascensão das convicções capitalistas que elevam o pensamento a um plano individualista, em detrimento dos aspectos sociais da coletividade que circundam esse mesmo homem. A Psicologia pautava-se, antes, por uma ênfase na dimensão técnica em detrimento das dimensões social, cultural e econômica; em suma, sem considerar o contexto socioeconômico.

Uma nova disposição era dada à disciplina com a constituição das Faculdades de Filosofia, especialmente com a criação dos cursos de Pedagogia nos anos de 1940 e 1950. Deu-se nova configuração à disciplina, também, com a importação de livros e a ida de diversos professores brasileiros aos Estados Unidos para realizar especialização, em parceria com órgãos específicos, com foco naqueles responsáveis por divulgar as ideias de John Dewey, Carl Rogers e J. B. Watson.

No contexto desse momento histórico, tem-se a Constituição da República de 1946, que proclamava a educação como dever do Estado, determinando que sua oferta deveria ser gratuita para todos da nação. Nesse período, o Ensino Normal também foi reformulado e criaram-se, através de Lei Orgânica, os Institutos de Educação, nos quais a Psicologia da Educação de vertente *deweniana*, em conjunto com uma perspectiva de proposta de ensino ativo, dava a direção a ser seguida na formação docente do país (GUERRA, 2000).

Com o intuito de garantir a eficiência na educação, em 1949, Ralph Tyler publica o livro “Princípios básicos de currículo e ensino”, centrado nas questões de organização e desenvolvimento. Nesse momento, a Psicologia ganha uma importância enorme, sobretudo

no que concerne à contribuição que a psicologia do desenvolvimento oferece à educação. O conhecimento das etapas do desenvolvimento infantil e de suas respectivas capacidades cognitivas, por exemplo, forneceram elementos para uma melhor organização dos objetivos educacionais, que especificam o que se espera que os alunos façam.

O processo de mudança na perspectiva dos estudos curriculares, na década de 1970, nasce do descontentamento com relação ao tecnicismo instituído pelos modelos de Bobbit e Tyler (SILVA, 2011). A visão sobre educação muda e, conseqüentemente, a discussão sobre o currículo também. A ênfase na eficiência e na racionalidade técnica apenas refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe (SILVA, 2011, p. 38). O método dialógico ganha importância ao conceder aos participantes do processo de ensino e aprendizagem a liberdade de expressão.

Freire (2006) demonstra o quanto é importante o desenvolvimento do diálogo no processo educativo em oposição ao método bancário de transmissão de conhecimento, e mostra a importância do contexto social e cultural trazido pelo aluno à sala de aula. O entendimento da educação como um ato político confere à atuação docente o compromisso de ajudar a pensar, mais que memorizar.

Dessa forma, o planejamento – longe de assumir um caráter neutro, a-histórico ou universal, como geralmente acontece – leva em conta as relações de poder-saber, os antagonismos e as dominações, conforme Corazza (1997) demonstra em seu texto, e que levam a um maior protagonismo do professor. Freire (2006) propõe a atuação do professor como uma atividade social em favor da liberdade e contra a dominação (FREIRE; SHOR, 2006). O método dialógico ganha importância ao conceder, aos participantes do processo de ensino e aprendizagem, a liberdade de expressão.

## **A Psicologia nas Licenciaturas**

O entendimento acerca do processo de aprendizagem pode ser compreendido a partir de alguns paradigmas teóricos: o paradigma behaviorista, o paradigma cognitivista e o paradigma sociocultural. O paradigma behaviorista sustenta que, com os estímulos certos, é possível “transformar” e “moldar” o comportamento de uma criança. Aprendizagem, nessa perspectiva, é treinamento, no qual os conceitos de punição, reforço positivo e reforço negativo aparecem com frequência na prática educativa. É a aprendizagem baseada no controle dos resultados a partir dos estímulos dados. As práticas escolares estão permeadas de noções cujo embasamento se encontra no behaviorismo.

O paradigma cognitivista se propõe a analisar como o ser humano desenvolve seu conhecimento acerca do mundo. A psicologia cognitiva preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, no plano da cognição. A contribuição de Piaget (1970a; 1970b; 1973) foi inestimável, sobretudo devido às descrições dos estágios e dos conteúdos adequados em cada um deles.

Os estágios, muito criticados e posteriormente relativizados, delimitavam a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual a determinadas etapas do desenvolvimento da criança e do adolescente. Uma das críticas que se faz a essa concepção é responsabilizar a criança por não aprender, uma vez que o papel do professor ficaria restrito prover o ambiente necessário para o protagonismo da criança.

Vigotski (1993; 1998), dentro da perspectiva histórico-cultural, busca explicar o desenvolvimento das funções mentais superiores. E acordo com o autor, a relação do indivíduo com o mundo não é direta, mas *mediada* pelos sistemas simbólicos e pelos instrumentos criados naquela cultura. Se o conhecimento não é inato nem dado pelo objeto, mas construído, e se ele se forma e se transforma por meio da interação entre ambos, conforme sustenta Vygotsky (1993; 1998), a consequência para a prática pedagógica é de que a criança não é passiva, mas tampouco o professor seria um simples transmissor ou facilitador de conhecimento.

Para Soares (2004), a transição da teoria behaviorista para a perspectiva cognitiva representou uma radical mudança de paradigma; no entanto, a transição da perspectiva cognitiva para a perspectiva sociocultural pode ser interpretada antes como um aprimoramento do que propriamente como uma mudança paradigmática.

Também Pino (2009) destaca duas concepções de aprendizagem que parecem dominar, atualmente, a prática pedagógica: a que concebe o ensino-aprendizagem escolar como simples *transmissão* e a que o concebe como um trabalho de *descoberta-pesquisa*. O autor ainda afirma que essas concepções determinam modos de ensinar, que, por sua vez, determinam formas diferentes de relação pedagógica, com repercussões nos resultados escolares da criança (PINO, 2009, p. 456).

Prosseguindo nas nossas análises sobre os aspectos que envolvem a formação de professores pela perspectiva analítica possibilitada pela disciplina Psicologia da Educação, destacamos que valemo-nos dos aspectos que se referem às diversas etapas da formação do licenciando, inclusive daqueles que se referem à formação de seus professores, das interfaces referentes à Psicologia da Educação – em suas formações – das possíveis aplicações dos conhecimentos adquiridos em âmbito universitário, da disciplina explicitada e de sua aplicabilidade nas salas de aula.

O ensino de Psicologia, na formação de professores, visa não apenas ao aprofundamento da discussão dos fins educativos, mas também de seus processos e possibilidades, tendo direta aplicação na configuração das metodologias. Se considerarmos o papel político da educação na sociedade, constatamos que ele não pode ser concebido de modo isolado ou recortado do contexto socioeconômico vigente. Da mesma forma, Larocca (2007) sinaliza que o processo de ensino-aprendizagem depende das condições da vida humana em nossa sociedade. Pensar na educação sem considerar os determinantes de natureza social, cultural, econômica e, sobretudo, pedagógica, seria um reducionismo.

A Psicologia da Educação abriga, em seu campo de estudos, muitas formas diferentes de abordagens, mas não se pode abrir mão de uma concepção de educação que remeta ao compromisso com a concretização de políticas públicas de educação radicalmente vinculadas com os interesses das classes populares. Isso significa garantir pleno acesso e condições de permanência de todos os educandos na escola, independentemente de suas condições, cabendo à escola transformar-se para possibilitar-lhes condições efetivas de escolarização; essa questão traduz o princípio de educação inclusiva, que incorpora, não só a educação de alunos com deficiência, mas todos aqueles que, por diversos motivos, são alijados da escola e de seus bens.

Não se pode reduzir a prática profissional docente a sua dimensão técnica ou tecnológica, do mesmo modo que não se pode esquecer que a formação docente inclui técnica também, pois, se não existir especificidade no trabalho docente, qualquer pessoa pode ser professor. Algumas críticas feitas ao ensino da Psicologia da Educação remetem ao fato de que o ideário *escolanovista* teve na psicologia seu principal fundamento científico.

Bernadete Gatti (2009; 2010), em uma de suas pesquisas, reitera a fala precedente e acrescenta uma série de informações com relação à contribuição da Psicologia da Educação para a formação de docentes. Ela destaca que os espaços relativos aos fundamentos referentes à matéria vêm diminuindo ao longo dos tempos, e também decrescem no conjunto dos conhecimentos que são ofertados nas licenciaturas. Relata, ainda, que esses elementos destrutivos só não se solidificam nos programas de políticas públicas de formação de professores alfabetizadores em formação continuada ou em serviço.

A autora afirma que, na maioria das licenciaturas, não se oferece mais a disciplina, e que, quando é ofertada, constitui-se apenas de um semestre com as mais variadas nomenclaturas: Psicologia da Educação – ou Fundamentos de Psicologia da Educação – ou Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, entre outras. Suas bibliografias são cobertas de caráter funcional e estrutural da psicologia, quase não encontrando aquelas de aspectos mais afeitos às correntes processuais-histórico-críticas (GATTI, 2010).

Perguntamos, então: será que, passados seis anos dessas constatações, e após também as reformulações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015), o quadro a se desenhar em todo o território brasileiro será esse?

O ensino de psicologia, além de trabalhar com os conhecimentos específicos da ciência psicológica, precisa então refletir, acerca da educação, aspectos que não dizem respeito a uma questão técnica, mas a uma questão eminentemente política. Da mesma forma, uma concepção crítica de educação reconhece que o ato de educar não é neutro. O processo de ensino-aprendizagem não ocorre de modo isolado ou à parte do contexto socioeconômico em que cada um está inserido.

Em seus artigos “O saber psicológico e a docência” (LAROCCA, 2000) e “Ensino de psicologia e seus afins na formação de professores: uma discussão mais que necessária” (LAROCCA, 2007), Larocca analisa o ensino de psicologia na formação de professores. O professor de Psicologia da Educação nas licenciaturas precisa conduzir seu trabalho enfatizando a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente.

Larocca (2000; 2007) denuncia a relação da concepção técnica e neutra do ensino da psicologia nos cursos de professores de psicologia e licenciaturas em geral, e levanta também a responsabilidade das políticas educacionais que, ao elegerem essa ou aquela teoria psicológica de desenvolvimento e aprendizagem para fundamentar seus textos normativos da educação nacional, acabam por determinar um profissional-professor acrítico, consumidor de modismos psicológicos “obrigatórios”.

A autora chama a atenção para o interesse aparente dos futuros professores das mais variadas licenciaturas pelos conteúdos da psicologia, mas, que na prática de sua atuação nas salas de aula, não sabem exatamente como se utilizar deles, alegando aligeiramento da formação e desempenho atípico de um professor intelectual, autônomo e consciente (LAROCCA, 2000).

A autora discute os sentidos de se ensinar problematizando os fins da educação, chamando a atenção dos formadores de professores para a responsabilidade de educar numa perspectiva técnica, sem se descuidar do sentido político da profissão docente, assim como declara Freire (2006):

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença política. Enquanto presença, não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar, aos alunos, minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar a verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 2006, p. 98).

O problema que Larocca (2000) destaca é que a articulação entre teoria e prática, tão ressaltada na resolução 02/2015, implica que a psicologia precisa contribuir para o trabalho docente. A formação dos futuros professores de psicologia precisa de um enfoque eminentemente educacional e, por isso, histórico, cultural, político e econômico. Maciel e Raposo (2006) sustentam que os conhecimentos dos professores devem ser construídos a partir de uma metodologia que se utilize de três bases categóricas de sustentação, a saber: o exercício reflexivo; o papel ativo do aprendiz; e o papel do outro.

Isto pressupõe uma disciplina que atue de maneira mais ativa, utilizando-se de seus conteúdos teóricos como fundamento para a construção de práticas pensadas e repensadas a partir das realidades vivenciadas nas salas de aula das licenciaturas e das escolas de base. O trabalho docente supõe sua capacidade de refletir para além dos conteúdos específicos, de contextualizar as demandas sociais a que estará exposto e, por isso, não basta dominar os aspectos teóricos da disciplina de Fundamentos da Educação.

Trata-se do caráter político da formação do professor, que não pode prescindir da dimensão técnica, mas ao utilizar-se dela e das teorias, com domínio e clareza, poderá atuar na dimensão social, cultural e econômica, ao considerar os diversos aspectos implicados na relação de ensino e aprendizagem.

## **Considerações Finais**

Nesse trabalho analisamos a constituição da disciplina de Psicologia da Educação como fundamento da educação e a importância de seus saberes para a atividade docente. Desenvolvemos uma reflexão acerca do lugar da disciplina de psicologia nas licenciaturas a partir de um panorama histórico. O campo da educação é um lugar de disputas. O texto pretendeu apresentar como o foco da discussão se desloca do lugar da Psicologia da Educação nas licenciaturas para a sua importância e necessidade na formação dos professores.

Entendemos a educação formal como um processo que se dá no coletivo, a partir da mediação de pessoas e contextos. Nesse sentido, atribuímos à psicologia o papel de ciência capaz de inferir análises acerca do desenvolvimento humano (cognitivo, emocional, intelectual, entre outros). Por conseguinte, a Psicologia da Educação pode ser compreendida como o elemento de interseção entre os dois campos de estudo, onde é possível perceber uma complementaridade para se obter um entendimento mais amplo acerca dos processos que ocorrem durante a escolarização.

As concepções acerca de como o sujeito aprende orientam as práticas pedagógicas de maneira que não há como pensar em metodologias de ensino sem pensar em como cada um aprende, motivo pelo qual sustentamos a importância da Psicologia na formação dos professores.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 2, p. 469-475, jul./dez. 2008.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Parecer 02/2015**, de 9 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução n. 2**, de 1 julho de 2015.

CORAZZA, S. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A.F. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

FERREIRA, A. A. L.; PENNA, M. M. S. (Org.). **Antônio Gomes Penna: convivências, histórias e memórias**. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

FERREIRA, A. A. L. **A pluralidade do campo psicológico: principais abordagens e objetos de estudo**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, P.; SHOR, I. O que é o “método dialógico” de ensino? O que é uma “pedagogia situada” e “*empowerment*”? In: FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GATTI, B. A Psicologia da educação: conceitos, sentidos e contribuições. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 31, p. 7-22, ago. 2010.

GOULART, I. B. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GUERRA, C. T. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: SADDALLA, A. M. F. de A; AZZI, R. G; BATISTA, S. H. S. da S. (Org.). **Formação de Professores: discutindo o ensino de Psicologia**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2000.

LARocca, P. Ensino de Psicologia e seus fins na formação de professores: uma discussão mais que necessária. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 57-68, 2007.

\_\_\_\_\_. O saber psicológico e a docência: reflexões sobre o ensino de psicologia na educação. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 20, n. 2, p. 60-65, 2000.

MASSIMI, M. **História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934**. São Paulo: EPU, 1990.

PENNA, A.G. **História da Psicologia no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Epistemologia: Por uma teoria do conhecimento**. Tradução de Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução de Dirceu A. Lindoso; Rosa M. R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970a.

\_\_\_\_\_. **Gênese das Estruturas Lógicas Elementares**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970b.

PINO, Angel. Ensinar-aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural. **Revista Contrapontos**, v. 4, n. 3, p. 439-459, 2009.

RAPOSO, M. B. T.; MACIEL, D. M. M. A. A psicologia e a formação de professores: ação e reflexão a partir da percepção de professores em formação. **Interação em Psicologia**, v. 10, n. 2, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 25, jan./abr., p. 5-17, 2004.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. São Paulo: Editora Globo, 1949.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afêche. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.



# CAPÍTULO 8

## O PROCESSAMENTO COGNITIVO DA ESCRITA DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

*Carolina Gonçalves de Almeida*

---

Este trabalho ilustra uma seção da pesquisa apresentada por Almeida (2016), que investigou a relação de estudantes de Pedagogia com a escrita por meio de um estudo de caso em uma universidade do Rio de Janeiro.

A área de pesquisa relacionada à escrita de futuros professores é um campo pouco explorado, sendo, ao mesmo tempo, considerado imprescindível seu estudo para a compreensão da atuação dos futuros docentes. Reitera-se que há o privilégio da escrita para possibilitarmos uma melhor compreensão desta área no campo de formação acadêmica; porém, é importante esclarecer que em momento algum a relação da escrita com a leitura é negada, e que apenas prioriza-se o primeiro aspecto. Acredita-se, como Leta (2005), que, caso o foco fosse a relação entre leitura e escrita, a segunda poderia se ofuscar em relação à primeira.

O professor graduado em Pedagogia é o primeiro profissional habilitado a proporcionar o contato da criança com a escrita no espaço escolar. Em seu campo de atuação – na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental –, será o responsável por integrar a criança em suas primeiras relações com a escrita. Por isso, é importante a qualificação desse profissional para uma atuação adequada, sendo necessário que domine as habilidades de escrita que serão utilizadas como instrumento e direção de seu trabalho.

Marin e Giovanni (2007) acreditam que o desempenho proficiente na leitura e na escrita são condições fundamentais para a formação do professor. No entanto, Mancini (2012) também relata, ao estudar alunos de Pedagogia, que é perceptível que os estudantes concluem o curso com inúmeras “dificuldades” na escrita: a acentuação, a pontuação, a reforma ortográfica, a coesão, a coerência, o foco narrativo, e o uso do verbo *haver*. A autora percebeu um contraste entre o elevado número de estudantes que concluem o curso com “deficiências linguísticas” e o pequeno percentual que se autoclassificam com dificuldades na produção escrita – como também constatou Almeida (2013).

Nesse mesmo viés, Cabral e Tavares (2005) identificaram as estratégias mais utilizadas por universitários em relação às atividades de leitura, escrita e compreensão de textos para perceber a importância que os alunos agregam a essas habilidades para o sucesso acadêmico. Sobre a escrita, as estratégias mais citadas pelos alunos foram: revisão do texto, utilização de vocabulário especializado e o uso de registros realizados em sala de aula.

Sobre a leitura, as estratégias foram: realização de releitura e o destaque das ideias principais do texto. As estratégias menos utilizadas foram as seguintes: (1) na escrita: ajuda de terceiros para correção do texto e utilização da gramática; e (2) na leitura e na compreensão: a troca de opiniões com os professores sobre os livros lidos, a citação de livros lidos anteriormente pelo aluno.

Para os pesquisadores acima, os estudantes que não apresentarem habilidades em leitura e escrita encontrarão dificuldades em sua trajetória no Ensino Superior, visto que são habilidades relacionadas ao sucesso acadêmico. Para eles, ler, compreender e escrever correta e claramente são fundamentais em nossa sociedade.

Diante do exposto, conclui-se que a escrita, na universidade, precisa ser trabalhada como um processo contínuo, abrangendo um trabalho não somente desde o primeiro dia de aula até a conclusão do curso, como também extrapolando esse período, e sendo permanentemente desenvolvida. Escrever é um processo cognitivo complexo, que envolve um conjunto de subprocessos e a ativação de vários tipos de conhecimentos.

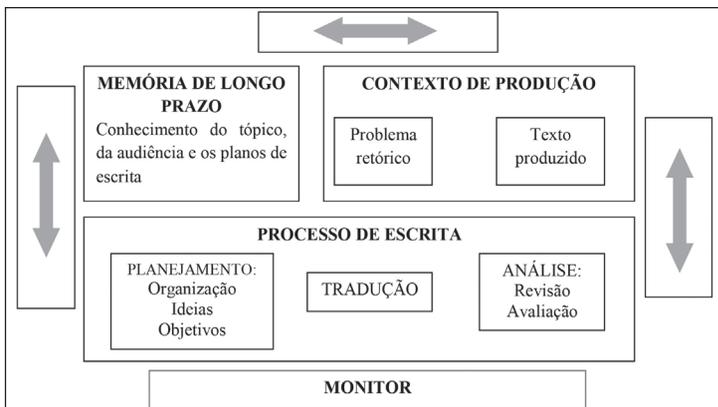
Garcez (2012) corrobora a visão da escrita como processo, e ainda acrescenta que “compreende-se que a escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes sequenciais, às vezes simultâneas” (GARCEZ, 2012, p. 14). A mesma autora ainda reforça referida perspectiva ao concluir que, durante a escrita, “há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior” (GARCEZ, 2012, p. 14). As contribuições da Psicolinguística, através das pesquisas de Linda Flower e John Hayes acerca do processamento cognitivo da escrita em seu modelo inicial, ajudam-nos a refletir sobre o assunto.

Para Lopes (2011), o modelo proposto por Flower e Hayes, em 1980, caracteriza-se como pioneiro no campo do processamento da escrita, pois:

procuraram capturar em sua esquematização tanto os subprocessos envolvidos na composição de um texto como também a maneira como esses subprocessos estão organizados, descrevendo também as diferenças individuais em estilos de composição (LOPES, 2011, p. 32).

O modelo proposto por Flower e Hayes situa-se em torno de três tópicos: o *contexto da tarefa*; a *memória de longo prazo*; e o *processo da escrita*, caracterizando-se como uma estrutura flexível e recursiva. Os pesquisadores apontam que este é um processo que não tem características linearmente rígidas. Observe-se uma esquematização do modelo:

**Figura 1 – Modelo processual da escrita reproduzido de Flower e Hayes (1981)<sup>25</sup>**



O primeiro componente é o *contexto da tarefa*, que inclui os aspectos que são externos ao escritor e que, ainda assim, influenciam o processo, sendo eles: a descrição da tarefa, os tópicos a serem abordados, a motivação, o público-alvo e o que foi produzido até então. Lopes (2011, p. 32) esclarece que “à medida que vai sendo produzido, esse texto torna-se *input*, um elemento externo à mente do escritor, que exige a continuidade e interfere na produção a partir daquele momento”.

O *problema retórico* está inserido nesta parte e constitui-se como um dos aspectos mais relevantes. De acordo com Flower e Hayes (1981, p. 369) “isso inclui não apenas a situação retórica ou a audiência que motiva alguém a escrever; isso também inclui os objetivos próprios do escritor na escrita”, ou seja, é um aspecto que está relacionado aos objetivos próprios do escritor.

O segundo componente é a *memória de longo prazo*, mais subjetivo e individual, que está relacionado à dimensão intelectual e cognitiva de um indivíduo. Neste componente, há o conhecimento que uma pessoa tem acerca de um determinado assunto. Flower e Hayes (1981, p. 371) apontam que é um “espaço de armazenamento de conhecimentos sobre o tópico e a audiência, assim como o conhecimento dos planos de escrita e as representações do problema”.

O terceiro componente é o *processo da escrita*, e está subdividido em três etapas: o *planejamento*, a *tradução* e a *revisão*. O *planejamento* é um momento mais abstrato, no qual o escritor mentaliza e idealiza, internamente, tudo o que irá realizar. Envolve, dessa forma, vários subprocessos, como a elaboração de ideias, a organização delas e o estabelecimento de objetivos. Os objetivos do escritor têm um papel fundamental nesse momento, pois são eles que guiarão todo o processo, possibilitando movimentos de correção e coordenação.

A *tradução*, apesar dessa nomenclatura, diz respeito ao próprio momento de escrita, de elaboração do texto. Flower e Hayes (1981, p. 373) indicam que “esse é, essencialmente, o processo de colocar ideias em uma linguagem visível”. Já a *revisão*, de caráter avaliativo, que envolve os procedimentos de *releitura* e *edição*. Para os autores, a *revisão* é um processo consciente no qual o escritor “reavalia” o seu texto com um olhar mais qualitativo. No entanto, esse não é um momento estanque, isolado. Ao contrário, pode ocorrer mediante uma situação não planejada. Observe o que os autores afirmam:

A revisão, propriamente dita, pode ser um processo consciente no qual escritores escolhem ler o que eles já escreveram como um trampolim para favorecer a tradução ou olhar sistematicamente para avaliar e/ou revisar um texto. Esses períodos de revisão planejados frequentemente conduzem a novos ciclos de planejamento e tradução. No entanto, o processo de revisão também pode ocorrer como uma ação não planejada despertada por uma avaliação do texto ou pelos planejamentos próprios de alguém (isto é, pessoas revisam pensamentos ou enunciados escritos, assim como não escritos) (FLOWER; HAYES, 1981. p. 374).

Lopes (2011) afirma que o “processamento da revisão se dá com o objetivo de aprimorar o texto, tanto no plano do conteúdo (adequação das ideias, clareza de significados etc.), quanto no das convenções de uso da língua (correção gramatical, eficácia discursiva etc.)”. O autor ainda acrescenta que é um “processo mais profundo, com o

objetivo claro de aprimorar o que se produziu, através de uma análise focada, específica, em consonância com os objetivos definidos no planejamento” (LOPES, 2011, p. 36).

Esse sistema é coordenado pelo *monitor*, que se caracteriza por uma **autofunção**. Ele está presente em todo o sistema; porém, é mais atuante no *processo da escrita*. Sugerem Flower e Hayes (1981, p. 374): “quando escritores compõem, eles também monitoram seus processos e progressos. O monitoramento funciona como uma estratégia de escrita que determina quando o escritor se movimenta de um processo para o próximo”. Por meio de seus estudos, puderam constatar que essas escolhas são determinadas tanto pelos objetivos do escritor, quanto por seu estilo.

Diante do exposto, observa-se que o modelo de processamento cognitivo da escrita proposto por Flower e Hayes (1981) reside em quatro tópicos principais, sendo eles:

- O processo de escrita é compreendido como um processo cognitivo especial, no qual os escritores “movimentam-se internamente”, durante o momento da própria escrita, ao fazerem suas escolhas;
- O processamento tem uma estrutura recursiva, na qual qualquer processo pode ser articulado a outro. Por isso, o modelo distingue-se de outros que assumem uma sequência temporal determinada;
- Os objetivos são criados à medida que se escreve;
- Os escritores trabalham com seus objetivos por dois caminhos: sustentando os objetivos principais e optando por elaborar subobjetivos, ou então através da substituição total dos objetivos principais.

E como estudar esse processamento? Flower e Hayes (1981) apontam que existem várias formas de realização. Em seu estudo inicial, os autores fizeram uso de *protocolos verbais* que consistiam na seguinte tarefa: durante a produção escrita, o “autor” utilizaria um recurso pessoal para exprimir suas ações: a voz. Tudo o que ele estivesse pensando, ele deveria registrar (falando alto) para fins de análise. O protocolo, dessa forma, surgiu a partir da transcrição da fala do escritor.

A partir da literatura acima, buscamos observar, na fala de alunos entrevistados: como viam seu processo de escrita; a que componentes faziam referência; quais aspectos lhes traziam mais dificuldade; bem como o que era enfatizado pelos professores em suas aulas. O modelo proposto por Flower e Hayes (1981) foi utilizado como base para essa caracterização, entendendo-se, no entanto, que, além da dimensão cognitiva, a escrita envolve outras dimensões igualmente relevantes – emocional, social, entre outras. A escrita dos estudantes não foi avaliada, mas, sim, suas percepções e as de seus professores.

O universo geral da pesquisa de Almeida (2016) abrangeu 15 docentes e 26 alunas, das quais 17 participaram da entrevista. Dessas, apenas seis participaram do estudo que dá origem à presente seção por terem sido as únicas a realizar referências ao processamento cognitivo da escrita. Optamos por utilizar a mesma nomenclatura do estudo original e, a partir dele, traçamos o perfil da formação das estudantes. Das seis participantes, cinco estudaram os Ensinos Fundamental e Médio em instituições públicas de ensino, e apenas uma estudante não informou esse dado (Estudante 20).

As docentes participantes possuem habilitações na seguinte formação:

**Quadro 1 – Formação das professoras do Curso de Pedagogia da instituição estudada**

Professor	Graduação	Mestrado	Doutorado	Outros
PE13	Letras	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Especialização em Literatura Infantil e Juvenil
PE15	Letras	Educação	Educação	Especialização em Literatura Infanto-Juvenil

Durante a entrevista, no momento de avaliação da disciplina, as alunas corroboraram a percepção de que ocorreu um trabalho voltado para a ampliação das bases de conhecimento armazenadas na *memória de longo prazo*. Ambas as professoras atuaram no sentido de proporcionar, aos estudantes, acesso a “bens culturais” aos quais eles não têm acesso cotidianamente.

Uma professora apresentou uma proposta mais literária, tendo como foco: a ampliação de repertório, a compreensão de diferentes linguagens, o conhecimento de diferentes gêneros textuais. A outra professora trabalhou em um sentido mais prático: enfatizando a leitura e a escrita de forma dinâmica, tendo a gramática como um manual, de forma a desenvolver a autoria e promover o gosto pela leitura. Observe-se, no quadro abaixo, a fala das professoras sobre seus objetivos e metodologias:

**Quadro 2 – Propostas das disciplinas**

Docente	Depoimento
PE13	<i>A primeira coisa que eu pensei com a disciplina, elas precisam ampliar o repertório literário. Meu foco foi Literatura, elas têm que ter uma compreensão melhor dos gêneros literários e dos diferentes modos de escrita associados a cada gênero e a cada, dentro dos próprios gêneros, a cada formato, não sei bem se a palavra é essa, mas o que eu queria é que elas pudessem compreender o que é um poema e como se analisa um poema, e quais são os critérios de qualidade que são adotados para se avaliar a qualidade de um poema. A mesma coisa com conto, a mesma coisa com prosa, a mesma coisa com romance. Então meu objetivo era esse, que elas conseguissem identificar as diferenças de todos esses formatos e que conseguissem criar critérios próprios de avaliação de qualidade. Então a gente todo tempo fazia isso, lia, buscava outros, discutia qualidade [...] Fiz debates em sala, fiz aulas delas, por exemplo, Educação Infantil eu convidei uma pessoa que desse aula de Educação Infantil e ela trouxe uma mala cheia de livros, Educação Infantil não, Literatura Infantil, e aí depois a tarefa delas era dar aula para mim, e cada uma tinha que dar aulas de um assunto diferente, embora elas tivessem assistido a mesma aula, elas tinham que fazer aulas diferentes umas das outras [...] Vimos curta-metragens e vimos longa-metragens. Assistimos vídeos de aulas, assistimos palestras também nos vídeos. Usei a internet o tempo todo....</i>
PE15	<i>A ideia de ir à livraria, CCBB, foi muito bem-sucedida. Alguns alunos nunca tinham ido a esses lugares e foi um mundo novo que se abria. Às vezes, o professor se esquece de que não se vive só de regrinhas [...] Até mesmo porque saber as regras gramaticais, apenas, não constrói um autor. Conheço fantásticos professores de sintaxe que não conseguem escrever um texto claro e coeso. Utilizei vídeos, músicas, fizemos passeio ao CCBB, Livraria da Travessa, analisamos cores, imagens, sons, trabalhamos com a transcrição de falas... as aulas eram metade expositivas e metade práticas, oficinas de escrita e leitura. Construíamos pequenos textos, frases, parágrafos em todas as aulas. Trabalhamos com a correção entre pares, eles mesmos analisavam os textos dos colegas e depois eu fazia uma leitura final... Havia espaço para falarem de dúvidas, sugerirem coisas...</i>

É interessante observar como as participantes também realizam referências a experiências “extraescolares” como fundamentais para a formação dos estudantes. A esse respeito, Leta (2005) declara:

Se entendo que a escrita é uma prática social e cultural, suas experiências antecedem, sucedem e acompanham a trajetória escolar. Assim, a formação do leitor/escritor, passa, também, pelo acesso a centros culturais, bibliotecas, museus, teatros, cinemas, espetáculos musicais ou de dança (KRAMER, 1997a), experiências que raramente são incluídas e propiciadas aos futuros professores nos cursos de formação (LETA, 2005, p. 82).

Nesse sentido, Cunha e Santos (2006) afirmam que as dificuldades na escrita de estudantes referem-se à falta de leitura e acesso a bens culturais:

Constata-se que, apesar do grande número de erros gramaticais e de construção linguística encontrados normalmente nos textos produzidos por vestibulandos e universitários ingressantes, o problema real não pode ser debitado ao ensino da gramática, mas à falta de leitura e conseqüente falta de informação e de referências culturais, por parte dos estudantes. Vale destacar que os universitários, ao contrário dos leitores iniciantes, têm habilidades e estratégias que os ajudaram a entrar na universidade. Então, na prática, esses universitários necessitam de estratégias que os ajudem no desenvolvimento das suas capacidades linguísticas (CUNHA; SANTOS, 2006, p. 243).

Observe-se, então, que, pelo depoimento das professoras, seu trabalho foi basicamente focado na ampliação das bases de conhecimento acessadas na *memória de longo prazo* do estudante, obviamente com reflexos nas outras etapas, visto que as informações acessadas na memória nutrem todo o sistema em um processo recursivo. No *contexto da tarefa*, por exemplo, observamos uma preocupação das estudantes com a construção de artigos acadêmicos e de blogs. É clara a preocupação delas com a importância da escrita real, social e acadêmica.

O processo de *revisão* também foi explorado pelas professoras, com o intuito de fazer o aluno reavaliar toda a sua escrita. Como foi apresentado em parágrafos anteriores, este é um momento recursivo, que possibilita que o aluno retome todas as etapas do sistema. Também foi perceptível um efeito sobre a etapa da *tradução*. Esse elemento pode ser verificado nas autoavaliações das alunas quanto a seus progressos.

Todas as participantes da entrevista afirmaram que constatarem evoluções em sua escrita. A Estudante 17, por exemplo, em seu depoimento, afirma que os estímulos da professora, principalmente diante do trabalho a partir de conhecimentos prévios, foram essenciais na melhoria de seu desempenho, conforme exposto abaixo:

[...] porque eu me considerava assim um desastre na escrita, e, pela maneira como ela foi fazendo avaliação, estimulando a gente a escrever partindo das nossas experiências pessoais do que a gente aprendia aqui, eu fui aprendendo a escrever. Hoje eu não vou dizer para você que eu sou uma escritora porque eu não escrevo com tanta frequência, mas eu consigo me sentir satisfeita com o que eu escrevo. Então assim, até em relação à autoestima, isso mudou (Estudante 17).

Em uma questão respondida preliminarmente por todas as participantes da pesquisa, ou seja, pelas 26 alunas, é possível perceber as relações existentes entre a atividade de escrita e o processamento cognitivo da mesma, conforme exposto a seguir:

**Tabela 1 – Frequência (F) e porcentagem (%) de ações que as estudantes realizaram ao produzir um texto (N= 26)**

Opção de resposta	Nunca		Raramente		Às vezes		Frequent.		Sempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Revisa seu trabalho/texto antes de entregar.	-	-	-	-	3	12	10	38	13	50
Solicita a um colega para revisar seu texto	2	7	9	35	9	35	5	19	1	4
Precisa do auxílio de alguma pessoa para construir um texto.	6	23	12	46	8	31	-	-	-	-
Busca apoio para a construção do texto em sites da internet	3	12	9	35	7	27	2	7	5	19

A questão fez menção, basicamente, a dois aspectos importantes no processo de escrita: à revisão e à busca por apoio. A leitura do quadro permite-nos inferir que as estudantes:

- Declaram revisar seus textos ou trabalhos antes de entregá-los sempre (50%) ou frequentemente (38%);
- Não costumam solicitar a um colega que revise seu texto, pois isso só ocorre “às vezes” ou “raramente” em proporção semelhante: 35%;
- Não indicam necessitar de apoio de uma colega (apenas uma aluna declarou precisar);
- Precisam pouco de ajuda para construir um texto (12 raramente precisam, 8 necessitam de ajuda às vezes e 6 nunca precisam);
- Não costumam buscar apoio em sites da internet para construção do texto. Apenas 7% apontam recorrer a ajuda na internet frequentemente, e 19% afirmam que fazem isso sempre.

Um dado que merece especial atenção refere-se aos 50% das participantes que sempre realizam uma revisão antes de entregar um trabalho escrito a um professor. Conforme já exposto, a revisão é uma etapa fundamental do processo da escrita de um texto, e está permeada de momentos recursivos. Quando se considera que esta é uma etapa crucial do sistema, a quantidade de alunos pode ser avaliada como relativamente baixa no que tange uma preocupação com o texto revisado.

Observando-se que 53% das participantes, com as respostas variando entre às vezes e *sempre*, sugerem buscar apoio na internet para construir um texto, pode-se inferir que existe uma lacuna em relação ao armazenamento de conhecimentos, o que

indica uma dificuldade com relação à base da *memória de longo prazo do escritor*, conforme o modelo sugerido por Flower e Hayes (1980).

Koch e Elias (2015) e Kleiman (2004) enfatizam que a escrita está estritamente relacionada à ativação de conhecimentos de vários tipos, especificando quatro deles:

- Conhecimento linguístico: refere-se ao conhecimento sobre gramática, ortografia e léxico, que foi adquirido ao longo da trajetória escolar e social de uma pessoa;
- Conhecimento enciclopédico (conhecimento de mundo): é uma área de nível mais particular e diz respeito a todo o conhecimento que um indivíduo tem sobre o mundo que o circunda;
- Conhecimento de textos: está relacionado ao conhecimento das práticas comunicativas e de seus respectivos conteúdos, estilos, funções e suportes. Está relacionado ao conhecimento de diferentes gêneros textuais;
- Conhecimento interacional: relaciona a intenção da escrita, a explicitação dos objetivos do autor, a quantidade de informação necessária para a mensagem ser compreendida, a escolha da variante linguística a ser utilizada e a adequação do gênero textual.

Sobre a ampliação de conhecimentos, a Estudante 14, por exemplo, menciona que a professora desenvolveu o conhecimento linguístico e o de textos, ao proporcionar um maior contato do grupo de alunas com diferentes tipos de livros. Isso resultou em uma ampliação do vocabulário e no estímulo à produção de textos de melhor qualidade.

## Considerações finais

A partir das considerações acima apresentadas, é possível constatar que defendemos o trabalho sobre a escrita de forma processual em cursos de formação de professores. São inúmeras as pesquisas que apontam que os estudantes universitários chegam ao espaço acadêmico com muitas dificuldades de escrita. Entretanto, também é de comum acordo que, independentemente da escolarização anterior, as universidades precisam estar preparadas para atuarem e intervirem na escrita desses estudantes com dificuldades.

Algumas instituições já possuem centros de apoio para estudantes com necessidades de auxílio, como é o caso da instituição na qual esta pesquisa foi desenvolvida. A participação no núcleo é voluntária, podendo ocorrer de três formas: seleção a partir de uma prova de nivelamento; indicação/solicitação dos docentes dos cursos; e por meio da procura pelo próprio estudante.

É importante destacar que este foi um estudo de caso, em uma instituição particular. A respeito da visão da escrita como um processo, não é possível realizar generalizações e indicar que todas as universidades trabalhem nesse sentido. É preciso mais pesquisas para compreender esse universo acadêmico e sua dinâmica. Por ora,

cabe enfatizar que este é um trabalho que precisa ser realizado em centros universitários de modo a promover a formação de profissionais da educação de qualidade.

Quando nos perguntamos que tipo de universidade prepara um profissional devidamente qualificado, percebemos que são aquelas que notam que os estudantes possuem dificuldades e, a partir daí, trabalham para ajudá-los a melhorar. A instituição na qual a pesquisa se deu atuou nesse sentido. Os resultados desse processo são perceptíveis, segundo as falas dos próprios alunos. As professoras trabalharam buscando aprimorar conhecimentos, os quais implicaram na melhor desenvoltura da *memória de longo prazo*. As alunas, por sua vez, exprimiram suas reações, apontando o quão importante foi essa ampliação de repertório.

Refletir sobre o processamento cognitivo da escrita é uma importante tarefa para professores, pois os auxiliam a traçar estratégias de trabalho. É preciso, porém, não apenas uma condução eficaz do processo de ensino e aprendizagem da escrita por parte dos docentes (inclusive da própria instituição de ensino), mas também uma atuação significativa e consciente por parte do aluno sobre o sistema em que a escrita e seu desempenho estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carolina Gonçalves. **A relação de estudantes de pedagogia com a escrita**. Dissertação (Mestrado), 2016. 173 p., 30 cm. Orientadora Zena Eisenberg; Coorientadora Erica dos Santos Rodrigues.

ALVES, Clair. **A arte de escrever bem**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: opressão? Liberdade?** 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CABRAL, Ana Paula; TAVARES, José. Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um estudo de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 203-213, 2005.

CUNHA, Neide; SANTOS, Acácia. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 19, n. 2, p. 237-245, 2006.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, p. 365-387, dez. 1981.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação: o que é preciso saber para escrever bem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

KLEIMAN, Ângela. O conhecimento prévio na leitura. In: \_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo, Pontes: 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KRETSCHMANN, Ângela; CONCEIÇÃO, Celso Augusto Nunes da; MINUZZI, Marcelo. Programa de nivelamento em Língua Portuguesa para o Curso de Direito. **Anais da VI Mostra Científica do Cesuca**, v. 1, n. 7, 2013.

LETA, Maria Masello. **Relações de professores com a escrita**. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação Associados, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez: 2013.

LOPES, Miguel Pais Moreira. **O processo de elaboração de resumos acadêmicos: uma análise com base em modelos processuais da escritura e gêneros textuais.** Dissertação (Mestrado), 2011. 147 p. 30 cm. Orientadora Erica dos Santos Rodrigues.

MANCINI, Marta Maria Pasquali. **Escrita e oralidade da Língua Portuguesa nos bancos da academia:** um estudo de caso dos grupos de Pedagogia de uma instituição particular de ensino. Dissertação (Mestrado) – Americana, 2012.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 15-41, jan./abr. 2007.

SACRAMENTO, Ana Rita Silva; SOBRAL, Louise Cristine Santos. Cursos de nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática para estudantes do Ensino Superior? Um estudo exploratório com estudantes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis de uma IES. **XVI SEMEAD – Seminários em Administração**, out. 2013.



# CAPÍTULO 9

## VOZES DILUÍDAS NO PLÁGIO: a (des)construção autoral entre alunos de licenciaturas<sup>26</sup>

Wagner Teixeira Dias  
Zena Eisenberg

---

### Introdução

O fenômeno do plágio acadêmico tem movimentado professores, universidades e órgãos de fomento à pesquisa em todo o mundo nos últimos anos. Embora o tema possa ser abordado em diversos campos – artes, comunicação, Direito, ciência e tecnologia –, quando se refere à Educação e, principalmente, aos cursos de formação de professores, a preocupação se intensifica.

Trata-se de refletir acerca das bases da construção do saber, de modo a tentar compreender o preocupante quadro de alunos que chegam aos cursos de licenciatura em universidades públicas, privadas ou confessionais. Esses alunos apresentam pouco ou nenhum domínio de processos investigativos ético-responsáveis, pois passam por esses cursos, repetindo um histórico de incoerências, e retornam à escola como lentes, reforçando um ciclo de diluição autoral.

Esse panorama clássico fortalece a hipótese de que meras buscas superficiais em livros, artigos, *internet*, ou, ainda, a cópia desses materiais, muitas das vezes, são consideradas como pesquisas. Esse fato banaliza a importância da atividade investigativa, tornando-a, de modo simplista, apenas um instrumento para a produção de notas/grades, e estimulando concorrências e *rankings*, em detrimento da busca do aprendizado.

O caso se agrava quando toda uma gama de fontes é utilizada sob o subterfúgio do plágio. Nesse caso, os textos tornam-se desprovidos de autorias ético-responsáveis, evidenciando a voz do outro e ofuscando o que deveria ser a exposição de concepções críticas próprias do pesquisador sobre um determinado fenômeno.

Desse modo, alguns questionamentos norteiam essa discussão: como pesquisar ou ensinar pesquisa, se a formação para tal tem sido deficitária nos cursos de licenciatura? Se o licenciando não aprendeu a tecer seu próprio caminho autoral e de construção do conhecimento por meio de investigações acadêmicas, estará ele apto a mediar processos investigativos de seus futuros alunos? E a universidade? Como ela deve atuar para enfrentar os problemas em foco?

---

26 Artigo originalmente publicado na Revista **Pró-posições**, v. 6, n. 1 (76), jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507602>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

No contexto dessas proposições, e ancorando-nos nos dados produzidos para<sup>27</sup> nossa dissertação de Mestrado em Educação, procuramos, com este artigo: primeiramente, situar o leitor no entendimento dos conceitos de autoria e plágio, e sua tensa relação fronteiriça. Na sequência, apresentar a síntese de nossa metodologia de pesquisa e, em um terceiro momento, ilustrar, com trechos de entrevistas, as afirmações tecidas a partir dos resultados empíricos.

Por fim, traçamos considerações acerca do tema abordado, enfocando a necessidade de diálogos acadêmicos acerca de autoria e plágio no âmbito dos cursos de formação de professores. Esses diálogos se fazem necessários, por entendermos que, apenas a partir de debates entre universidades, seus professores e seus licenciandos, será possível minimizar a realização do plágio e fomentar uma formação para a pesquisa de modo profícuo e academicamente íntegro.

### Plágio: algumas definições

O primeiro passo, ao se discutir plágio, é a compreensão de suas definições e de suas relações com o conceito de autoria. Essas implicações não se inserem apenas no contexto semântico. A questão cultural também deve ser considerada, já que existem países, como, por exemplo, a China, influenciada pela cultura confucionista, onde a cópia pode ser percebida de modo avesso aos países ocidentais. Diante desses vieses de abordagem, listamos, a seguir, alguns entendimentos sobre plágio.

Do ponto de vista etimológico, o vocábulo “plágio”, na visão de Machado (1967), traz a seguinte acepção:

Plágio, s. Do gr. Plágios, “oblíquo, que não está em linha recta, que está de lado, de esguelha; que apresenta o flanco, transversal, falando especialmente de uma linha de batalha, de um exército, de uma esquadra; fig. Que usa meios oblíquos, equívoco, pérfido, velhaco; *em gramática*, ptóseis, plágioi, os casos oblíquos, isto é, genitivo dativo em oposição ao caso directo (ptósisorthé), pelo lat. *Plagiui-*, o crime do plagiário”. / Plagiar, v. Do lat. Plagiare, “roubar, esbulhar”. [...] / Plagiário, adj. Do lat. *plagiarium-*, “plagiário, o que rouba escravos; o que vende ou o que compra como escravo uma pessoa livre; fig. Plagiário (falando dum autor)”. Séc. XVIII: E a cômica Thalia te condemna/ Dos plagiários vis a andar na lista” [...] (MACHADO, 1967, p. 1831).

O dicionário Aurélio, da Língua Portuguesa, define: “Plágio: sm. Ato ou efeito de plagiar. / Plagiar: v.t.d. 1. Apresentar como seu (trabalho intelectual de outrem). 2. Imitar (obra alheia)” (FERREIRA, 2001, p. 538).

Leite (2009, p. 20) diz que, costumeiramente, o plágio tem a noção geral de ser “o uso das palavras ou textos de outrem, sem informar de quem eles são ou qual a fonte de onde foram tirados”. Partindo dessa proposição, o autor delinea a seguinte definição:

27 O uso da primeira pessoa é proposital, para marcar a autoria, uma vez que abordamos possibilidades de construção autoral. Desse modo, neste caso específico, a orientadora da dissertação, Prof<sup>a</sup> Zena Eisenberg, é coautora do trabalho.

[...] a cópia, dissimulada ou disfarçada, do todo ou de parte da forma pela qual um determinado criador exprimiu as suas ideias, ou seja, da obra alheia, com a finalidade de atribuir-se a autoria da criação intelectual e, a partir daí, usufruir o plagiador das vantagens advindas da autoria de uma obra. Podemos também definir plágio como o ato de apropriar-se da composição, ideias ou expressão de outrem, de partes ou passagens de obras alheias, apresentando-as como produto da intelectualidade daquele que pratica o ato expropriatório (LEITE, 2009, p. 21).

Orlandi (1996) apresenta uma reflexão que alude à diluição da voz autoral por meio do ato ilícito e à manutenção do nível da autoria, segundo a autora, com o plágio,

[...] o plagiador silencia seu trajeto, ele cala a voz do outro que ele retoma. Não é um silenciamento necessário, mas imposto, uma forma de censura: o enunciador que repete e apaga, toma o lugar do autor indevidamente, intervém no movimento que faz a história, a trajetória dos sentidos (nega a identidade ao outro e em consequência, trapaceia com a própria) (ORLANDI, 1996, p. 72).

Park (2003), por sua vez, mostra que o plágio, em diversas áreas do conhecimento, pode ser caracterizado como sendo um câncer, um pecado – um deslize técnico, dentro da área literária ou linguística; bem como um crime, sob a égide do Direito.

As definições apresentadas permitem visualizar a existência de alguns diferenciais que dificultam traçar de modo uno o conceito de plágio. No entanto, todas as acepções tocam na questão da apropriação da voz ou da ideia de outrem de modo desautorizado.

Diante disto, o plagiário, seja em que circunstância for, intencional – com caráter de dissimulação – ou não intencionalmente – por um deslize técnico, ou por desinformação – acaba por se passar por outro, graças à grafia do texto ou a outra forma de materialização da ideia, para se expressar. De um modo ou outro, o plágio acaba por se configurar, o que faz com que se anule a autoria, uma vez que outras vozes, manipuladas sem a devida referência, diluem o discurso de quem propõe um enunciado, ocorrendo o que Leite (2009) chama de “sequestro da expressão”.

Ainda nos referindo às difusas conceituações de plágio, parece consenso que todos aqueles que se atêm ao estudo do tema entendem que ele é moral e eticamente inaceitável, uma vez que não dar o devido crédito à voz de outrem configura roubo, apropriação indevida, ou sequestro da expressão, como já dito anteriormente.

Muitas práticas são listadas por estudiosos do tema (BARBASTEFANO; SOUZA, 2007; KROKOSCZ, 2012; LEITE, 2009; VASCONCELLOS, 2007) como sendo plágio e, diante da difusa possibilidade de definições, sintetizamos aquelas que nos parecem as mais relevantes: a) *cópia integral ou parcial de obra alheia sem os devidos créditos*; b) *paráfrases não referenciadas* – quando licenciandos modificam um pensamento de um autor, sem referenciá-lo; c) *mistura de trechos de enunciados*, de modo a ludibriar o leitor, não lhe permitindo reconhecer as origens criativas do texto plagiado e levando-o a entender que o plagiador é o verdadeiro dono das partes copiadas, direta ou indiretamente; d) *autoplágio* – quando um autor propõe seus textos já publicados, sem alusão aos trabalhos anteriores, criando a expectativa de algo inovador, mas deixando de contribuir com novas discussões e enganando o leitor, que acredita estar diante de algo inédito. O autoplágio implica graves problemas de ordem ética e material, principalmente se pensarmos na questão editorial e nos acordos de ineditismo.

Dessa maneira, compreendendo que, se o plágio se encontra em uma região fronteira com o conceito de autoria, dar foco à construção de licenciandos autores pode ser um caminho profícuo no combate a posturas antiéticas em pesquisa. Presupomos que quem autora não necessita do recurso da cópia de discursos de outrem.

No item seguinte, apresentamos algumas definições de autoria e enfatizamos caminhos para a construção de autores, nos moldes do pensamento de Mikhail Bakhtin (1995, 2010a, 2010b).

## A fronteira entre autoria e plágio

São múltiplas as conotações que o conceito de autoria carrega, desde sua base etimológica, passando por preceitos filosóficos, linguísticos e literários, podendo ser ajustado, ou compreendido, de acordo com o ângulo proposto para a observação.

Etimologicamente, Machado (1967, p. 355) define *autor* da seguinte forma:

Autor, s. Do lat. Auctore-, “o que aumenta, que faz avançar, produzir; o que aumenta a confiança; fiador; que confirma autoridade, fonte; modelo, senhor, autoridade; fonte histórica; o que obriga a agir; conselheiro, instigador, promotor; criador, iniciador, fundador, autor; o que faz (compõe) uma obra, escritor”. Séc. XV: “Começo este livro nom como autor e achador das cousas em ellecontheudas” [...].

O dicionário Aurélio diz: “Autoria: sf. Condição de autor. / Autor: (ô) sm. 1. A causa principal, a origem de. 2. Criador de obra artística, literária ou científica. 3. Aquele que intenta demanda judicial” (FERREIRA, 2001, p. 77).

Dificilmente o tema da autoria será abordado sem contar com as colaborações de Foucault, Barthes, Bakhtin. Todas essas referências dão corpo às discussões que tangem o campo da literatura, da filosofia do discurso.

Foucault (1992; 2009), em seus estudos, aponta para o que ele denominou de “função-autor”. Em linhas gerais, essa *função-autor* não se refere ao fato de se correlacionar uma construção textual, uma obra, um discurso a um determinado indivíduo e atribuir-lhe a autoria. Para ele, a *função-autor* estabelece uma relação direta dos modos de uma obra funcionar, penetrar, circular e agir dentro de um dado grupo social.

Barthes (2004), de maneira similar a Foucault, descentraliza a atenção dada a um indivíduo, invertendo o entendimento autoral. Para ele, o autor nada mais é que o resultado do ato da escrita, partindo do ideal de que tal autor sempre irá descrever em suas obras algo já dito, já descrito, já evidenciado, tornando-se, dessa forma, aquele que sincretiza discursos já proferidos.

São, no entanto, as proposições do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1995; 2010a; 2010b) as que dialogam de modo mais próximo com as nossas discussões. O entendimento desse autor acerca de autoria nos serve de âncora para o debate que trazemos à baila, principalmente por meio dos conceitos de *polifonia* e *dialogismo*.

Isso quer dizer que, se compreendemos que a autoria em um trabalho investigativo de cunho científico se faz por meio do diálogo entre ideias e autores, estamos operando com o caráter dialógico e polifônico de um texto como o de pesquisa. Neste caso, pesquisar, especialmente no âmbito das Ciências Humanas, como propõe Amorim (2004), estabelece uma relação de alteridade na qual o pesquisador se preenche do

outro e, concomitantemente, complementa este outro por intermédio do diálogo de ideias. Nesse diálogo, muitas são as vozes, as citações do discurso de outrem que, articuladas, compõem o todo do fazer autoral.

Por essa via, os conceitos de *dialogismo* – diálogo com diversas vozes – e de *polifonia* – as diversas vozes que compõem um todo no diálogo – partem da noção de que, ao enunciar, ainda que se utilizem vozes alheias, é possível, junto com elas, elaborar uma interlocução que fomente uma construção de pontos de vista. Isso fundamenta e apresenta a voz do autor, o qual assume a responsabilidade por suas enunciações. O conhecimento, dentro dessa reflexão, torna-se dialógico.

[...] em qualquer enunciado quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilantes e latentes, de diferentes graus de alteridade. [...] O enunciado se verifica um fenômeno muito complexo e multiplanar se não o examinamos isoladamente e só na relação com o seu autor (o falante), mas como um elo na cadeia da comunicação discursiva e da relação com outros enunciados a ele vinculados [...] (BAKHTIN, 2010a, p. 299).

Neste contexto, dialogar, referenciar, buscar no pensamento alheio os pontos-chave para as construções autorais não impede a emissão de argumentos, críticas, oposições ou concordâncias. Ainda segundo Bakhtin e Volochinov (1995, p. 145-146):

O problema do diálogo [...] torna-se mesmo o centro das preocupações em Linguística. Isso é perfeitamente compreensível, pois, como sabemos, a unidade real da língua [...] não é enunciação monológica, individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo.

Dessa forma, autora configura um quadro cíclico. Trata-se de constituir-se e constituir, fomentar um diálogo em que um raciocínio é completado e, ao mesmo tempo, permitir que, por meio dos questionamentos do pesquisador, o outro, sujeito-objeto de pesquisa, possa refletir, modificar-se, responder e completar seu outro e a si próprio na expectativa da construção de conhecimento.

Se, ao se aludir à educação, ao aprendizado, à busca pelo conhecimento; ou, ao se falar de formação de professores, fatalmente se soldam os elos por meio dos quais o pesquisador se constitui do outro, do pensamento, da voz do outro e vice-versa.

Bakhtin e Volochinov (1995, p. 144), ao se referirem ao “discurso de outrem”, afirmam que “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”. Ainda que seja incorporado o texto de outrem em enunciados, não se apagam as marcas do outro e nem precisa ser apagada a própria voz do enunciator. Ambas podem se completar em caráter mútuo:

A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la a sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1995, p. 145).

Kramer (2007, p. 82), baseando-se em seus estudos sobre Bakhtin, delinea todo um pensamento acerca de autoria e autonomia, fazendo correspondências com elementos observados nas experiências vividas em escolas e indica uma série de fatores com os quais podemos dialogar, ao abordar autoria no espaço das universidades. Um dos pontos diz respeito às propostas pedagógicas para o trabalho com leitura e escrita. A autora diz que essas práticas privilegiam ou o polo da subjetividade ou o da objetividade, o que indica que, ou se opera com a língua como um mero conjunto de sistemas, cerceando a exposição de sentimentos ou ideias, ou então se opera com a exclusiva expressão, de modo que certas regras, necessárias à construção do texto, sejam rejeitadas

Complementando esse pensamento, Kramer (2007, p. 83) elabora seu conceito de autor:

Ser autor significa produzir com e para o outro... Somente sendo autora a criança interage com a língua; somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se identifica, diferencia, cresce no seu aprendizado... Somente sendo autora ela penetra na escrita viva e real, feita na história.

Ao trazermos essas proposições para o âmbito das graduações, é possível que uma questão seja posta: estariam os licenciandos sendo autores, numa atitude ético-responsável, na emissão de seus dizeres dialógicos, permitindo a construção de saberes?

Além de as trocas dialógicas serem premissas para que haja conhecimento, não se pode esquecer de que, quando se constroem enunciados relacionados à pesquisa acadêmica, da mesma forma como outros tipos de discursos são construídos – narrações, relatórios, resenhas –, é primordial o entendimento da necessidade de se agir eticamente. Se há uma relação de alteridade no ato educativo, esse fato implica um agir ético que, aos olhos de Bakhtin (2010b), não permite *álibis*. É no aqui e no agora que os licenciandos devem agir eticamente como pensadores da educação, como sujeitos envolvidos nos debates que fomentam diálogos objetivados no *fazer conhecer*, nas trocas, no aprendizado profícuo, como nos define o próprio autor:

O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatoriedade singularidade. É essa afirmação do *meu não álubi* no existir que constitui a base da existência, sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. É apenas o não álubi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). É o ato vivo de um ato primordial ao ato responsável, e a criá-lo, juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade (BAKHTIN, 2010a, p. 99).

Com base nesse pressuposto, o licenciando deve perceber a sua construção autoral pautada na ética, na busca pelo saber, compreendendo que uma pesquisa possui também um caráter de reverberação social. No caso dos professores dos cursos de licenciaturas, o ato ético se constitui de posturas de orientação dos trabalhos de pesquisa, acompanhamento deles, leitura efetiva das construções dos licenciandos, incentivando-os a serem autores e evitando deixar apenas nas mãos dos professores de disciplinas específicas de Metodologia do Trabalho Científico ou Pesquisa Acadêmica a responsabilização pela formação de pesquisadores. Futuros professores

devem ser sensibilizados sobre sua função mediadora na construção de saberes, de modo a incentivar movimentos de busca de autorias ético-responsáveis, desde as séries iniciais da escolarização.

## Síntese da metodologia empregada

Nossa primeira preocupação, ao abordar o tema em foco, foi dar voz a professores e licenciandos de universidades públicas, privadas e confessionais, a pretexto de comparar suas colocações e associá-las a estudos e resultados de outras empirias que também analisaram questões referentes ao plágio e à autoria.

Dar voz aos professores permitiu compreender como eles estão se relacionando com as produções escritas de seus alunos, como elas estão sendo conduzidas e que paradigmas de combate ao plágio e de fomento à construção autoral têm – ou não – sido empregados.

Por outro lado, ouvir os relatos de alunos permitiu que compreendêssemos os porquês do plágio, as configurações de sua construção e as motivações que levam ao ato.

Como ponto de partida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 30 licenciandos e nove professores universitários. As entrevistas tinham, como linha norteadora, temas como plágio/autoria, pesquisa, orientação e ensino de pesquisa. Esses temas e suas subdivisões constam de um manual de códigos criado para facilitar o tratamento dos dados, bem como mostrar em que contexto questões e respostas de entrevistas foram construídas. Essa etapa da metodologia minimizou as chances de interpretações equivocadas ou ambíguas das falas dos entrevistados.

Os dados produzidos foram analisados a partir de categorias como: *conceito de plágio e autoria, motivações para citar, mecanismos de construção de plágio e autoria, orientação de professores e universidades sobre pesquisa e plágio*.

Os dados foram organizados em tabelas, o que permitiu comparações e triangulações com empirias revisadas e referenciais teóricos que iluminam nossas proposições.

Para a redação final da dissertação, usamos pseudônimos, escolhidos pelos entrevistados, para garantir o anonimato, conforme acordo firmado em termo de compromisso assinado pelo pesquisador e pelos entrevistados. Todo o projeto de pesquisa, bem como o roteiro das entrevistas, foi submetido a um comitê de ética antes da entrada em campo.

## Resultados

### Ocorrência e concepções de plágio

Dezoito dos trinta licenciandos entrevistados cometeram alguma forma de plágio. Aqueles que declaram abertamente plagiar – nove licenciandos – justificam seu ato por falta de tempo, dificuldade de escrita, complicações no manejo da pesquisa, inocuidade dos trabalhos ou má conduta dos professores, o que se refere diretamente à falta de estímulo e de orientação para pesquisas.

Carolina: *Talvez eu não soubesse que aquilo ali era errado*. E eu não sabia principalmente onde procurar, né? Porque assim, não, não tinham me ensinado ainda

como eu fazia o negócio. Eu acho que é mais ou menos por aí [desconhecimento do conceito de plágio] (grifo do autor).

Binho: Porque eu quis encontrar um meio fácil e rápido de terminá-lo (o trabalho). Não queria perder pontuação e foi um modo mais rápido de obter algo [falta de tempo / trapaça para obter êxito].

Foram nove os casos de plágio não intencional – situações em que o licenciando desconhece o que de fato configura o ato ilícito. Nesses casos, o licenciando usa paráfrases não referenciadas, acreditando que, a partir da transformação do pensamento alheio, passa a ter a posse dos dizeres utilizados.

### Concepções de plágio e autoria

Tanto as respostas de professores como as dos licenciandos foram difusas, pouco claras, girando em torno de afirmações do tipo *plágio é a cópia integral de textos, ou um roubo do ponto de vista ético*. Isso indica que o entendimento do conceito, para os dois grupos de participantes da empiria, se faz de modo insatisfatório diante das múltiplas possibilidades existentes, o que dificulta a detecção do plágio e as orientações sobre ele.

Em contrapartida, os grupos demonstraram afinidades na definição de autoria, denotando maior convicção do que seja autorar. Para ambos os grupos, as respostas giraram em torno de definições como: *ser autor é manter um diálogo com outros textos, mas apontando pontos de vista, críticas e inserções aos pensamentos estudados*.

### Motivos para citar

Dos 30 licenciandos entrevistados, 19 fazem citações para reforçar a argumentação, e 19 apontam que citar a palavra de outrem legitima a voz autoral. A preocupação dos participantes se concentra em conseguir uma boa nota em sua construção escrita. Desse modo, o licenciando quer que o professor perceba que houve leitura de diversos autores. Dá-se uma importância maior ao que o professor espera ler e pouca atenção a uma exposição de ideias baseada em uma reflexão e em um posicionamento crítico.

Há professores que não esperam de seus licenciandos um posicionamento autoral:

Gustavo: Eu acho que na licenciatura eles posicionam ainda muito pouco. Não tenho certeza se tem que ser diferente. [...] Uma dissertação de mestrado você espera que o aluno dialogue com diferentes autores sobre o tema. E em uma tese de doutorado, ele precisa ter um posicionamento original, pessoal sobre o tema. Então... eu não sei se é exigir pouco dos alunos. Mas eu fico bastante satisfeito quando eles conseguem entender bem o posicionamento do autor que ele está lendo, né?

Esse tipo de compreensão, por parte de professores, indica que pouca importância tem sido dada à produção autoral dos licenciandos. Esse quadro deve ser alterado, se entendermos que um futuro professor, que não é dono dos seus dizeres, terá dificuldade de ensinar seus alunos como construir autorias autônomas.

## Relação entre orientação de pesquisa e plágio

Neste item, buscamos responder ao questionamento: alunos que cometem plágio têm recebido orientações sobre os processos de preparação, elaboração e construção dos trabalhos de pesquisa por parte dos professores? Para isso, foi apresentado aos entrevistados o questionamento: seus professores de sala de aula ensinam o passo a passo do processo de construção de um trabalho de pesquisa?

Dos 18 licenciandos que cometem algum tipo de plágio (9 intencionalmente e 9 sem intenção), 10 apontam que os professores não têm ensinado pesquisa. Em seguida, percebemos que 8 licenciandos disseram aprender pesquisa em disciplinas específicas, oferecidas ou muito no início dos cursos, ou por volta do 5º ou 6º períodos.

Quando ministradas no início da graduação, os licenciandos deixam, nos períodos seguintes, de manter um contato com as normas técnicas e preceitos éticos necessários a um processo de pesquisa, uma vez que os professores de períodos seguintes, por acreditarem que seus alunos possuem conhecimento prévio do que seja o fazer acadêmico relativo à pesquisa, deixam de retomar as informações, abrindo, de certo modo, espaço para a construção do plágio. Quando oferecidas em períodos já adiantados, como o 5º ou 6º, o espaço entre 1º e 5º – ou 6º período – fica aberto e livre para a realização do plágio.

Acerca das dez ocorrências declarando que os professores não ensinam pesquisa, é preciso entender que, neste caso específico, os licenciandos estão levando em consideração professores de disciplinas regulares e não os das específicas de Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa Acadêmicas e afins.

Camila: Eu acho que isso não é muito bem orientado. Você mesmo constrói uma pergunta e vai responder aquele tema... Eu acho que isso é uma coisa que a gente aprende mais fazendo. É... eu vejo que desde que eu entrei na faculdade a qualidade dos meus trabalhos melhorou, mas por causa da experiência. Não por orientação. Eu me sinto um pouco desorientada nesse sentido (grifo do autor).

A pretexto de se contrastarem as informações acima apresentadas, confrontamos os dados dos licenciandos com as declarações dos nove professores entrevistados. Percebemos que as declarações são bastante distintas e vagas, quando a questão é: como você orienta um trabalho de pesquisa? Há professores que declaram orientar conteúdo, outros alegam indicar formato do trabalho de acordo com as normas da ABNT. Há quem acredite que orientar seja apenas indicar fontes. Há ainda os que declaram não orientar pesquisa, justificando-se com o fato de existirem nas universidades cursos específicos de Metodologia do Trabalho Científico, ou Pesquisa Acadêmica.

Beija-Flor: Toda quarta-feira eu tô lá... com meu computadorzinho aberto, cada um senta, a gente faz, eu salvo no computador e mando pra eles por e-mail. [...] E aí eles vão trazendo as dificuldades: “*Beija-Flor; olha, achei esse texto... tá muito difícil... o que é que você acha e tal...*”! [...] Então, esses últimos dias que vão se aproximando da entrega, aí é um tal de aparecer... tanto que nessa última correção eu mandei e-mail pra eles dizendo: “Olha, não estou mais verificando os últimos”, né? Já eram oito horas da noite de domingo. Eu disse: “Não estou mais verificando se é cópia, né? É... só vou fazer isso agora no dia da entrega. Dia seis. Se for copiado, zero!” (grifo do autor).

Ana Terra: A gente tem que mostrar para eles as normas da ABNT, como que eles têm que fazer. [...] Pelo menos aqui, com o nosso aluno, quando você fala em trabalho monográfico, trabalho acadêmico, artigo científico, eles já ficam assim: “Mas o que... que é isso”?

Gustavo: Não. Não. Não faço porque é... geralmente eles têm uma disciplina que é Pesquisa Educacional, na qual eles deveriam aprender a fazer isso e, também, vou pressupondo que eles vão aprendendo isso na própria leitura dos textos, né? Conforme ele vai lendo o texto acadêmico e ele vai vendo como que o autor que ele tá lendo, estudando, cita outros autores, porque em geral os autores citam outros autores, eu acredito que ele vá aprendendo um pouco.

Cabe ressaltar que apenas duas das universidades participantes da empiria apresentam cartilhas ou *links* em suas *homepages* tentando instruir os alunos acerca do plágio. Contudo, há professores dessas universidades que não conhecem o material de orientação, da mesma forma que nenhum aluno dessas mesmas universidades teve contato com o material informativo, o que indica que o processo não tem atingido seu objetivo.

## Verificação de plágio

A verificação do plágio também é uma questão polêmica, uma vez que há professores que consideram esse mecanismo como sendo um ato de policiamento. No entanto, como o plágio não se configura apenas como uma trapaça, mas pode ser também cometido por desconhecimento ou lapsos durante a escrita dos trabalhos, verificar plágio se torna um ato educativo. É preciso saber se o licenciando plagia por comodismo ou se ele desconhece o ato ilícito e seus modos de configuração. Se o professor não verifica, como poderá orientar, indicar caminhos de mudança?

A partir dessas colocações, qual é o problema real que impede que licenciandos sejam autores e autônomos na veiculação de seus dizeres? Como operar com o uso do discurso de outrem de modo a promover diálogos que propiciem uma escrita autoral nos textos de pesquisa, evitando um modelo de mera repetição de ideias, ou, ainda, fazendo com que as citações não sejam apenas formalidades do universo acadêmico? Como lidar com a formação de professores não autores que operarão com leitura e escrita em nossas escolas? E o professor universitário? Qual o papel desse formador diante de todos esses dilemas?

## Caminhos propostos para a minimização do problema

São muitas as indagações e difíceis os caminhos para lidar com o problema que se situa na fronteira entre plágio e autoria. Contudo, acreditamos ser possível amenizar esse quadro, se alguns pontos forem observados: a) deve o licenciando receber de seus professores as devidas oportunidades de ler, falar, escrever; b) devem existir, nos cursos de formação de professores, espaços para um acompanhamento sistemático da produção escrita do aluno, de modo que a técnica de texto de pesquisa não ofusque o brilho dos dizeres que vêm de um entendimento essencial e que está na gênese do conhecimento; c) precisa o professor saber dar os comandos, pois isso modifica o que o aluno escreve e a qualidade de tal construção escrita; d) necessita o

professor olhar com seriedade para aquilo que o aluno escreve, pois isso faz com que ele perceba seu valor como autor e passe a cuidar com maior zelo de seus ditos; e) deve a universidade trabalhar a construção de autorias, propor diálogos com diversas vozes, a *polifonia* bakhtiniana, mas apropriar-se dessas vozes de forma adequada e ética; f) carece o professor perceber que verificar o plágio deve ser um ato entendido como educativo e não de mero policiamento, uma vez que há alunos que cometem o plágio sem saber que, de fato, estão envolvidos numa construção ilícita de dizeres; g) devem as universidades ampliar as discussões sobre autoria e plágio, fortalecer sua divulgação e solicitar que cada professor, ao pedir trabalhos, delimite suas regras, seus objetivos, colocando para o aluno responsabilidades de cunho ético e autoral.

Assumir compromissos de formar autores pode ser uma medida que impeça, futuramente, ouvir relatos como o que se segue:

Pesquisador: *A senhora me falou uma coisa importante: essa questão de ler os trabalhos de cada um dos alunos e respeitar o aluno, respeitar aquilo que ele construiu. E pelas suas observações entre os colegas, a senhora sente que eles se mobilizam para isso?* (grifo do autor).

Ana Terra: Não, não. E muitos dizem abertamente! [...] Então ele diz assim: “Ah eu olho assim: vejo a capa e pronto! Vejo... se está bonitinho eu dou a nota. Não dou dez pra ninguém!” *, para não desconfiar que não leu.* Então, entre os colegas, existem professores que não leem mesmo, né? [...] Eu ainda sento e leio tudinho. Faço as anotações... mas tem colega que não, que não lê. (grifo do autor).

## Considerações finais

Neste trabalho, tratamos de vozes diluídas, camufladas ou exaltadas. O debate se concentra no fato de que o plagiário, ao exaltar enunciados alheios, acaba por diluir sua própria fala, camuflando-se atrás da voz do outro. Diante dessa premissa, entendemos que o licenciando que plágia e não consegue autorar enfrentará um árduo caminho ao ensinar seus alunos a terem voz. Dessa maneira, discutir plágio no âmbito dos cursos de licenciaturas se torna uma premissa para a formação do caráter ético do futuro professor que operará com pesquisa em seu exercício da docência.

A empiria mostrou que professores e licenciandos têm a noção de que plágio é algo reprovável e antiético; contudo, quando incitados a pensar sobre o assunto, acabam por se perder em trilhas diversas. De modo sintético, sabe-se o que é autorar, mas não há clareza no entendimento do que seja plágio.

Preocupa-nos, em especial, o licenciando que comete plágio não intencional. Esse acredita ser autor de seus dizeres, não reconhece suas atitudes como plágio e, vindo a ser professor, em um futuro próximo, talvez dê continuidade a um ciclo de desconhecimento e de conduta não autoral. O licenciando que assume plagiar sabe que sua ação é ilegal, antiética e que possui consequências. Contudo, nesse caso, sempre existirá a opção de plagiar ou não. A este tipo de plagiário também devemos nossa atenção pedagógica, no sentido de ajudá-lo a encontrar e a valorizar a sua voz, expondo-a de modo a respeitar os preceitos normativos da integridade acadêmica.

Aos professores dos cursos em questão, cabe uma atenção diferenciada no que concerne ao fomento à construção autoral e à verificação de plágio. Isso porque apenas

aferindo se o aluno plagia – intencional ou não intencionalmente – será possível tratar o tema como ato educativo, buscando caminhos de sensibilização, orientação e punição nos casos de reincidência no plágio.

A sala de aula, independentemente do momento do curso ou da disciplina cursada, precisa ser o solo inicial para o debate. Este, por sua vez, deve se estender a todas as hierarquias da academia, de modo a se pensarem estratégias, políticas internas; a criar comissões que possam debater, analisar casos de plágio; a propor situações propícias para a construção de autorias, bem como ferramentas de orientação que, de fato, se tornem de conhecimento de alunos e professores.

Sugerimos um acompanhamento mais efetivo do processo de pesquisa dos licenciandos, um contato mais próximo com a escrita deles – para ajudar a inibir a ação do plagiário –, a modificação da forma de estimular pesquisas, exigindo não apenas definições de conceitos, mas solicitando, ao estudante, críticas, pontos de vista, de modo a provocar a construção autoral.

É preciso que o licenciando entenda que sua voz é importante e que a virtude de autorar não se encontra apenas nas mãos de doutorandos, professores universitários ou acadêmicos de renome. Acreditamos que todos podem ser autores, a partir do momento em que são levados à prática da escrita, de modo que se una um pensamento a uma técnica.

Talvez a percepção mais instigante originada a partir desta investigação seja a hipótese de que o ato ilícito do plágio pode ser tão construído quanto a autoria. Dessa forma, a falta de rigor no fomento à autoria pode promover a realização do plágio.

Cabe ressaltar que há professores preocupados com o assunto e que fazem trabalhos dignos de registro; contudo, ainda há muito a fazer e a refletir. Nesse contexto, nós, estudiosos da Educação, pesquisadores, professores universitários, devemos assumir nossa parcela de responsabilidade neste processo da formação e constituição autoral. Portanto, permitir que vezes se calem, camuflam-se ou se diluam por intermédio do plágio é ser conivente com uma educação debilitada e com uma ciência fadada ao fracasso.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma Filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010b.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBASTEFANO, Rafael Garcia; SOUZA, Cristina Gomes de. Percepção do conceito de plágio acadêmico entre alunos de engenharia de produção e ações para sua redução. **Revista Produção Online**. Ed. Especial/dez. 2007. ISSN: 1676-1901. Disponível em: <<http://producaoonline.org.br/index.php/rpo/article/view/52/52>>. Acesso em: 27 jul. 2011.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: \_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Ver. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor**. Lisboa: Passagens; Veja, 2002.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras/arma e sonho na escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

KROKOSZ, Marcelo. **Autoria e plágio**: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores. São Paulo: Atlas, 2012.

LEITE, Eduardo Lycurgo. **Plágio e outros estudos em direito de autor**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 2. ed. Lisboa: Confluência, 1967.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PARK, Chris. In other (People's) words: plagiarism by university students – literature and lessons. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 28, n. 5, p. 471-488, out. 2003. Disponível em: <[http://www.lancs.ac.uk/staff/gyaccp/caeh\\_28\\_5\\_02lores.pdf](http://www.lancs.ac.uk/staff/gyaccp/caeh_28_5_02lores.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2011.

VASCONCELOS, S. M. R. O plágio na comunidade científica: questões culturais e linguísticas. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 3, set. 2007. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-7252007000300002&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-7252007000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 set. 2012.

## CAPÍTULO 10

# *NÃO CONVERSA, SENTA, ANDERSON!* ANÁLISE DO RELATO DE UM ESTUDANTE DIAGNOSTICADO COM TDAH SOBRE SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR

*Cátia Regina Papadopoulou  
Zena Eisenberg*

---

### Introdução

Nosso objetivo, neste capítulo, é apresentar e analisar a trajetória acadêmica de um estudante universitário diagnosticado com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na infância.

O TDAH está definido, conforme a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA)<sup>28</sup>, como um transtorno neurobiológico de causas genéticas que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida.

Para que uma criança apresente o diagnóstico de TDAH, de acordo com o que consta no DSM-5<sup>29</sup>, é necessário apresentar pelo menos 6 sintomas de desatenção e/ou 6 sintomas de hiperatividade/impulsividade, de uma lista de 18 sintomas<sup>30</sup>, por 6 meses. No caso de adultos, este número é reduzido para 5 sintomas para indivíduos com idade superior a 12 anos.

Apesar de datarem de meados do século XIX as primeiras referências sobre o transtorno, a discussão que o envolve é recente entre pesquisadores, escolas, pais e adultos diagnosticados.

Os pesquisadores apresentam diferentes posicionamentos quanto à questão do TDAH. Para alguns, o transtorno se trata de uma junção de fatores biológicos; para outros, o TDAH se origina de fatores biológicos e sociais; um terceiro grupo entende que o transtorno é pertinente, mas que suas origens são ambientais – como

---

28 Disponível em: <[www.tdah.org.br/](http://www.tdah.org.br/)>. Acesso em: 7 jan. 2017

29 Manual Estatístico e Diagnóstico de Doenças Mentais – DSM (American Psychiatric Association – APA), em sua 5ª edição/2013.

30 Não prestar atenção a detalhes ou cometer erros por descuido; ter dificuldade para concentrar-se em tarefas e/ou jogos; não prestar atenção ao que lhe é dito; ter dificuldade em seguir regras e instruções e/ou não terminar o que começa; ser desorganizado com as tarefas e materiais; evitar atividades que exijam um esforço mental continuado; perder coisas importantes; distrair-se facilmente com coisas que não têm nada a ver com o que está fazendo; esquecer compromissos e tarefas; ficar remexendo as mãos e/ou os pés quando sentado; não parar sentado por muito tempo; pular, correr excessivamente em situações inadequadas, ou ter uma sensação interna de inquietude; ser muito barulhento para jogar ou divertir-se; ser muito agitado; falar demais; responder às perguntas antes de terem sido terminadas; ter dificuldade de esperar a vez; intrometer-se em conversas ou jogos dos outros (BARKLEY, 2002, p. 35).

o tabagismo materno, a exposição ao chumbo, aditivos alimentares etc.; e um quarto grupo é cético quanto ao fato de o TDAH ser um transtorno (SINGH, 2008).

Nas escolas, professores e coordenadores enfrentam dificuldades por não saberem como lidar com as crianças mais agitadas e desatentas nas aulas. Pesquisas mostram que a pouca informação das instituições de ensino sobre a sintomatologia do TDAH, em muitos momentos, provoca discrepâncias entre os casos apontados pelos professores e os observados junto à direção das escolas, contribuindo para diagnósticos e tratamentos inadequados (GOMES et al., 2007; JOU et al., 2010). Ou, então, apresentam divergência entre os relatos dos sintomas de TDAH feitos pelos pais e pelos professores (COUTINHO et al., 2009; ANDRADE; FLORES-MENDONZA, 2010). Argumentam, ainda, que a percepção dos professores sobre o transtorno é individualizante, patologizante, e que seu conhecimento é inconsistente (LANDSKRON; SPERB, 2008).

Na clínica psicopedagógica, é cada vez mais comum a presença de pais querendo respostas e orientações a fim de que seus filhos tenham um bom aprendizado. Há também um conflito sobre o uso, ou não, do metilfenidato<sup>31</sup>. As razões que levam os pais a tanta ansiedade e indecisão têm relação direta com a escola que solicita a avaliação de um especialista, pelo fato de a criança ser muito agitada ou conversar muito durante as aulas; por não prestar atenção no que está sendo dito pelo professor; por brigar constantemente com os colegas; e por apresentar um rendimento inferior quando comparada com a turma.

Existem, nas redes sociais, grupos fechados de pessoas diagnosticadas com TDAH, jovens e adultos, que são declaradamente contra aqueles que são céticos em relação ao transtorno e apresentam-se extremamente incomodados por não conseguirem dar conta de suas tarefas diárias e da vida profissional. Alguns, inclusive, defendem veementemente a necessidade do uso de algum psicoestimulante a fim de atender as demandas e expectativas advindas do ambiente ao qual estão inseridas.

Levando em consideração todo esse contexto e os personagens envolvidos no processo, nosso objetivo é analisar, por meio do relato de um estudante diagnosticado com TDAH, os aspectos que envolveram a sua trajetória escolar. Buscamos também identificar que elementos auxiliaram esse percurso acadêmico, bem como as experiências de aprendizagem, tendo em vista seu diagnóstico. Ao ouvi-lo, pretendemos verificar os fatores que contribuíram para um percurso visto como exitoso, isto é, chegar ao ensino superior.

O caso estudado é de um estudante universitário de 19 anos, diagnosticado com TDAH e medicado com Ritalina® desde o início do Ensino Fundamental I e que está no 2º período da Faculdade de Direito.

Realizamos entrevista semiestruturada, que se dividia em questões sobre a trajetória nos diferentes segmentos da educação, a saber, Educação Infantil; Ensino Fundamental I e II; Ensino Médio e; ingresso no Ensino Superior. Além disso, a entrevista também continha questões acerca do diagnóstico, do tratamento, da escola onde estudou e de seu relacionamento familiar.

31 O cloridrato de metilfenidato, comercializado com os nomes de Ritalina® (Laboratório Novartis) e Concerta® (Laboratório Janssen-Cilag), do grupo das anfetaminas, atuam como estimulante do sistema nervoso central. Mais recentemente, o Venvanse® (Laboratório Shire) passou a ser comercializado no Brasil e tem, como princípio ativo, a substância dimesilato de lisdexanfetamina, que também é um psicoestimulante. Os três medicamentos são utilizados especialmente no tratamento do TDAH, tanto em crianças como adultos.

Após separarmos os pontos da entrevista que consideramos relevantes, foram criadas as categorias de análise, em consonância com o conhecimento produzido sobre o TDAH. Criamos as seguintes categorias: comportamento, aprendizagem e escola; diagnóstico e tratamento: uso da medicação; pais e filho com características semelhantes; posicionamento dos pais; estratégias de compensação e o TDAH “por Anderson”.

As atividades que Anderson mais gostava de realizar na escola eram música, educação física e recreio, pois nessas podia mexer-se. Fora da escola, gostava de natação, remo, judô, ir à praia com os amigos, surfar com o pai e andar de bicicleta.

## Comportamento, aprendizagem e escola

Ao ouvir o relato do Anderson sobre como era o seu comportamento durante a trajetória escolar, observamos que suas lembranças desde a Educação Infantil estavam relacionadas com ser expulso da sala de aula pelo menos três vezes ao dia por conversar; levantar; correr e gritar muito, atrapalhando a aula e distraindo os colegas.

Eu não **aguentava ficar parado, ficar sentado**. Acho que era **parte da hiperatividade**. **Conversava muito**, sempre fui de conversar muito. Aí a professora dizia: “não faz isso!”, **aí eu dizia: “não vou mais conversar”, mas 5 minutos depois quando eu via, eu estava conversando involuntariamente**.

O que eu não gostava era de **ter que ficar sentado 3 horas seguidas**, horário fixo!

Eu não tenho **lembrança** de eu **estar na sala sentado, prestando muita atenção**. **Eu era mais ativo**.

Anderson relata que, ao mudar de escola e de segmento de ensino – da educação infantil para o ensino fundamental I – os pais foram orientados a descobrir o motivo pelo qual ele apresentava um comportamento agitado e disperso que se diferenciava do restante da turma.

[...] os professores falavam para meus pais como **eu me destacava do resto da turma porque eu era o que mais falava, o que mais andava, mas falava alto, sei lá o que**. Sempre, sempre falaram isso e ao mesmo tempo todos os professores gostavam de mim, sempre diziam que eu era legal e tinha bom relacionamento com todos, mas que eles **(pais) tinham que ver o motivo disso, porque eu era o único, eu me destacava da turma**.

Com relação à aprendizagem, mesmo apresentando agitação e não conseguindo prestar atenção nas aulas, Anderson diz que foi alfabetizado sem dificuldade; relatou apenas que sua caligrafia não era boa e que não conseguia concentrar-se nas aulas em que não tinha interesse.

Contou que, durante o Ensino Fundamental I e II, exceto no 9º ano, não teve notas ruins, não ficou de recuperação e passou em todos os anos. Entretanto, não gostava das disciplinas da área de Exatas e, portanto, não conseguia prestar atenção nessas aulas, o que o levou a apresentar dificuldades na aprendizagem. Por conta disso, recebia auxílio do pai, que estudava com ele em casa. Apesar do auxílio paterno, ficou

de recuperação e precisou de explicador no 9º ano. Anderson diz ter tido facilidade com o aprendizado de línguas, tanto que considerava o curso de inglês muito fácil e foi adiantado dois níveis, chegando ao avançado com 16 anos.

No Ensino Médio, suas dificuldades continuaram nas matérias na área de Exatas, como Física, Química e Geometria, mas foram sanadas com a ajuda de um professor particular. Já nas matérias de que gostava, nunca ficou de recuperação.

É porque dependia de como a aula estava correndo. Às vezes eu estava acompanhando a aula, aí alguém tirava uma dúvida, pronto aí eu saía do meu foco e quando eu via estava olhando para outro lugar e o professor já estava muito na frente. Sempre quando alguém ia tirar uma dúvida, aí descarrilhava, sabe? Era meio que um tanque que descarrilhava assim, mas aí depois eu chegava em casa e entendia. **Mas, as matérias que me interessavam nunca tive problemas com notas**, que eram mais de Humanas: Geografia; História; Português; mas chegavam essas que eu não gostava muito como: Física; Química; Matemática... sempre meu pai tendo que me explicar horas e horas depois. **Mas o que me interessava, que eu focava, por exemplo, aula de História eu conseguia prestar atenção, entendia tudo e conseguia tirar uma nota boa**, mas o que **não me interessava** aí era isso, **perdia o foco**, tinha problema e tal. Tinha que ver em casa depois, sentar e fazer um esforço.

A escola em que Anderson estudou tinha uma proposta construtivista, e ele pensa que essa foi uma das razões de ter conseguido vivenciar experiências de aprendizagem positivas, além do apoio familiar que sempre recebeu.

Eu me encaixei bem legal na Escola X. Adoro ter estudado lá! Sempre agradeço meus pais por terem me colocado lá. Uma escola com ideia construtivista. É porque meus pais viram muito isso, eles procuraram bastante escola. Iam me colocar na Escola Y porque também tinha essa ideia. Pensaram também, mas acho que não seria uma boa para mim que seria a Escola W. Tenho certeza porque tenho muitos amigos que estudaram lá. Meu pai era muito amigo do filho do dono, ou seja, eu ia conseguir uma bolsa, mas ele viu lá e disse que não era meu perfil, ele me conhece. Aí ele me colocou na Escola X. E aí eu lembro que fiz muita amizade desde a primeira série, não tive problemas, os professores eram bem diferentes. Bem diferentes não, porque não estudei em outras escolas, mas pelo que ouvi de amigos meus de outros colégios, percebia a diferença só de falar. E gostei bastante. Comecei na 1ª série e fiquei lá até o 3º ano e me formar, na Escola X.

Em seu relato, enfatiza a forma como os coordenadores e professores o tratavam, sempre conversando, buscando compreender o comportamento que apresentava, mesmo expulsando-o da sala de aula. Enfatizou também que sempre gostou da escola onde fez a Educação Infantil e da escola onde cursou o Ensino Fundamental I, II e Médio.

[...] ela **tinha muito diálogo comigo, sempre conversava**. Ela nunca foi de mandar “sai de sala, não quero saber porque você fez isso”. Me tirava de sala, mas sempre vinha perguntar: “por que você fez isso?” Muito gente boa, cuidava de mim e tal[...] (relato sobre sua professora da Educação Infantil).

[...] eles me tiravam de sala e tal, mas depois eles me tratavam super numa boa, eu via que eles não tinham nenhum problema comigo, eles não tinham raiva de mim. Apesar que é difícil um professor ter raiva de um aluno, mas eles sempre **vinham conversar comigo depois**. Tinha aula como se nada tivesse acontecido, mas aí me expulsavam de novo de sala, nunca ficaram me chamando de horrível ou mal-educado [...] (relato sobre os professores do Ensino Fundamental II).

[...] me mandavam para a coordenação e lá a coordenação **conversava comigo** e perguntava: “por que você está fazendo isso?” Não pode! Nunca me castigaram e nunca disseram: “vai ficar sem aula, tipo vai ficar na biblioteca olhando para frente”. Eles **tentavam conversar muito comigo, sempre me explicando** [...] (relato sobre os professores do Ensino Fundamental I e II).

Além disso, realizava as avaliações das disciplinas em que tinha mais dificuldade em uma sala separada com no máximo doze alunos e tinha o direito de ter horário estendido durante as provas, ou seja, uma hora a mais. No entanto, ressalta que só fazia uso do horário estendido nas provas de Matemática porque, nesta matéria, sempre se dispersava. Nunca encontrou dificuldade em ler e interpretar o enunciado das questões, mas normalmente ficava parado em uma mesma questão 70% do tempo da prova e, quando percebia, tinha que correr para resolver o restante e nem sempre conseguia bom resultado por isso.

### **Diagnóstico e tratamento: uso da Ritalina®**

Anderson foi diagnosticado quando tinha entre sete e oito anos de idade, início do Ensino Fundamental I. Os pais o levaram a alguns médicos que, após exames como martelada no joelho e eletroencefalograma, o diagnosticaram com o transtorno. No entanto, o pai, não gostando da forma como esses profissionais estavam chegando a essa conclusão, levou-o a uma neurologista, que confirmou o TDAH e receitou Ritalina® e Atensina®<sup>32</sup>.

Ele concorda com seu diagnóstico por três motivos: o primeiro porque sempre foi um estudante que se destacou dos outros, pois era mais inquieto, expulso várias vezes da sala de aula e tinha dificuldade em focar em um assunto importante, mesmo sabendo que aquilo cairia na prova na semana seguinte. O segundo é porque, quando lia o enunciado da prova, percebia na metade dele, que ficava pensando em coisas aleatórias. E o terceiro é que, comparando notas e comportamentos em relação aos amigos, constata que havia diferença.

Todo o período do Ensino Fundamental I e II foi marcado com tratamento medicamentoso intensivo. Tomava um comprimido de Ritalina® antes de ir para a escola, por volta das sete horas da manhã e, às vezes, tomava um à tarde para estudar em casa, porque sem o efeito do medicamento não conseguia sentar e começar a ler.

Relatou também que sempre teve dificuldades para dormir, acordando com pesadelos ou ficando acordado olhando para o teto, pensando em várias coisas. Em outros momentos, corria para o quarto dos pais. Ele julga que essa dificuldade com o sono está relacionada à hiperatividade. Quando tomava a Ritalina® depois de duas ou três horas da tarde, não conseguia dormir à noite. A médica que receitou o

psicoestimulante também receitou a Atensina® que é uma medicação para tratamento cardíaco, mas que tem, como um dos seus efeitos colaterais, a sedação.

Com essa medicação, dormia profundamente; porém, continuava a ter pesadelos. Tomou a Atensina® até uns dez ou onze anos, quando parou de ter dificuldades para dormir e também porque não gostava do efeito de sonolência que causava nele. Relatou que, com a suspensão do medicamento, passou a dormir naturalmente, e não tinha mais pesadelos.

Anderson afirmou que sempre foi alegre e extrovertido por causa do TDAH; entretanto, com o uso da Ritalina®, isso mudou bastante.

[...] **eu parecia um zumbi, mas prestando atenção, conseguindo focar. Ficava olhando para o quadro o tempo todo, anotando as coisas** e quando acabava a aula, pronto saía. **Falava menos**, quando as pessoas **falavam comigo** eu conseguia **responder objetivamente e depois ficava em silêncio. Sem Ritalina® eu era outra pessoa**, tanto que os colegas percebiam sem eu falar: “hoje você tomou”, “hoje não tomou”. Os amigos mais próximos.

Por diversas vezes, Anderson disse que se desentendeu com os pais e amigos por causa de um dos efeitos colaterais que o psicoestimulante causava nele, que era um misto de irritação com frustração. Também ficava muitas horas sem se alimentar e com grande dor no estômago após o efeito da medicação. No Ensino Médio, decidiu não tomar mais o fármaco todos os dias por causa dessas reações, fazendo uso somente quando tinha aulas e avaliações das disciplinas que não gostava; quando eram as disciplinas com que se identificava, como História e Geografia, não tomava o remédio.

A Ritalina® tem muito isso. Tira o apetite, dá uma frustração depois, não sei se é excesso de foco, se alguma coisa que não deixa os sentimentos saírem quando você está no efeito da Ritalina®.

[...] **fui ficando mais velho e fui percebendo a diferença que causava em mim, no meu corpo**, como isso **afetava meu comportamento, meu humor**. Ficava muito mal-humorado, perdia o apetite e tudo.

[...] aí fui ficando mais velho, e **não fui querendo um negócio sintético, que não sou eu mesmo. Ao mesmo tempo percebi que me ajudava muito**.

Eu disse para minha mãe: **eu não gosto da Ritalina®, mas se eu não tivesse entrado no tratamento teria repetido de ano**.

É melhor fazer um esforço e não tomar para não ter essas coisas.

Ainda com relação aos efeitos colaterais do psicoestimulante e a aprendizagem, Anderson observou que:

**Tem o lado negativo, mas existe o bem maior. A sua jornada na escola é mais importante do que**, por exemplo, **ter dor de cabeça todo dia, frustração** (qualquer coisinha me deixava muito irritado) sempre no fim, **essa dor de cabeça, essa irritação**.

Anderson mencionou que preferiu fazer um esforço para não tomar a medicação; porém, não mencionou o fato de que também estava fazendo um esforço para manter o uso do fármaco, já que lhe causava tantos efeitos colaterais.

Em relação ao uso da Ritalina® como forma de tratamento, comentou que:

Porque isso que eu vi, um grande problema da Ritalina®, porque **o médico vê uma criança um pouquinho ativa, assim: “tem TDAH”. Um pouquinho diferente do resto, aí: “tem que tomar Ritalina®, tem que ficar sedada e tal”**. Tava lendo que nos últimos 5 ou 10 anos tem aumentado o uso de Ritalina® absurdamente, né?

## **Pai e filho com características semelhantes**

Anderson diz que seu pai também tem TDAH, mas que não foi ao médico para confirmar o diagnóstico. A avó lhe contou que foi expulso de duas escolas por mal comportamento e por conversar muito, além de sempre repetir de ano. Andava de moto desde os 15 anos de idade e sofreu alguns acidentes. O avô sempre o deixava de castigo, sem Natal etc. A formação do pai é em Engenharia de Software.

Relatou que, há até uns quatro anos atrás, o pai também tomava Ritalina® quando tinha reunião e precisava ficar de quatro a cinco horas sentado e que, ao final do efeito da medicação, sentia-se irritado da mesma forma que ele. Anderson acredita que o TDAH é genético devido ao fato dele e do pai apresentarem características semelhantes. Acredita também que, por terem comportamentos parecidos, seu pai sempre o compreendeu e o ajudou a lidar com as suas demandas.

## **Posicionamento dos pais**

O estudante diz que o TDAH o atrapalhou, mas que foi possível “levar”, já que seus pais o entenderam e isso foi muito importante, além de o colocarem em uma escola com uma proposta construtivista de ensino a qual ele se identificou. Afirma que é possível “levar”, desde que a pessoa esteja em um ambiente mais favorável; caso contrário, terá muitas dificuldades de se policiar e amadurecer.

Ele considera que, pelo fato de nunca ter repetido de ano, os pais não o obrigavam a ter uma rotina de estudos, apesar de alertá-lo que se estudasse duas horas por dia não ficaria de recuperação e nem precisaria estudar toda a matéria em um único dia antes das provas. Afirma que essa atitude dos pais foi muito boa, pois sentia-se apoiado. Reconhece que o fato de não ter respeitado uma rotina de estudos, deixando tudo para a última hora, o atrapalhou um pouco, mas diz que até hoje encontra dificuldade de estudar aos poucos. Quando os pais eram chamados na escola, brigavam com ele, mas não o deixavam de castigo; entretanto, enfatizavam que não podia ser medíocre e que precisava melhorar as notas.

Apontou, como outro ponto positivo, o fato de o pai sempre estudar com ele as disciplinas em que apresentava dificuldades.

[...] quando eu **chegava em casa e apresentava minhas dúvidas da aula para meu pai, meu pai sentava comigo** e com quatro horas de aula ele me explicava e eu entendia tudo.

Os pais optaram, mesmo na dúvida, em dar a medicação para o Anderson, mas sempre fizeram questão de explicar que a Ritalina® tinha seu lado ruim e que não podia depender dela de forma alguma. Por outro lado, constataram, no primeiro dia de uso do psicoestimulante, que o filho tinha correspondido ao esperado pela escola.

**O primeiro dia que tomei Ritalina® meus pais receberam comunicado da escola dizendo que eu era outra pessoa.** Primeira vez que eu tinha ficado a aula inteira sentado e não tinha atrapalhado a aula e tinha focado. Aí meus pais perceberam que realmente aquilo estava fazendo alguma diferença, aquilo ajudou em alguma coisa, era a Ritalina®.

Ressalta que, no período da Educação Básica, a escola sabia que ele tinha o transtorno porque os pais comunicavam, mas ele nunca usou isso como desculpa para qualquer coisa, até porque eles diziam que não podia usar o TDAH como justificativa para não realizar as atividades.

## Estratégias de compensação

Anderson adotou algumas estratégias de compensação, como: o uso da agenda para não esquecer seus compromissos acadêmicos; a partir do 1º ano do Ensino Médio passou a utilizar o lembrete do celular e continua a usá-lo com muita frequência; checa os lugares antes de deixá-los, evitando prejuízos com perdas de objetos; e, em casa, coloca seus pertences em um mesmo lugar, evitando o esquecimento quando sai.

## O TDAH por Anderson

O TDAH, para Anderson, apresenta muitos lados negativos; porém, o positivo é conseguir dirigir a atenção para várias atividades ao mesmo tempo, até porque não acha bom se concentrar em uma única coisa. Entretanto, disse que, em alguns momentos, seria bom conseguir ter um foco mais direcionado. Acredita que existam graus do TDAH, e que o dele não é tão forte.

Declarou não gostar de tomar o psicoestimulante como tratamento; em contrapartida, pensa que, se não tivesse feito uso do metilfenidato, teria faltado aula com frequência e se desentendido com colegas e professores.

Anderson supõe que também teria conseguido chegar à universidade sem o uso da medicação, da mesma forma que o seu pai conseguiu, pois, assim como ele, teve o “estalo” da maturidade entre o 9º ano e o 1º ano do Ensino Médio.

Para outros estudantes diagnosticados com o transtorno, Anderson deixou o seguinte recado:

Acho que o importante é isso, é saber que a pessoa vai amadurecer antes ou depois, que tem capacidade para isso e consegue se policiar. Vai entender que não é só você, mas que **pode estar atrapalhando seus amigos [...]** Principalmente, para você mesmo, você tem que entender que é a **sua vida que está em jogo, em termos de estudo, ensino. Não é uma coisa muito séria que não vai te deixar sem foco, sem atenção, você consegue. Não é fácil, mas dá para fazer.** Uma pessoa que teve uma **trajetória mais complicada, com certeza não vai ser tão**

**simples**, não vai ter um toque no primeiro ano (referindo-se ao 1º ano do Ensino Médio) [...] Ah! Eu tenho TDAH [...] a pessoa que passou a **vida inteira num colégio rígido**, não vai ter a mesma cabeça que eu **que tive e professores que me entendiam e me explicavam com calma** [...], mas dá. A pessoa tem que olhar para si mesma e **tentar se policial** [...]

## Discussão da entrevista

Os comportamentos que Anderson relatou apresentar na escola são compatíveis com alguns sintomas do TDAH elencados no DSM-5 e estão ligados à agitação corporal e ao déficit de atenção. Tecer alguns comentários sobre esse perfil do estudante, sua aprendizagem e os procedimentos adotados pelas escolas, além do diagnóstico e medicação, faz-se necessário a fim de pensarmos sobre os aspectos que nortearam sua trajetória escolar.

Constatamos que o Anderson apresentava, desde a Educação Infantil, a necessidade de movimentar-se, falar, correr, e dificuldade em ficar parado prestando atenção, ou seja, uma agitação maior quando comparado com outras crianças da sua turma. É válido registrar que esse comportamento não o impediu de ser alfabetizado, apesar de alguns pesquisadores (DUPAUL; STONER, 2007; PASTURA et al, 2005) constatarem, através de dados da literatura, que o TDAH está relacionado ao mau desempenho escolar, principalmente na alfabetização, quando os desafios acadêmicos são significativos.

Outra questão que sublinhamos é o fato de a escola ter solicitado aos pais que buscassem o motivo da hiperatividade e da “falta de atenção” do estudante, mas em nenhum momento pontuaram alguma dificuldade de aprendizagem ou outro motivo que fosse relevante ou que justificasse a necessidade dessa investigação. Parece-nos apenas que eram comportamentos que atrapalhavam o andamento da aula e, por isso, ele era expulso tantas vezes.

Percebemos que, mesmo a escola tendo uma proposta construtivista e adotando alguns procedimentos, como o tempo de prova estendido e o uso do diálogo a fim de se adequar ao perfil do Anderson, ela não conseguiu metodologicamente atender a sua modalidade atencional e de aprendizagem, tendo sido necessário a utilização da medicação (RIBEIRO, 2015; SALVADOR; LUZ, 2015; MARAFON; PAPADOPOULOS, 2015; RICHTER, 2012; FREITAS, 2011; FERNÁNDEZ, 1991).

Moysés e Collares (2013) criticam veementemente o uso de drogas para o tratamento de TDAH, especialmente na idade escolar. As autoras afirmam que o psicoestimulante não tem função de curar, de forma que o seu uso seria apenas para as crianças deixarem de ser “descomportadas”.

Questionamos aqui por que a “falta de atenção” só acontecia quando Anderson estava em uma aula desinteressante? Como conseguia ter foco e concentração nas disciplinas com que se identificava? Talvez não haja uma falta de atenção ou déficit de atenção como um todo, mas com momentos transitórios, dependendo da circunstância. Fernández (2013, p. 99) faz uma reflexão relevante sobre essa questão:

Hoje nos preocupa, mais do que a chamada “hiperatividade” de crianças, a hipoatividade pensante, lúdica e criativa. Essa hipoatividade é um terreno fértil para o aborrecimento, cujas expressões podem manifestar-se através da “falta de atenção”, do desinteresse e da apatia.

Observamos também a dificuldade dos pais em encontrarem um profissional que desse um diagnóstico em que eles confiassem. Ainda assim, o procedimento não foi realizado por uma equipe multidisciplinar, mas apenas um neurologista, que adotou como forma de tratamento o psicoestimulante (FREITAS, 2013; LARROCA; DOMINGOS, 2012; SANTOS; VASCONCELOS, 2010).

O estudante disse que, quando iniciou o tratamento medicamentoso, a sua reação em sala de aula foi “ficar parado”, prestando atenção, sem quase falar, parecendo um zumbi. Sobre esses efeitos do psicoestimulante no organismo, Moysés e Collares (2013, p. 16) apontam que:

Afetam todos os aparelhos e sistemas do corpo humano, com destaque para sistema nervoso central [...]; Sistema cardiovascular [...] e sistema endócrino-metabólico [...]. Ainda em relação ao sistema nervoso central, merece destaque o efeito **“zumbi-like”, em que a pessoa fica contida em si mesma, obediente, “tranquila”** [...] [grifo nosso].

Importante ressaltar que Anderson teceu alguns comentários contraditórios sobre o uso do metilfenidato. Por um lado, relatou que os efeitos colaterais o deixavam mal fisicamente, e que mudavam seu comportamento; por isso, decidiu interromper o uso. Disse que não gostava da Ritalina® e que era melhor fazer um esforço e não tomá-la, do que tomar e ter as reações indesejadas; e que, com a medicação ou sem, teria conseguido chegar até a universidade, da mesma forma que seu pai.

Por outro lado, confere crédito à Ritalina® pelo fato de ter conseguido, sob seu efeito, prestar atenção nas aulas das disciplinas em que não se interessava; não atrapalhar mais os colegas; e nunca ter repetido de ano. Para ele, existiu “um bem maior” no uso do psicoestimulante que foi a sua jornada escolar, o que considera mais importante do que sentir-se mal. Cabe ressaltar que as drogas psicoativas, apesar de aquietar as crianças, não solucionam a causa do problema de comportamento, apenas a velam.

Sobre o TDAH em si, o estudante também traz uma certa contradição em seu discurso, quando diz que o lado positivo do transtorno era ter a capacidade de envolver-se com tudo a sua volta, sem se concentrar em uma única coisa; no entanto, afirma, mais adiante, que gostaria de ter mais facilidade para se concentrar em uma única tarefa. Supomos que esse paradoxo pode se dever ao fato de ele não conseguir dar conta dos desafios impostos pelo sistema educacional, sem a medicação. Entretanto, vale registrar que ele diz se sentir bem com a sua modalidade atencional.

Foram apontados pelo estudante, como fatores auxiliares e de importância central para sua boa trajetória escolar, um ambiente familiar e escolar que considerou favorável e o uso da medicação. Mesmo declarando que o corpo docente o “compreendia”, curiosamente relatou que era expulso das aulas com frequência por conversar demais. Segundo Nazar e Lima (2011, p. 4), em um estudo sobre as representações sociais do TDAH desenvolvida com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

O transtorno, que na área médica é uma doença, na escola é um “problema”. Como “problema” incomoda os que circulam e interagem neste espaço: transforma o aluno diagnosticado em problema, sua família em problemática e **os professores em sujeitos que diante do problema não sabem o que fazer no enfrentamento das dificuldades encontradas** [grifo nosso].

## Considerações finais

Anderson demonstrou gostar da sua maneira de ser; porém, vive um conflito entre poder ser quem é, e ser alguém que atenda as demandas de uma estrutura educacional, na maioria das vezes fragmentada e com objetivos padronizados. Da mesma forma que ele, existem milhares de estudantes vivenciando as mesmas condições diariamente.

O sistema educacional brasileiro tem o seu foco na avaliação e nos resultados dos exames nacionais, bem como em cumprir o currículo, que acaba engessando o movimento de novas práticas pedagógicas, impedindo a abertura para outras possibilidades de ensinar e aprender. É um sistema que exclui e reprova, privilegiando notas e “bom comportamento”.

Nessa trama, todos sofrem prejuízos, como o estudante que não consegue corresponder àquilo que lhe é proposto pelo sistema escolar, os pais que não sabem qual a melhor forma para lidar com a situação, e os professores, que têm dificuldade de compreender como uma pessoa “legal” não consegue obedecer e prestar atenção.

Aqueles que não se encaixam, por algum motivo, nos padrões escolares existentes, são discriminados e, no caso dos estudantes que apresentam as características do TDAH ou os que são diagnosticados, terminam sendo medicados como se essa ação fosse a única solução viável. Perguntamos, neste contexto, onde fica o bem-estar de um estudante face a um aprendizado que só é validado se estiver sob o *efeito zumbi-like*?

Ao olharmos pela lente da Psicopedagogia, corroboramos com os autores que defendem a existência de diferentes modalidades atencionais e de aprendizagem. Se uma dessas modalidades é considerada transtorno, não podemos afirmar ou negar, até porque não é nosso objetivo nessa discussão, mas sustentamos a ideia de que a estrutura educacional precisa avançar em relação à inclusão e ousar em adotar metodologias de ensino inovadoras que contemplem todas as formas de ser e aprender.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, A. C.; FLORES-MENDONZA, C. Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: o que nos informa a investigação dimensional? **Estudos de Psicologia**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-24, jan./abr., 2010.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)**: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COUTINHO, G. et al. Concordância entre relato de pais e professores para sintomas de TDAH: resultados de uma amostra clínica brasileira. **Revista Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 97-100, 2009.

DUPAUL, George J.; STONER, Gary. **TDAH nas escolas**: estratégias de avaliação e intervenção. São Paulo: M. Books, 2007.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

\_\_\_\_\_. **Atenção aprisionada**: psicopedagogia da capacidade atencional. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

FREITAS, C. R. de. Movimentos da/na infância contemporânea: crianças referidas como hiperativas no contexto escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n. 34, 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT15/GT15-443%20int.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. A medicalização escolar – epidemia de nosso tempo: o conceito de TDAH em debate. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, n. 36, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/173-trabalhos-gt15-educacao-especial>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

GOMES, M.; PALMINI, A.; BARBIRATO, F.; ROHDE, L.A.; MATTOS, P. Conhecimento sobre o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade no Brasil. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 2, p. 94-101, 2007.

JOU, G. I. de; AMARAL, B; PAVAN, C. R.; SCHAEFER, L. S.; ZIMMER, M. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: um olhar no ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v. 23, n. 1, p. 29-36, jan./abr., 2010.

LANDSKRON, L. M. F.; SPERB, T. M. Narrativas de professoras sobre o TDAH: um estudo de caso coletivo. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Minas Gerais, v. 12, n. 1, p. 153-167, jan./jun., 2008.

LARROCA, L. M.; DOMINGOS, N. M. TDAH – Investigação dos critérios para diagnóstico do subtipo predominantemente desatento. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 113-123, jan./jun., 2012.

MARAFON, Giovanna; PAPADOPOULOS, Cátia Regina. Atenção: modalidades atencionais e a problematização do diagnóstico de TDAH. **Revista Educação Online**, n. 18, p. 58-75, jan./maio 2015.

MATTOS, P. Entenda o TDAH nos critérios do DSM 5. **Associação Brasileira de déficit de atenção**, 2013. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/br/artigos/textos/item/964-entenda-o-tdah-nos-crit%C3%A9rios-do-dsm-v.html>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

MOYSÉS, M. A. **Não às drogas da obediência**. 2012. Entrevista concedida a Karina Fusco, Campinas: Metrópole, 5 ago. 2012.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. **DESidades**, Rio de Janeiro, n. 1, ano 1, dez., 2013.

NAZAR, Terezinha Regina Nogueira; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Representações sociais de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). In: 10º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE – ANPEDINHA, Rio de Janeiro, **Anais...** jul. 2011. p. 1-6.

PASTURA, G. M. C., MATTOS, P.; ARAÚJO, A. P. Q. Campos. Desempenho escolar e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Revista Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v. 32, n. 6, p. 324-329, 2005.

RIBEIRO, M. I. S. **A medicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pesquisa em Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2015.

RICHTER, B. R. **Hiperatividade ou indisciplina? O TDAH e a patologização do comportamento desviante na escola.** 2012. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação de Educação e Ciências: Química da vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS. 2012.

SALVADORI, C. D., LUZ, R. V. Transtorno déficit de Atenção e Hiperatividade: implicações psicológicas e psicopedagógicas. **Revista Pós-Graduação: Desafios Contemporâneos**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 2, p. 41-53, jan., 2015.

SANTOS, L. de F.; VASCONCELOS, L. A. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: uma revisão interdisciplinar. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 4, p. 717-724, out./dez. 2010.

SINGH, I. Beyond Polemics: Science and ethics of ADHD. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 9, n. 12, p. 957-964, dez. 2008.

## PARTE 4

# TECNOLOGIAS DIGITAIS E MÍDIAS NO DESENVOLVIMENTO HUMANO



## CAPÍTULO 11

# O USO DE APARELHOS *TOUCHSCREEN* E AS HABILIDADES HÁPTICAS EM CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Laura Cristina Stobäus  
Daniele Vitorino  
Ana Carolina da Silva Pereira

---

Com o surgimento das telas sensíveis ao toque (*touchscreen*), observou-se a ampliação do uso por diversas faixas etárias, incluindo crianças e idosos (ZIEGLER; MISHRA; GAZZALEY, 2015). Existe, por um lado, o interesse dos designers em melhorar a capacidade dos aparelhos e, dessa forma, ampliar o acesso, pois, para eles, quanto mais cedo a criança for colocada em contato com os jogos e aplicativos, por mais tempo se terá um consumidor (BRUCKMAN; BANDLOW; FORTE, 2002). Por outro lado, estão os pais, preocupados com a educação de seus filhos e que acreditam no marketing do produto que o apresenta como educativo<sup>33</sup> e capaz de impulsionar o desenvolvimento cognitivo de seus filhos.

Diante desse cenário, observamos uma realidade na qual as crianças crescem em um ambiente repleto de estímulos tecnológicos. Segundo Buckingham (2007), a experiência cultural e midiática proporcionada às crianças legitima uma polarização nas discussões referentes às mudanças contemporâneas da infância. De um lado, cresce o argumento de que as mídias proporcionam um abalo da autoridade dos adultos sobre as crianças, uma vez que os limites entre a infância e a adultez estão sendo apagados, principalmente pelo consumo precoce.

De outro lado, discute-se que as mídias favorecem o alargamento das fronteiras existentes entre as duas gerações, reforçando os limites entre elas. Ambos os pontos parecem evidenciar uma ansiedade frente às mudanças sociais, proporcionada pelo crescimento das mídias tecnológicas ao nosso cotidiano. Hirsh-Pasek et al. (2015) afirmam que “nós ainda não começamos a entender o impacto da explosão dos aplicativos na nossa economia e sociedade”. Segundo eles, a rapidez com que os *apps* (aplicativos) são produzidos e disponibilizados é tão grande (“próximo do instantâneo”), que não há tempo suficiente para que a comunidade científica possa avaliá-los. Pretendemos, com este capítulo, mostrar os resultados de parte de uma pesquisa realizada pelos grupos Grudhe e Grupem (Grupo de Pesquisa, Educação e Mídia) que tem, por objetivo, a análise da habilidade manual das crianças durante a interação com os *apps* de sua preferência.

## Tecnologia *touchscreen* e habilidades hápticas na criança

Os aparelhos que possuem tecnologia *touchscreen* permitem o contato do usuário através da pressão exercida na tela (ERTHAL, 2008). Com o advento dessa evolução tecnológica, não há mais a necessidade do uso de intermediadores como *mouse* e teclado. Possibilitou-se a relação toque-efeito imediato na sua utilização, proporcionando uma repercussão direta no aparelho através de sua experiência de ação. Novos conceitos de gestos surgiram, como apontar e clicar, selecionar e arrastar, ampliar e diminuir e rodar (HAMZA; SALIVIA, 2015). Eles mudaram nossa forma de interação, de uma cultura audiovisual para uma cultura áudio-tátil-visual.

No contexto do surgimento dessa nova forma de interação, que inclui o toque nesta utilização de efeito imediato, propomos aqui explicar as funções hápticas e seu aprimoramento. O tato faz parte do sistema háptico. Este possui receptores nos tecidos, que se estendem por todo o corpo. A percepção háptica se refere ao reconhecimento de objetos comuns e de formas, bem como é fonte de obtenção de informações sobre outras propriedades do objeto, como textura, rigidez, tamanho, peso e orientação espacial (STILWELL; CERMAK, 1995).

A capacidade para identificar objetos e formas melhora progressivamente durante o desenvolvimento infantil. Crianças de dois a três anos e meio de idade são capazes de reconhecer objetos comuns, mas incapazes de identificar formas. O reconhecimento de figuras geométricas emerge a partir de quatro anos, com a capacidade de diferenciar curvilíneas (círculo e elipse) a partir de formas retilíneas (quadrado e retângulo) e níveis de complexidade se ampliam a partir dos quatro a sete anos de idade. A discriminação tátil de textura, tamanho e peso melhora com a idade de quatro a nove anos (STILWELL; CERMAK, 1995).

Os aparelhos *touchscreen* requerem do usuário o toque; porém, existem dois tipos de toque: o passivo e o ativo. O toque passivo envolve a excitação de receptores na pele e de tecidos subjacentes, e o toque ativo envolve a excitação concomitante de receptores nas articulações e tendões, agindo como um informante. Parece que as telas sensíveis ao toque exigem o toque passivo, sem uma informação ambiental mais apurada, como no toque ativo.

O estudo do tato tem sido intimamente associado ao estudo da percepção visual. A visão orienta o desenvolvimento da manipulação manual e ajuda a trazer significado à informação háptica capturada pelas mãos. A capacidade para distinguir a textura, o formato e consistência de objetos através da utilização tátil-visual precisa de um longo período para se desenvolver. Com o tempo, as mãos desenvolvem a capacidade de restituir as informações do meio ambiente sem o auxílio de visão, tornando possível para cada uma delas (mãos e visão) assumir funções distintas nas atividades de vida diária.

Outro aspecto que se desenvolve com a idade é a capacidade de usar estratégias cognitivas como a imagem visual e a verbalização no processamento cognitivo de informações hápticas. Ela parece, então, estar relacionada com a inteligência, uma vez que existe uma associação entre a idade mental e a precisão do reconhecimento dos objetos. As crianças percebem o mundo através dos seus próprios sentidos, e é dessa forma que, com as interações sensoriais suficientes, elas constroem e moldam o seu conhecimento (SCHMIDT; PYERS, 2014).

Os três primeiros anos de vida marcam um período de rápidas mudanças nos sistemas neurais, sensoriais e perceptuais, que darão o suporte para as habilidades cognitivas e sociais (COURAGE; HOWE, 2010). O amadurecimento da atividade manual (ou motora fina) requer uma hierarquização, que só ocorrerá após o desenvolvimento da atividade motora ampla. O controle manual fino, a coordenação bimanual e as habilidades visuais ainda não estão maduras totalmente até a adolescência (DIAMOND, 2000). O desempenho motor, no curso da vida, melhora desde a infância até a juventude, e depois decresce até a velhice, correspondendo a um decréscimo cognitivo (LEVERSEN; HAGA; SIGMUNDSSON, 2012).

Os resultados do trabalho de Vatavu, Cramariuc e Schipor (2015) mostram diferenças quanto ao uso das interfaces digitais entre crianças pequenas e adultos. O estudo revela que a habilidade de toques em telas melhora com a idade, em termos de tempo e precisão, e que adultos clicam até sete vezes mais rápido que as crianças no *smartphone* e quatro vezes no *tablet*. Adultos deslocam itens 3.5 vezes mais rápido no *smartphone* e 2.8 vezes no *tablet*. Eles são 30% mais precisos na tarefa de clicar e 96% nos deslocamentos de itens. Asseguram, desse modo, que as interfaces digitais ainda não estão totalmente desenvolvidas para o uso de crianças.

Cohen (2011) tentou compreender como as crianças exploravam os aparelhos *touchscreen*. Um questionário foi entregue e respondido por 60 responsáveis de crianças de dois a oito anos de idade. Eles observaram que as crianças passam, rapidamente, da curiosidade e ansiedade de um iniciante, para a exploração dos *apps* presentes no aparelho. O fascínio aparece desde o primeiro contato, o *design*, o peso, o vidro e a tela geram uma reação positiva. A exploração do aparelho passava pelo clique, arraste e deslize de forma gradual, e progredia para movimentos mais específicos como o de pinça e localização do alvo.

Se, por um lado, esse deslumbramento se dá ao longo do contato e uso com essas tecnologias, por outro, os jogos e *apps* precisam estar em sintonia com o desenvolvimento da criança. O ideal é que estes não estejam muito acima da capacidade das crianças e nem muito abaixo, para não ser desmotivador.

Entre autores que desenvolvem *apps* para crianças, existem alguns estudos (AZIZ, 2013; HAMZA; SALIVIA, 2015; MCKNIGHT; CASSIDY, 2010) que chamam a atenção quanto à habilidade motora, de como o *app* deve ser desenvolvido e adaptado à faixa etária. Eles indicam que o tamanho do alvo afeta a precisão do movimento; que as crianças, ao tocar na tela e por terem dedos pequenos, estes deslizam sobre ela, acarretando informações “extras” ao aplicativo; que as crianças tendem a clicar várias vezes quando os *apps* demoram a responder.

Hamza e Salivia (2015) afirmam que mesmo crianças com quatro e cinco anos, que estão com o controle motor fino mais amadurecido que as crianças de dois e três anos, também apresentam dificuldades, sendo estas em relação ao gesto de segurar e deslocar. Para elas, é um desafio manter a pressão do dedo no dispositivo ou segurar e deslocar o item (objeto virtual).

Outra restrição observada por McKnight e Cassidy (2010) é a maneira como as crianças seguram os aparelhos. Elas possuem mãos pequenas e, com isso, seguram nas bordas dos aparelhos, tocando na tela e acionando funções sem intenção prévia. Naquelas entre quatro e cinco anos observou-se também a dificuldade em fazer o *zoom* (ampliando ou diminuindo).

Para que a criança explore os *apps*, estes devem ser apropriados à idade e aos gestos possíveis a ela, para que se tornem atrativos e efetivos (AZIZ, 2013). Com base nos estudos de Cohen (2011), o *app* precisa oferecer uma acessibilidade às crianças. Se elas não podem ter um acesso total, amplo e irrestrito às etapas do jogo, pois terão que pagar, elas vão se desmotivar rapidamente ao usar.

Outro aspecto a ser observado é o nível de dificuldade dos *apps*, que devem evoluir – do básico para o avançado – condizente com o desenvolvimento intelectual e motor da criança, a fim de mantê-la envolvida com o jogo. As características do design do aparelho e dos *apps*, como as cores e seu formato, são importantes quando o assunto é suscitar o interesse da criança.

Hourcade (2006) observou que o desempenho das crianças, mesmo em aparelhos que requerem o uso do *mouse*, melhorou com a idade. Ele encontrou diferenças entre as faixas etárias de quatro a cinco anos, mostrando que as crianças realizavam submovimentos para apontar, com falta de precisão na direção e na distância.

Aziz (2013) analisou os gestos e os movimentos manuais que crianças de dois a doze anos executavam nos *apps*. Ele observou que, a partir dos quatro anos, todas as crianças faziam os gestos necessários para executar os jogos. As crianças de dois e três anos só fazem o seguinte: clicar, deslizar e virar páginas. Os resultados possibilitaram constatar que as crianças de dois anos apresentavam dificuldade em fixar a atenção por um tempo mínimo no aplicativo, e as crianças com idade entre sete a doze anos gostam de *apps* desafiadores e divertidos.

Vatavu et al. (2015) avaliaram como as habilidades sensório-motoras de crianças na Romênia estariam relacionadas às capacidades de executar tarefas em aparelhos *touchscreen*. Eles mostraram que a competência e a precisão das crianças nas tarefas melhoraram com a idade: para clicar e para duplo clique; no movimento de selecionar e deslocar, as crianças de cinco anos foram mais rápidas que as de três anos no *smartphone* e que as crianças de três e quatro no *tablet*. As crianças mostraram mais precisão clicando em uma tela menor, de um *smartphone*, do que de um *tablet*. Já para a precisão em percorrer caminhos, como exigido no segurar e deslocar, ocorreu o oposto: as crianças foram menos precisas no *smartphone* do que nos *tablets*; houve, também, uma melhora dos três anos para os cinco anos.

Na aferição das habilidades sensório-motoras, ainda no trabalho de Vatavu et al. (2015), também houve um efeito da idade: as crianças mais velhas foram capazes de controlar seus dedos mais rapidamente; foram mais precisas em percorrer o caminho com o dedo; e mostraram um melhor entendimento das formas geométricas, da relação entre objetos e posicionamento deles no espaço. As crianças com melhor habilidade de processamento visuoespacial executaram melhor os gestos de clicar e deslocar, bem como clique e duplo clique.

Com o intuito de observar a competência manual de crianças com idade entre um e cinco anos ao usar *apps* pelas mídias *touchscreen*, realizamos, inicialmente, um levantamento dos *apps* mais utilizados por elas. Analisamos também os gestos necessários para a utilização de cada *app* (entre os mais usados) e avaliamos o gesto que cada idade conseguia executar. Descrevemos a pesquisa a seguir.

## Metodologia

Os voluntários da pesquisa foram recrutados a partir de um sistema de rede, partindo dos contatos dos integrantes dos grupos de pesquisa. Participaram 27 crianças com idade entre um e cinco anos, moradoras da cidade do Rio de Janeiro e nível socioeconômico médio. Observou-se, em domicílio, as interações de crianças com dispositivos móveis (*tablets* e *smartphones*). Todas foram videogravadas na presença de um adulto e/ou responsável.

No primeiro momento da observação, foi solicitado à criança que mostrasse os *apps* que mais usavam em seu próprio aparelho. Depois de um tempo de uso, foi apresentado outro equipamento – um *tablet* –, contendo *apps* previamente selecionados. Analisamos os *apps* preferidos pelas crianças em ambos os aparelhos; em seguida, os gestos necessários para a utilização destes *apps* e, finalmente, os gestos que elas conseguiam fazer, agrupados por faixa etária.

## Resultados

### 1) *Apps* mais utilizados

Os *apps*<sup>34</sup> mais utilizados foram: Vamos Colorir<sup>35</sup>, *Pizza Maker!*<sup>36</sup>, *YouTube*<sup>37</sup>, *Talking Tom*<sup>38</sup>, *Pou*<sup>39</sup>, *Play Kids*<sup>40</sup>, *Subway Surf*<sup>41</sup> e *Barbie Magical*<sup>42</sup>. Em primeiro lugar, com seis crianças tendo a preferência, estão: *Pou*<sup>39</sup>, *Subway Surf*<sup>41</sup> e Vamos Colorir<sup>35</sup>; com cinco crianças tendo a preferência: *Pizza Maker!*<sup>36</sup>, *YouTube*<sup>37</sup> e *Talking Tom*<sup>38</sup>; e as escolhas feitas por quatro crianças foram: *Play Kids*<sup>40</sup> e *Barbie Magical*<sup>42</sup>.

### 2) Gestos exigidos para o uso dos *apps*

A partir da escolha dos *apps* preferidos, categorizamos os gestos como: arrastar; segurar e arrastar; clicar e segurar; clicar; clicar sucessivamente; passar opções; duplo clique e rodar. Com base nestes gestos, analisamos os movimentos que cada aplicativo exigia, mostrados na tabela 1 e descritos a seguir:

O aplicativo **Vamos Colorir**<sup>35</sup> exige pouca variação de movimentos em sua utilização: arrastar, segurar e arrastar, clicar, passar opções e rodar. Os movimentos utilizados no ***Pizza Maker!***<sup>36</sup> são: arrastar, segurar e arrastar, clicar, clicar sucessivamente e duplo clique. No ***YouTube***<sup>37</sup> são: arrastar, clicar e segurar, clicar e passar opções. O *app Pou*<sup>39</sup> solicita a utilização de todos os movimentos. No ***Talking Tom***<sup>38</sup>: arrastar, segurar e arrastar, clicar, clicar sucessivamente, passar opções e rodar. No ***Play Kids***<sup>40</sup>: arrastar, segurar e arrastar, clicar, clicar sucessivamente, passar opções e duplo clique. No ***Subway Surf***<sup>41</sup>: arrastar, clicar e duplo clique. No ***Barbie Magical***<sup>42</sup>: arrastar, segurar e arrastar, clicar, passar opções e rodar.

34 Uma breve descrição dos aplicativos preferidos encontra-se ao final do capítulo.

35 BabyBus Kids Games

36 Crazy Cats Media

37 Alphabet Inc.

38 Outfit7

39 MobyGames

40 Play Kids Inc.

41 Kiloo

42 Mattel

Tabela 1 – Gestos necessários para se utilizar os *apps*

	Vamos Colorir®	Pizza Maker!®	YouTube®	Talking Tom®	Pou®	Play Kids®	Subway Surf®	Barbie Magical®
Arrastar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Segurar e arrastar	✓	✓		✓	✓	✓		✓
Clicar e segurar			✓		✓			
Clicar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Clicar sucessivamente		✓		✓	✓	✓		
Passar opções	✓		✓	✓	✓	✓		✓
Duplo clique		✓		✓	✓	✓	✓	
Rodar	✓			✓	✓			✓

### 3) Movimentos realizados pelas crianças, categorizados por faixa etária

Nos itens anteriores, analisamos os *apps* preferidos e os movimentos que eram necessários para sua execução. Nesta etapa, observamos os gestos que cada criança conseguiu realizar, divididos por faixa etária. Conforme observado na tabela 1, os gestos foram categorizados em: arrastar, segurar e arrastar, clicar e segurar, clicar, clicar sucessivamente, passar opções, duplo clique e rodar. Os gestos realizados pelas crianças foram apenas três: arrastar, clicar e passar opções.

Estes foram os mesmos gestos que Aziz (2013) observou as crianças de dois e três anos fazerem, sendo que nossa faixa etária se estende até os cinco anos. Clicar e passar opções foram observados nas crianças desde um a cinco anos (tabela 2). O arrastar foi observado em todos os grupos, exceto de três anos. Todos os outros gestos – segurar e arrastar, clicar e segurar, clicar sucessivamente, duplo clique e rodar – não foram realizados.

Os autores (AZIZ, 2013; HOUCADE, 2006; VATAVU et al., 2015) observaram que a competência e a precisão das crianças melhoravam com a idade, e que as crianças de cinco anos foram mais rápidas que as de três anos no *smartphone*; as de três e quatro, no *tablet* (VATAVU et al., 2015). Acreditamos que possam existir diversidades culturais que justifiquem esta diferença.

Quando analisamos os movimentos utilizados, vimos que as crianças em nosso estudo tiveram uma resposta muito similar, não apresentando distinção a partir da idade de quatro anos, como encontrado por Aziz (2013), Houcade (2006) e Vatavu et al. (2015). Para eles, as crianças a partir de quatro anos podem executar todos os gestos requeridos pelos *apps*. Nosso grupo, desde um a cinco anos, realizou os movimentos de clicar e passar opções. O arrastar foi observado em todos os grupos,

exceto de três anos. Todos os outros gestos, que exigem uma maior coordenação e habilidade conjunta entre dois dedos, não foram realizados.

**Tabela 2 – Movimentos realizados por faixa etária**

	1 e 2 anos	3 anos	4 anos	5 anos
Arrastar	✓		✓	✓
Clicar	✓	✓	✓	✓
Passar opções	✓	✓	✓	✓
Clicar-segurar e arrastar				
Clicar e segurar				
Clicar sucessivamente				
Duplo clique				
Rodar				

Quanto às habilidades motoras exigidas pelos *apps*, o *Pou*<sup>®</sup> exige a utilização de todos os movimentos; entretanto, observamos que as crianças utilizam uma pequena variedade deles. Talvez esse *app* tenha muita informação visual e forneça pistas suficientes para seu uso efetivo. *Subway Surf*<sup>®</sup>: os movimentos utilizados neste aplicativo são: arrastar, clicar e duplo clique.

Observamos que as crianças de três anos clicavam sucessivamente, e que uma criança de cinco anos tentava passar opções, sem que o jogo exigisse isso. Isso pode ser explicado por uma falta de entendimento do que o jogo exige ou por uma demora de resposta do próprio programa, fazendo com que as crianças fiquem ansiosas por uma resposta, que vem com atraso, como constatado por alguns autores (AZIZ, 2013; HAMZA; SALIVIA, 2015; MCKNIGHT; CASSIDY, 2010).

## Conclusões

Este capítulo teve, como objetivo, observar a habilidade manual de crianças com idade entre um e cinco anos ao usarem *apps* em aparelhos *touchscreen*. Para isto, mostramos etapas do desenvolvimento das funções hápticas, e a diferença entre toque passivo e ativo.

Vimos que, a partir dos quatro anos, vários aspectos se desenvolvem: o reconhecimento de formas geométricas, níveis de complexidade nas distinções de discriminação tátil de textura, tamanho e peso. Esta idade é a mesma em que alguns autores constataram uma melhoria no uso dos aparelhos, conferindo uma inter-relação entre as habilidades motoras e cognitivas, conforme descrito aqui no amadurecimento das funções hápticas. As crianças com melhor habilidade de processamento visuoespacial e sensorio-motoras, segundo alguns autores, executaram melhor os gestos e demonstrando um efeito da idade.

Realizamos uma pesquisa de campo para observar os gestos necessários para a utilização de cada aplicativo (entre os preferidos) e analisamos o gesto que cada idade conseguia executar. Verificamos que houve pouca variedade de gestos, e que as crianças da faixa de quatro e cinco anos não obtiveram resultados melhores do que as crianças de três anos, como esperado.

Este capítulo contribui para elucidar um pouco mais esta questão, mostrando que existe um limite cognitivo e manual para o início do uso deles pelas crianças. Conforme vimos, o início do refinamento manual (como o reconhecimento de formas geométricas) ocorre a partir dos quatro anos. Antes disso, outras aquisições são mais importantes de serem adquiridas, desenvolvidas ou estimuladas, como a coordenação motora ampla.

Por um lado, existe o entusiasmo de alguns autores, que acreditam no potencial pedagógico, criativo e até revolucionário do uso dos *apps*, e, sem dúvida, o desenvolvimento tecnológico diminuiu nossas barreiras culturais e ampliou nossas formas de comunicação, de relacionamento e de consumo. Por outro lado, temos estudos que buscam compreender o quanto as crianças podem se beneficiar com o uso dos *apps* ou se este será um entrave cognitivo – podendo gerar dificuldades futuras, sociais e de comunicação.

Estes aspectos ainda não foram elucidados, e são necessários mais estudos na área que contribuam para o crescimento deste campo interdisciplinar. Até aqui, sabemos que as crianças em idade pré-escolar têm limites físicos (nas suas habilidades motoras, em especial a coordenação motora fina) e cognitivos, para acompanhar todas as exigências do mundo conectado.

## Uma breve descrição dos *apps*

**Vamos Colorir**<sup>®</sup>: este aplicativo tem, por objetivo, a pintura de personagens e diversos desenhos com tinta, lápis, caneta e o balde. Proporciona o envio do desenho por *e-mail* e *Facebook*. **Pizza Maker!**<sup>®</sup>: O aplicativo tem como objetivo a confecção de uma *pizza*, desde a massa até a escolha do recheio, com instruções gráficas e imagens de cada ingrediente. Após a mistura e a escolha dos recheios, é possível colocar confeitos e fazer um desenho livre sobre a *pizza*. **YouTube**<sup>®</sup>: O aplicativo permite a visualização e o compartilhamento de vídeos. Para sua utilização é necessário a conexão online, de modo que é necessária a mediação do adulto para o acesso. **Pou**<sup>®</sup>: O aplicativo oferece à criança um “bichinho virtual”: o *Pou*<sup>®</sup>, que precisa ser alimentado, higienizado e ter um período de sono e lazer. Ao longo da interação entre criança e sua “mascote”, suas ações são premiadas com moedas. O alcance de novos níveis desbloqueia a compra de objetos virtuais disponíveis na “loja virtual” do aplicativo. O nível de dificuldade em cada jogo vai aumentando à medida que a criança vence etapas, conquista moedas e premiações. **Talking Tom**<sup>®</sup>: O aplicativo é muito parecido com o *Pou*<sup>®</sup>, que também precisa de cuidados como higienização, lazer, alimentação e medicação, além dos níveis e premiação que possibilitam a compra virtual de acessórios para casa, alimentação e roupas. **Play Kids**<sup>®</sup>: O aplicativo foi desenvolvido para crianças de até cinco anos de idade. Apresenta diversidade de cores e detalhes atrativos, além de uma área de jogos e outra direcionada para vídeos infantis – a maioria dos vídeos e algumas etapas dos jogos precisam ser compradas, sendo necessário o intermédio do adulto e o uso de um cartão de crédito. **Subway Surf**<sup>®</sup>: O aplicativo consiste em uma corrida, visando escapar de um inspetor em diferentes cidades do mundo e evitando obstáculos. **Barbie Magical**<sup>®</sup>: O aplicativo tem indicação para crianças de até oito anos de idade e permite a transformação da Barbie em princesa, fada, heroína ou sereia, por meio de maquiagem e acessórios disponíveis no *app*.

## REFERÊNCIAS

- AZIZ, N. A. A. Children's interaction with tablet applications: gestures and interface design. *Int. J. of Computer and Info. Technology*, v. 2, n. 3, p. 447-204, 2013.
- BRUCKMAN, A.; BANDLOW, A.; FORTE, A. HCI for Kids. In: JACKO, Julie; SEARS, Andrew (Orgs.). **The Human-Computer Interaction Handbook: Fundamental, Evolving Technologies, and Emerging Applications**, 2. ed. Lawrence Erlbaum and Associates, 2002. p. 793-809.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na Era das Mídias Eletrônicas**. Ed. Loyola, 2007.
- COHEN, Michael. Young children Apps e Ipad. **Michael Cohen Group LLC**, 2011. Disponível em: <[http://mcgrc.com/wpcontent/uploads/2012/06/ipad-study-coverpage-report-mcg-info\\_new-online.pdf](http://mcgrc.com/wpcontent/uploads/2012/06/ipad-study-coverpage-report-mcg-info_new-online.pdf)>. Acesso em: 6 abr. 2014.
- COURAGE, M. L.; HOWE, M. L. To watch or not to watch: infants and toddlers in a brave new electronic world. **Developmental Review**, n. 30, p. 101-115, 2010. Doi: 10.1016/j.dr.2010.03.002.
- DIAMOND, A. Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. **Child Development**, v. 71, n. 1, p. 44-56, 2000.
- ERTHAL, Ana Amélia. Touchscreen: a reprogramação das sensorialidades numa perspectiva tridimensional. In: SEGUNDO SEMINÁRIO INTERNO PPGCOM. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), **Anais...**, Rio de Janeiro, RJ, 2008.
- HAMZA, Z.; SALIVIA, G. Study of touch gestures performance in touch devices by Young children. **Int. J. on Research and Innovation Trends in Computing and Communication**, v. 3, n. 3, p. 1395-1399, 2015.
- HIRSH-PASEK, K.; ZOSH, J. M.; GOLINKOFF, R. M.; GRAY, J. H.; ROBB, M. B.; KAUFMAN, J. Putting education in "Educational" apps: lessons from the Science of Learning. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 16, n. 1, p. 3-34, 2015.
- HOURCADE, J. P. Learning from preschool children's pointing sub-movements. Proceedings of IDC 2006, **ACM Press**, 65-72, 2006.
- LEVERSEN, J.; HAGA, M.; SIGMUNDSSON, H. From children to adults: motor performance across the life-span. **Plos One**, ed. 38830, v. 7, n. 6, 2012.

MCKNIGHT, L.; Cassidy, B. Children's interaction with mobile touch-screen devices: experiences and guidelines for design. **Int. J. of Mobile Human Computer Interaction**, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2010.

SCHMIDT, E.; PYERS, J. First-hand sensory experience plays a limited role in children's early understanding of seeing and hearing as sources of knowledge: Evidence from typically hearing and deaf children. **Developmental Psychology**, v. 32, n. 4, p. 454-467, 2014.

STILWELL, J. M.; CERMAK, Sharon A. Perceptual Functions of the Hand. In: HENDERSON, A.; PEHOSKI, C. **Hand function in the child**. Boston: Mosby, 1995.

VATAVU, R-D.; CRAMARIUC, G.; SCHIPOR, D. M. Touch interaction for children aged 3 to 6 years: experimental findings and relationship to motor skills. **Int. J. Human-Computer Studies**, v. 74, p. 54-76, 2015.

ZIEGLER, David A.; MISHRA, J; GAZZALEY, Adam. The acute and chronic impact of technology on our brain. In: ROSEN, Larry D; CHEEVER, Nancy A.; CARRIER, Mark L. (Org.). **The Wiley Handbook of Psychology, Technology, and Society**. Reino Unido: John Wiley & Sons, 2015.

## CAPÍTULO 12

# PERFIL DE CRIANÇAS PEQUENAS QUE USAM TECNOLOGIA *TOUCHSCREEN* EM SEU DIA A DIA

*Grazielle Dias Frota  
Diana Ambrozina da Nóbrega  
Zena Eisenberg*

---

### **Introdução**

O uso de tecnologias *touchscreen* por crianças pequenas é um assunto de interesse recente na Psicologia e na Educação. Isso se dá devido ao pouco tempo de existência e de popularização da tecnologia. A pesquisa que desenvolvemos desde 2014, no âmbito dos grupos de pesquisa Grudhe e Grupem<sup>43</sup> (Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia), leva em conta que as crianças estão tendo acesso às mídias digitais bem mais cedo, devido à tecnologia.

A dificuldade que existia em as crianças terem acesso a jogos eletrônicos devido à complexidade visomotora necessária para operar um teclado e um mouse foi, em grande parte, reduzida, já que a tecnologia *touchscreen* é intuitiva e a relação causa e efeito é simples e direta. A complexidade visomotora necessária para operar um teclado e um mouse, o que dificultava às crianças terem acesso a jogos eletrônicos foi, em grande parte, reduzida pela tecnologia *touchscreen*. Pretendemos, neste trabalho, analisar como esse fenômeno vem alterando os hábitos das crianças pequenas e das famílias brasileiras e lançar hipóteses a respeito de mudanças na infância e no desenvolvimento.

Com esse intuito, elaboramos a presente pesquisa, que investiga o perfil das famílias e o uso diário das tecnologias *touchscreen* pela criança. Analisamos também a criança utilizando, tanto o aparelho a que está acostumada, quanto o aparelho da pesquisa com aplicativos desconhecidos. Para o presente trabalho, no entanto, focaremos em apresentar o perfil das crianças que ainda pequenas utilizam a tecnologia e o de suas famílias.

### **Discussão teórica**

Os anos 2000 foram marcados por acontecimentos importantes para o desenvolvimento das sociedades pós-capitalistas. Com o surgimento da internet, a globalização teve seu processo intensificado, dando oportunidade a pessoas de diferentes culturas, lugares e climas se aproximarem umas das outras de forma nunca antes possível. Recursos da internet, como as redes sociais, alteram a forma como os indivíduos se relacionam entre si, tanto em nível social quanto profissional.

No entanto, partindo de uma visão ampla sobre o significado de tecnologia, é possível perceber que ela está presente em toda a história do desenvolvimento das culturas orientais e ocidentais, a exemplo da escrita, que é uma das primeiras e mais importantes tecnologias inventadas pelos seres humanos.

O predomínio de determinado recurso tecnológico modifica as ações e os comportamentos de grupos sociais. Segundo Kenski (2003), todas as eras foram “eras tecnológicas”, pois os homens criaram recursos, métodos e instrumentos para serem úteis nas diversas atividades do seu cotidiano. Nesse contexto, desde a Pré-História até a Idade Contemporânea, marcada pelo amplo acesso à informação e à comunicação, as tecnologias desencadearam transformações profundas nas formas de organização social, na cultura, na comunicação e no próprio processo de aprendizagem (KENSKI, 2003).

Inseridas no contexto das mídias digitais, as crianças utilizam cada vez mais as novas tecnologias, construindo conhecimentos e habilidades específicas para seu uso. Buckingham (2010) afirma que elas têm contato com esses recursos fora da escola e no contexto de cultura “tecnopopular”. Isso pode ser explicado pelo fato de as crianças pertencerem à sociedade que vem organizando e estruturando seu cotidiano em torno das tecnologias digitais. No entanto, o acesso aos recursos digitais tem sido acompanhado pelo ambíguo discurso baseado em críticas e enaltecimentos da inserção da criança na cultura midiática.

Ainda para Buckingham (2010), as diferentes visões dos defensores e críticos da temática estão fundamentadas em concepções distintas sobre a infância. Alguns acreditam que as tecnologias atuais estão distorcendo o estado natural da infância, tendo em vista que o relacionamento entre criança e mídia é uma questão de causa e efeito. Nesse sentido, o autor mostra que essa visão está apoiada na concepção de criança como *tábula rasa*, considerando que as informações veiculadas pelas mídias trazem repercussão direta.

Por outro lado, os defensores da “geração digital” tratam das tecnologias como recurso que empodera a criança, pois permite que ela expresse sua opinião e tenha sua voz ouvida. Essa visão está pautada no pressuposto de que a criança é suficientemente autônoma, racional e sábia para lidar com as propagandas e informações veiculadas na mídia (BUCKINGHAM, 2010).

É evidente que as tecnologias digitais estão cada vez mais inseridas na vida de meninos e meninas, principalmente nos espaços externos às escolas, através de jogos, vídeos e músicas. Isso pode estar relacionado com a proliferação e o barateamento de recursos como *tablets*, celulares – *smartphones* – e, computadores, o que democratiza o acesso. Os *tablets* e *smartphones* deixaram de ser objetos de luxo para as classes mais populares.

Isso se deve também ao desenvolvimento de novos recursos e estratégias que permitem que a produção desses dispositivos seja feita em massa, tornando-os mais acessíveis. Em matéria divulgada pelo site da *Association for Psychological Science*, são apresentados resultados de uma pesquisa realizada no Reino Unido, mostrando que o consumo de *tablets* e *smartphones* teve um aumento vertiginoso, de 7%, em 2011, para 71% em 2014.

Dessa forma, o desenvolvimento de tecnologias *touchscreen* e a diminuição do custo de compra tiveram, como consequência, a ampliação do uso por crianças pequenas. Por ser uma fonte de entretenimento e distração para elas, tem se tornado cada vez mais atraente também para os pais (PLOWMAN, 2015).

A tecnologia *touchscreen* se configura como uma primeira geração de mídia que permite às crianças uma utilização criativa, como aponta Cohen (2011). O autor afirma, ainda, que várias aprendizagens podem ser desenvolvidas por meio dessa tecnologia, pois as crianças vão construindo suas habilidades de acordo com a sua motivação. Elas têm a possibilidade de aprender conforme vão explorando a plataforma: o toque, a repetição, o erro, entre outras ações que estão presentes no seu cotidiano.

O amplo acesso das crianças pequenas às tecnologias *touchscreen* atualmente desperta interesse de pesquisadores, pediatras, especialistas, professores e psicólogos no mundo todo. Esses profissionais vêm buscando refletir sobre o impacto desses dispositivos em diferentes aspectos do desenvolvimento infantil. De acordo com a revisão de estudos feitos pela Academia Americana de Pediatria, é de suma importância que o uso das tecnologias *touchscreen* pelas crianças, esteja submetido a regulamentações (PLOWMAN, 2015). Segundo a Academia, é aconselhável que crianças com idade inferior a dois anos não tenham contato com as mídias, e que aquelas mais velhas usem por um período de até 2 horas diárias, a fim de não prejudicar seu desenvolvimento.

As crianças menores desenvolvem diferentes conhecimentos sobre o mundo a partir do contato e da interação com o ambiente através do corpo. Com base no relatório publicado pela Academia Francesa de Ciências (2013), os *tablets* e *smartphones* podem se configurar, juntamente com os demais objetos presentes no mundo concreto (blocos de madeira, instrumentos produtores de sons, recursos com diferentes texturas) como instrumentos de exploração e aprendizagem. Portanto, é interessante que a criança passe por diferentes experiências, tendo a possibilidade de ter contato tanto com recursos digitais, quanto não digitais.

Se, por um lado, o uso das tecnologias *touchscreen* pode contribuir, mesmo que indiretamente, para o desenvolvimento de meninos e meninas, uma vez presente entre a multiplicidade de experiências que eles podem ter, por outro, o relatório da Academia supracitado advoga que o uso desses dispositivos deve estar submetido a um controle rigoroso de tempo, de modo que esse contato não seja priorizado em detrimento da realização de outras atividades. Nesse sentido, a mediação dessa interação por um par mais capaz – como irmãos mais velhos, pais, mães, tios – possibilita a inserção dos pequenos na cultura digital.

Plowman (2015) desenvolveu uma pesquisa com o foco inicialmente nos pais, no intuito de compreender o uso de tecnologias *touchscreen* no cotidiano de seus filhos. Além disso, buscou compreender de que forma o contexto cultural influencia, enquanto é também influenciado, as experiências de crianças de três e quatro anos. Entre os resultados apresentados, é possível perceber que existe influência das práticas familiares e das crenças dos pais no uso que as crianças fazem dos recursos tecnológicos. Isto é, os valores e vivências dos pais podem exercer influência nas experiências de seus filhos com as tecnologias presentes na casa.

As práticas familiares são mediadas pelas crenças dos pais sobre o uso de tecnologias pelas crianças. Nesse sentido, as experiências e disponibilidades de oportunidades para as crianças explorarem os *tablets* e *smartphones* vão variar de acordo com as concepções dos pais sobre os benefícios ou perigos que essa exposição pode ocasionar (PLOWMAN, 2015).

O autor mostra, ainda, que a quantidade de recursos tecnológicos no ambiente familiar pode não representar maiores oportunidades de contato pelas crianças. Os pais ou responsáveis podem utilizar as tecnologias para fins pessoais ou no trabalho e, quando as crianças têm a oportunidade para explorar as tecnologias *touchscreen*, esse uso pode ser supervisionado.

A *Association for Psychological Science* (2016) mostra ainda que assistir a vídeos nas telas possibilita menor estimulação cognitiva, em comparação com atividades em que as crianças exploram os aplicativos e resolvem problemas. Segundo a Academia Francesa de Ciências (2013), é importante respeitar a idade indicada dos jogos e aplicativos que as crianças exploram.

Em pesquisa realizada com 450 pais franceses de crianças com idade entre 5 e 40 meses, mostrou que 64% dos pequenos utilizam diariamente *tablets* e *smartphones* (CRISTINA; SEIDL, 2015). Entre as opções de atividades executadas pelas crianças, apresentadas no questionário para os responsáveis, “olhar foto” e “assistir vídeo” foram as principais assinaladas pelos respondentes. Isso mostra que elas podem ter atividades preferenciais na exploração dos aparelhos.

Pesquisadores levantam hipóteses sobre os motivos que levam os adultos a inserirem seus filhos na cultura digital. Em pesquisa feita com crianças de 0 a 8 anos (LOVATO; WAXMAN, 2016), encontrou-se que 14% dos pais relatam que provavelmente entregariam *tablet* ou *smartphone* para manter seus filhos ocupados em ambientes como restaurantes. Por outro lado, alguns pais podem deixar que seus filhos utilizem os *tablets* e *smartphones* por compreenderem a importância para sua inserção na sociedade contemporânea.

Por conta da escassez de trabalhos na área, muitas questões precisam ainda ser estudadas, como: o uso que as crianças fazem dos dispositivos móveis; os impactos que estes podem causar no desenvolvimento delas; e os hábitos e práticas voltados para a tecnologia no contexto familiar.

## Metodologia

Para o presente estudo, elaboramos um questionário na plataforma *Google Forms*<sup>44</sup> contendo 57 questões, cujo objetivo era traçar um perfil da criança pequena que usa a tecnologia *touchscreen* no seu dia a dia. O questionário investigou os seguintes aspectos: o perfil socioeconômico e de uso da tecnologia *touchscreen* pelos responsáveis; o perfil de uso dos dispositivos pelas crianças; e a opinião dos pais a respeito da tecnologia.

## Resultados

Em dois meses, obtivemos um total de 145 respostas válidas. Entre os respondentes, 75% são moradores do Rio de Janeiro e 70% possui renda familiar acima de cinco salários mínimos. Observamos também que a maioria (84%) das respostas vieram de mães. Na análise do nível de escolarização dos responsáveis, houve uma predominância de pós-graduados (58% dos respondentes).

44 Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

## Presença de aparelhos na casa e renda familiar

Partimos do pressuposto de que existe uma importância do contexto familiar na inserção das crianças na cultura digital, e buscamos traçar um resumido perfil das famílias participantes com relação a sua renda e à quantidade de aparelhos com tecnologia *touchscreen* existentes em cada domicílio.

As Tabelas 1 e 2 apresentam a quantidade de aparelhos presentes na casa das famílias cuja renda é de 10 ou mais salários mínimos.

**Tabela 1 – Posse de celulares por famílias com renda maior de 10 salários (N= 63)**

# de famílias	# de celulares na casa
3 (5%)	5
5 (8%)	4
13 (20%)	3
40 (63%)	2
2 (3%)	1
Total de famílias com celular = 63	Média de 2,5 celulares por família

Na análise da tabela, considerando o alto poder aquisitivo dos participantes nesse recorte, vemos que a maior parte das famílias (63%) possuem somente 2 celulares, e apenas 8 famílias possuem 4 ou 5 celulares. Entretanto, era nossa expectativa que o número de celulares por casa fosse maior dentre a maior parte dos respondentes de nível socioeconômico mais alto.

**Tabela 2 – Posse de *tablets* por famílias com renda maior de 10 salários (N= 63)**

# de famílias	# de <i>tablets</i> na casa
1 (2%)	5
5 (8%)	3
16 (25%)	2
29 (46%)	1
12 (19%)	0
Total de famílias com <i>tablet</i> = 51	Média de 1 <i>tablet</i> por família

Como se vê na Tabela 2, 51 respondentes (81% do total) declararam possuir ao menos um *tablet*. Vale ressaltar, no entanto, que Plowman (2015) afirma que a quantidade de dispositivos *touchscreen* no ambiente familiar pode não representar maiores oportunidades de contato pelas crianças.

A seguir, analisamos o perfil dos respondentes cuja renda está entre 5 e 10 salários mínimos. Os resultados estão representados nas Tabelas 3 e 4.

**Tabela 3 – Posse de celulares por famílias com renda entre 5 e 10 salários (N=37)**

# de famílias	# de celulares na casa
1 (3%)	5
1 (3%)	4
9 (24%)	3
23 (62%)	2
3 (8%)	1
Total de famílias com celular = 37	Média de 2 celulares por família

**Tabela 4 – Posse de tablets por famílias com renda entre 5 e 10 salários (N=37)**

# de famílias	# de tablets na casa
2 (5%)	3
6 (16%)	2
21 (57%)	1
8 (22%)	0
Total de famílias com tablet = 37	Média de 1 tablet por família

Para essa faixa de renda, a maior parte das casas tem pelo menos um *tablet* (78%). No entanto, quando observamos o número de pessoas que moram com a criança, não encontramos correlação desses aparelhos com a quantidade de pessoas na família. Por outro lado, há correlação positiva entre o número de celulares na casa e o número de pessoas na família ( $R^2=0,58$ ,  $p < 0,001$ ).

Surpreendentemente, como se pode ver na Tabela 5, na terceira faixa de renda, entre 3 e 5 salários mínimos, a maior parte das famílias (94%) possui pelo menos 2 celulares na casa.

**Tabela 5 – Posse de celulares por famílias com renda entre 3 e 5 salários (N=17)**

# de famílias	# de celulares na casa
5 (30%)	4
1 (6%)	3
10 (59%)	2
1 (6%)	0
Total de famílias com celular = 17	Média de 2,5 celulares por família

A Tabela 6 mostra que os *tablets* estão presentes nos lares dessa faixa de renda, pois apenas 35% dos respondentes não têm este aparelho. No entanto, o número não chega a um por família.

**Tabela 6 – Posse de *tablets* por famílias com renda entre 3 e 5 salários (N=17)**

# de famílias	# de <i>tablets</i> na casa
3 (18%)	2
8 (50%)	1
6 (35%)	0
Total de famílias com <i>tablets</i> = 11	Média de 0,8 <i>tablets</i> por família

Para a faixa de renda entre 2 e 3 salários mínimos, vemos que todas as famílias têm pelo menos um celular em casa (Tabela 7). Quanto ao número de pessoas que mora com a criança, encontramos uma correlação positiva com o número de celulares ( $R^2 = 0,73$ ,  $p < 0,005$ ). Isto é, quanto maior o número de pessoas na casa, maior o número de aparelhos.

**Tabela 7 – Posse de celulares por famílias com renda entre 2 e 3 salários (N=15)**

# de famílias	# de celulares na casa
2 (13%)	4
7 (47%)	3
5 (33%)	2
1 (6%)	1
Total de famílias com celular = 15	Média de 3 celulares por família

Já com relação aos *tablets*, o perfil se assemelha ao da faixa de renda anterior: a posse não chega a 1 por família.

**Tabela 8 – Posse de *tablets* por famílias com renda entre 2 e 3 salários (N=15)**

# de famílias	# de <i>tablets</i> na casa
2 (13%)	2
7 (47%)	1
6 (4%)	0
Total de famílias com <i>tablets</i> = 15	Média de 0,7 <i>tablets</i> por família

Por fim, analisamos o perfil da faixa de renda de até 2 salários mínimos. Os resultados estão ilustrados nas Tabelas 9 e 10 a seguir.

**Tabela 9 – Posse de celulares por famílias com renda de até 2 salários mínimos (N=13)**

# de famílias	# de celulares na casa
4 (30%)	3
5 (39%)	2
3 (23%)	1
1 (8%)	0
Total de famílias com celular = 12	Média de 2 celulares por família

A média de celulares por família se mantém em 2 por família. Cabe destacar aqui que, das 12 famílias que têm celular em casa, 9 (75%) possuem pelo menos 2 aparelhos. Em contraste, como a Tabela 10 mostra, a posse de *tablets* parece melhor indicar a faixa de renda – apenas 31% das famílias possui um *tablet* e a média não chega a 0,5 aparelho por família.

**Tabela 10 – Posse de *tablets* por famílias com renda de até 2 salários mínimos (N=13)**

# de famílias	# de <i>tablets</i> na casa
1 (8%)	2
3 (23%)	1
9 (70%)	0
Total de famílias com <i>tablet</i> = 6	Média de 0,4 <i>tablets</i> por família

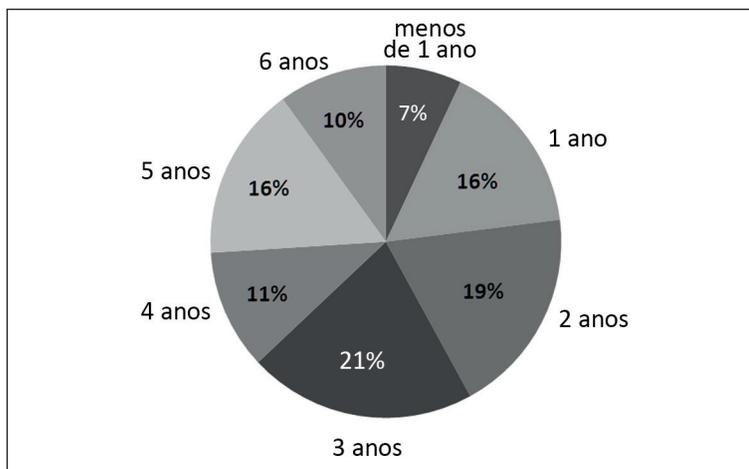
## Perfil de utilização dos aparelhos pelos responsáveis

Perguntamos aos responsáveis quais aplicativos mais usam em seus aparelhos. Os três aplicativos mais utilizados pelos responsáveis são voltados para atividades de comunicação ou redes sociais. São eles: *WhatsApp*, com 99% dos respondentes; *Facebook*, com 93%; e e-mail, com 90%. Isso mostra que a comunicação é uma das principais funções dos aplicativos usados pelos responsáveis.

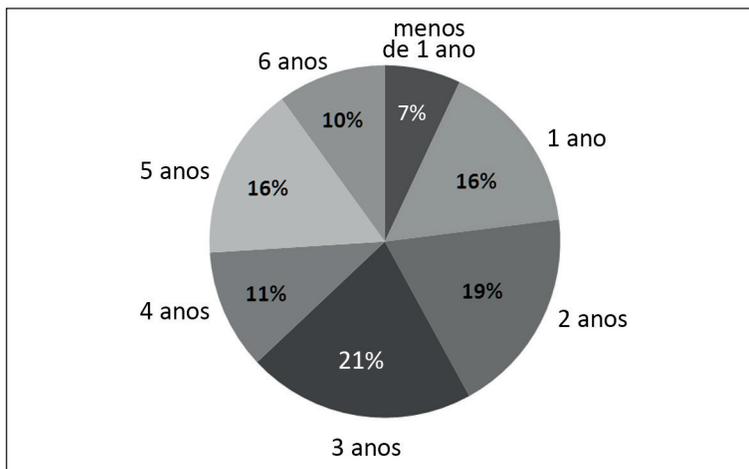
Os dados também mostraram que aplicativos bancários são amplamente utilizados (64% dos respondentes). Em contraste, aplicativos de jogos foram mencionados por somente 28% dos responsáveis.

## Perfil de utilização pelas crianças

As 145 crianças relatadas na pesquisa tinham idade entre três meses e seis anos, com maior predominância entre os dois e três anos (40%). Como se pode ver no gráfico a seguir, obtivemos uma boa distribuição de crianças pelas diferentes idades.

**Gráfico 1 – Distribuição das crianças por idade**

Destacamos, no Gráfico 2, a “tenra” idade com que as crianças começaram a utilizar aparelhos com a tecnologia *touchscreen*: 74% começou antes dos 2 anos de idade e 28% antes de um ano de idade.

**Gráfico 2 – Distribuição das crianças por idade de início de uso da tecnologia**

Quando perguntamos o tempo de uso diário dos celulares e *tablets*, vimos que 88% dos responsáveis indicam que seus filhos os utilizavam por até duas horas ao dia. Cabe aqui lembrar que a Academia Americana de Pediatria aconselha que crianças com idade **inferior** a dois anos não tenham contato com as mídias digitais e sugere ainda que a partir dessa idade o período de uso seja de até 2 horas diárias.

Os dados mostram que o espaço em que mais se dá a utilização das tecnologias *touchscreen* pelas crianças pequenas é em casa (87%), onde as famílias afirmam que elas usam às vezes, sempre, ou quase sempre. Em outros espaços – restaurantes, casa de amigos ou familiares, salas de espera de consultórios e filas de espera –, as

respostas dos responsáveis não mostraram um padrão de uso. Em outros ainda – escola, transporte, festas, shopping e teatro – o uso é menos frequente ou inexistente.

Chama nossa atenção o fato de a escola, mesmo diante da crescente inserção das mídias no cotidiano infantil e a necessidade de oferecer-lhes uma ampla variedade de recursos e experimentações, ainda aparecer como um espaço da não utilização das tecnologias *touchscreen*.

## **Opinião dos responsáveis a respeito do uso da tecnologia *touchscreen***

Entre os 145 respondentes, 27 tiveram a oportunidade de também responder a perguntas sobre suas opiniões e/ou expectativas a respeito do uso de tecnologias por crianças pequenas. Destas, 22 eram mães e 5 pais; 21 têm renda acima de 10 salários mínimos, 5 têm renda entre 3 e 10 salários e 2 têm renda de até 2 salários mínimos.

Ao observarmos a totalidade dos 27 respondentes, notamos que, quando perguntamos sua opinião a respeito do uso de tecnologia entre crianças pequenas, os posicionamentos mais comuns foram: uma preocupação com limite de tempo ou de frequência de uso (44% dos respondentes); a importância da mediação ou supervisão do uso (37%); acham normal o uso (33%); e acham importante a criança ter outras vivências além da tecnologia (22%).

Chama a atenção que os pais vejam a tecnologia com olhos positivos, porém cautelosos, frisando o papel do adulto no controle e mediação do uso. Vimos também que 26% dos respondentes se mostram preocupados, pois veem a necessidade de a criança viver o mundo virtual e o real de forma equilibrada.

Em seguida, olhamos a opinião daqueles pais que dizem ser eles mesmos os que utilizam o aparelho o dia todo (16 dos 27 respondentes). Apesar de usarem a tecnologia com tal intensidade, suas opiniões não divergem da maioria, sendo elas: a de que o uso da criança deve ser supervisionado (50%) e que deve haver limite de tempo (50% dos 16). Outras questões levantadas incluíram: a inevitabilidade do uso da tecnologia e a vantagem de oferecer entretenimento para a criança.

Ao focar o nosso olhar sobre as opiniões das famílias cujas crianças usam a tecnologia em torno de 4 horas diárias (total de 5 dos 27 responsáveis), vimos que defendem que as crianças deveriam usar de 1 a 2 horas por dia. Apenas um responsável foi categórico em afirmar que as crianças devem mesmo utilizar a tecnologia em torno de 4 horas. No entanto, o universo de respostas é muito restrito para extrairmos conclusões, mesmo que preliminares. O que a pesquisa indica e corrobora é uma preocupação com o tempo de utilização da tecnologia.

## **Considerações finais**

Este estudo preliminar do uso de aparelhos *touchscreen* por famílias de diferentes poderes aquisitivos ilustra como o acesso a eles está, de certa forma, democratizado. Nossa pesquisa também indicou que as crianças estão começando a usar a tecnologia antes dos dois anos de idade. Elas usam os aparelhos dos pais e, geralmente, em casa.

Como aponta a Academia Francesa de Ciências (2013), a experiência das crianças com a tecnologia *touchscreen* pode se configurar como meio de exploração

e aprendizagem junto aos demais recursos, tais como bonecos, blocos de madeira, instrumentos produtores de sons, diferentes texturas, entre outros. Elas aprendem sobre a tecnologia observando, manuseando e descobrindo com pessoas próximas mais experientes.

Embora as crianças pertençam a uma sociedade cujo cotidiano está permeado e estruturado cada vez mais pelas tecnologias digitais, é possível observar um discurso contraditório de críticas e enaltecimentos da inserção da criança na cultura midiática. Se, por um lado, os pais permitem que as crianças utilizem a tecnologia *touchscreen* em casa, por outro, as escolas parecem repudiar esse recurso como meio de aprendizagem ou recurso pedagógico (BUCKINGHAM, 2010), o que se confirma por nosso estudo no que concerne ao uso da tecnologia *touchscreen* nas escolas e também no uso doméstico.

Além disso, as experiências das crianças com esses aparelhos podem variar de acordo com a concepção dos pais e responsáveis a respeito dos benefícios ou malefícios que podem causar a elas (PLOWMAN, 2015). Quando perguntamos as opiniões dos 27 responsáveis, as respostas apontaram para uma atitude positiva, porém cautelosa: a família demonstra uma preocupação com supervisão e/ou mediação e o tempo de uso diário.

Diante do exposto, e perante a escassez de trabalhos produzidos até o momento, propomos que o uso que as crianças pequenas fazem desta tecnologia seja mais estudado. É imperativo que estudos posteriores abordem a relação que elas estão estabelecendo com a tecnologia e os impactos no seu desenvolvimento e também a influência do contexto familiar na inserção da criança na cultura midiática.

Ao considerarmos que os hábitos e práticas da família com as tecnologias podem influenciar diretamente a experiência da criança (PLOWMAN, 2015), algumas questões podem ser levantadas para trabalhos futuros: para que fins os aparelhos com tecnologia *touchscreen* são comprados na família? A criança tem acesso aos aparelhos que estão em casa? Como se dá esse acesso? Há mediação? Há restrição de tempo no uso? Como isso é feito?

## REFERÊNCIAS

ASSOCIATION FOR PSYCHOLOGICAL SCIENCE. **Toddlers and touch screen: A science in development.** Disponível em: <<https://www.psychologicalscience.org/publications/observer/obsonline/toddlers-and-touchscreens-a-science-in-development.html>>. Acesso em: 26 set. 2016.

BACH, Jean-François; OLIVIER, Houdé; LENÁ, Pierre; TISSERON, Serge. **L'enfant et les écrans: un avis de l'Academie des Sciences.** Disponível em: <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/60271-l-enfant-et-les-ecrans.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação midiática e o lugar da escolarização. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/13077/10270>>. Acesso em: 25 set. 2016.

COSTA, S. R. S. et al. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

CRISTINA, Alejandrina; SEIDL, Amanda. **Parental Reports on touchscreen use in Early Childhood.** Disponível em: <<http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0128338>>. Acesso em: 26 set. 2016.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?ddl=786&dd99=view&dd98=>>>. Acesso em: 25 set. 2016.

LOVATO, S. B.; WAXMAN, S. R. **Young children learning from touch screen: Taking a wider view.** 2016. Disponível em: <<http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2016.01078/full>>. Acesso em: 26 set. 2016.

PLOWMAN, Lydia. Researching Young Children's Everyday Uses of Technology in the Family Home. **Interacting with Computers**, v. 27, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://iwc.oxfordjournals.org/content/27/1/36.full.pdf+html>>. Acesso em: 26 set. 2016.

## CAPÍTULO 13

# ESPAÇO E TEMPO PARA CRIANÇAS DE DOIS E TRÊS ANOS BRINCAREM

*Laura Cristina Stobäus*

---

Em função da urbanização, da modernização e da globalização, observamos grandes mudanças na economia, na política, nas condições sociais e no meio ambiente. A modernização trouxe uma reorganização na cultura, com novas formas dos indivíduos se relacionarem. Foram geradas novas formas de trabalho; a maneira de educar e de cuidar das crianças, além das relações entre a comunidade local e o mundo, também se transformaram.

Entre algumas mudanças, temos a ampliação dos meios de transporte (que fez com que gastássemos menos energia e tempo para nos deslocar), o aumento de moradias em espaços menores (tanto área domiciliar como perímetro urbano menor) e a diminuição dos espaços livres (parques e praças). Cotrim, Fiaes, Marques e Bichara (2009, p. 59) afirmam que em países como o Brasil, a Índia e a Argélia, “a rua foi local de socialização e aprendizagem, perdendo esse status por causa das características que o desenvolvimento urbano tomou a partir da segunda metade do século XX”.

Como consequência dessas mudanças, adquirimos novos hábitos, como o declínio em atividades físicas e o aumento em atividades sedentárias (JACKSON et al., 2003; TROIANO; FLEGAL, 1998), o que tem contribuído para o aumento de problemas de saúde, como obesidade, depressão, diabetes tipo II e problemas circulatórios, entre outros (SHIELDS, 2006). Segundo Goldfield, Harvey, Grattan e Adamo (2012), em países como o Canadá e os EUA, o sobrepeso e a obesidade tomaram proporções epidêmicas, apresentando-se em 15,2% das crianças com idade de dois a cinco anos na categoria sobrepeso e 6,3% na categoria obeso.

Além do aumento na ocorrência de doenças, existe uma preocupação referente à infância, mais especificamente à idade de dois e três anos, por ser esta ser uma etapa da vida na qual as crianças se beneficiam de experiências sensório-motoras amplas e dependem de um adulto que as leve a locais onde possa tê-las. Estas experiências são adquiridas por meio de brincadeiras livres e amplas, por meio da exploração do ambiente através de seu corpo e, para isso, as crianças necessitam de espaço e da interação com outras crianças. No Brasil, existem várias pesquisas que demonstram a preocupação com os espaços para a brincadeira dentro da escola (TIRIBA, 2008; TOLEDO, 2014; 2016), em espaços urbanos (COTRIM; BICHARA, 2013) e em casa (BICHARA, 2016).

Apresentaremos, neste capítulo, a pesquisa realizada com crianças cariocas de nível socioeconômico médio, averiguando quantas vezes por semana elas usufruem de alguns espaços, como parques, praças e praias. Os momentos de atividades e brincadeiras amplas não estruturadas para crianças nos três primeiros anos de vida consideramos como os “tempos de brincadeira”. Quanto ao espaço, referimo-nos ao espaço físico fora do ambiente escolar.

## A importância do tempo de ser criança: cérebro em desenvolvimento

Por que “tempo de ser criança”? Porque os primeiros três anos de vida marcam um período de mudanças nos sistemas neurais, sensoriais e perceptuais que darão o suporte para as habilidades cognitivas e sociais futuras da criança (COURAGE; HOWE, 2010). As experiências desta fase, devido a referido desenvolvimento acelerado, trarão consequências que não serão as mesmas para as crianças em idade escolar, por exemplo.

O cérebro em desenvolvimento procura oportunidades de estímulos variados oriundos do ambiente através da atividade. Por isso, quando as crianças estão brincando, possuem mais espontaneidade e menos interesse em se manter numa única atividade (BURDETTE; WHITAKER, 2005). A criança saudável é ativa, mexe-se rapidamente, com amplos movimentos e demonstra curiosidade por objetos novos e tarefas diversificadas.

No período da infância, o movimento tem uma necessidade funcional. Smith e Hagan (1980) estudaram crianças inglesas com idade entre três e quatro anos que ficavam resolvendo tarefas sentadas na escola por um longo tempo, e que corriam para brincar imediatamente após o período “de abstinência” em brincadeiras com muita movimentação física. Isso demonstra a necessidade involuntária de se movimentar nessa faixa etária. Para maximizar o desempenho das crianças japonesas, por exemplo, existem pausas entre os períodos, que permitem intensa atividade, aproximadamente dez minutos a cada hora (PELLEGRINI; SMITH, 1998).

Na faixa etária de dois a três anos, a atividade física é brincar. Pellegrini e Smith (1998) definiram três tipos de brincadeiras na infância: movimentos rítmicos, brincar de se exercitar e jogos de regras. Os movimentos rítmicos são os movimentos motores amplos, sem propósito aparente; podem ser observados em 40% das atividades da criança (THELEN, 1980) e servem para melhorar o controle de padrões específicos do movimento, correspondendo a momentos maturacionais. As brincadeiras, por meio dos movimentos de coordenação motora ampla, iniciam-se no primeiro ano de vida, atingindo seu ápice aos 4-5 anos, e declinam gradualmente com o início dos jogos de regras durante a escola (CLARK, 2005; PELLEGRINI; SMITH, 1998).

Movimentos rítmicos, brincadeiras de interação pais-criança e coordenação motora ampla são os tipos de brincadeiras mais relevantes para a idade entre dois e cinco anos (TIMMONS; NAYLOR; PFEIFFER, 2007). Com o crescimento, existe um declínio progressivo de atividade física, claramente visível à preferência estática em adolescentes (SALLIS, 2000; SALLIS; PROCHANSKA; TAYLOR, 2000).

Características essenciais de habilidades motoras emergem das interações dinâmicas entre várias redes neurais (HIKOSAKA; NAKAMURA; SAKAI; NAKAHARA, 2002). Aos dois anos, ocorre o aumento das ligações entre os dois hemisférios cerebrais, aumentando a eficiência da rede neural, relacionando áreas do córtex pré-frontal, áreas da linguagem, hipocampo, cerebelo e gânglios da base (HERSCHKOWITZ, 2000). O aperfeiçoamento neurológico da autorregulação e das outras funções cognitivas superiores são o resultado de um intercâmbio dinâmico entre a atividade cerebral e a experiência (LARSON; VERMA, 1999).

As habilidades motoras emergem e se aperfeiçoam por meio da experiência, não por meio da cognição (conhecimento). As crianças mais ativas fisicamente são as que

são mais capazes de aprender e de se comportar em sala de aula (BURDETTE; WHITAKER, 2005). A resolução de problemas que ocorre nas brincadeiras pode promover a função executiva – uma habilidade de nível superior que integra atenção e outras funções cognitivas como planejamento, organização, sequenciamento e tomada de decisão.

A função executiva é necessária para o sucesso tanto acadêmico quanto em tarefas da vida diária, como manejar seus pertences e se deslocar em lugares desconhecidos (BURDETTE; WHITAKER, 2005). Para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas é necessário, entre outras coisas, que a criança seja estimulada em brincadeiras e em atividades motoras. Estas vão contribuir para o desenvolvimento de várias competências cognitivas, para o desabrochar da curiosidade e da criatividade.

## **A importância dos espaços para brincar**

A atividade física tem sido relacionada à qualidade do espaço conveniente para se brincar (BOLDEMANN et al., 2006), às regras dentro e fora de casa, ao tempo e à frequência em espaços de brincadeira, o que os autores interpretam como um comportamento multidimensional que depende de fatores ambientais e sociais aliados à prontidão de ser ativo.

Nossos movimentos e mobilidade são produtos de fatores ambientais, biológicos, de nossa hereditariedade e dos estímulos familiares ou psicossociais (LOPRINZI et al., 2012; LOPRINZI; HEROD; CARDINAL; NOAKES, 2013). Como exemplo de fatores biológicos e demográficos, temos a idade, sexo, etnia, massa corporal e riscos familiares de obesidade. Como fatores psicossociais, temos: o encorajamento, prontidão para atividades, tempo em atividades ao ar livre e atividade física parental (MCNEIL; KREUTER; SUBRAMANIAN, 2006).

O espaço livre limitado disponível para brincadeiras pode afetar as oportunidades de atividade motora das crianças (VEITCH; BAGLEY; BALL; SALMON, 2006). Em 2005, Burdette e Whitaker já nos chamavam a atenção para o fato de que a quantidade e a natureza das brincadeiras livres estavam desaparecendo e/ou mudando, enquanto que o tempo em atividades estruturadas se ampliou (HOFFERTH; SANDBERG, 2001). Nossas experiências iniciais são cruciais para servir de base para que as habilidades motoras e cognitivas sejam aprimoradas (CLARK, 2005).

Veitch e colaboradores (2006) realizaram uma pesquisa em que 74% das crianças australianas brincavam no próprio quintal. Mais de um terço dos pais declararam que seus filhos brincavam na rua e em espaços públicos, como parques e playgrounds. Da mesma forma, também Bürgi, Tomatis, Murer e de Bruin (2016) observaram que os quatro lugares mais frequentados pelas crianças na Suíça foram o quintal ou o complexo do apartamento, parques ou playground, espaços da escola após período de aula e casa de parentes ou amigos.

Corroboram com esta ideia Jones, Coombes, Griffin e van Sluijs (2009), ao afirmarem que os locais mais usados são quintal ou o complexo do apartamento e que as crianças seriam mais ativas em um entorno de 800 m de suas casas. Estes espaços precisam ser acessíveis, no perímetro de distância que pode ser alcançado a pé de casa (BÜRGI et al., 2016). Quando a criança brinca ao ar livre, ela encontra uma variedade de estímulos visuais e oportunidades de explorar o espaço e para tomada de decisão que

estimula a resolução de problemas e a criatividade. Estes espaços fora de casa são mais variados e menos estruturados do que espaços internos, e permitem movimentos com grande expressão motora e os barulhos que naturalmente ocorrem nesses momentos.

Há diferenças culturais na possibilidade de uso de espaços públicos. Os pais australianos consideraram que os aspectos que mais tinham impacto nas atividades em tempo livre de seus filhos eram: segurança, nível de independência da criança, aspectos sociais, atitudes em jogos de intensa atividade motora, instalações disponíveis nos parques e playgrounds e o ambiente e design urbano (VEITCH et al., 2006). Já Nunes e Corsino (2009, p. 24) afirmam que, no Brasil, “a violência e a falta de disponibilidade dos adultos não têm permitido que as crianças frequentem regularmente áreas públicas e de lazer”.

Estudos comparativos de nível socioeconômico, como os realizados por Brockman et al. (2009) e Zaviani et al. (2008) mostram que crianças de famílias com baixo nível socioeconômico se engajam em atividades não estruturadas na vizinhança e que as com alto nível socioeconômico são estimuladas por seus pais a frequentarem espaços pagos, como clubes esportivos e atividades organizadas.

Os conhecimentos sobre o uso do espaço pelas crianças podem fornecer elementos que auxiliem no planejamento urbano, principalmente no que se refere à disponibilização de áreas para que as crianças possam exercer seus direitos relacionados ao pleno desenvolvimento e à conquista de cidadania (COTRIM et al., 2009, p. 59).

## A pesquisa

Investigamos em quais espaços as crianças de dois e três anos possuem oportunidade de brincar. Para isso, perguntamos a 100 pais e/ou responsáveis de classe média da cidade do Rio de Janeiro, quantas vezes por semana seu filho(a) teria a oportunidade de brincar nos seguintes locais: clube, rua, quintal, praia, playground, shopping e praças. Eles foram contatados por meio de redes pessoais e responderam um formulário on-line. As respostas possíveis foram estratificadas em “nunca”, “uma a duas vezes por semana” e “acima de três vezes por semana”.

Nossos resultados mostraram que, entre os locais em que as crianças nunca brincam, 83% dos pais responderam no clube, 73% na rua, 56% no quintal e 46% no playground. Isto mostra um desacordo com a literatura internacional cintada anteriormente, que constatou que famílias com alto nível socioeconômico frequentam clubes esportivos e atividades organizadas (BROCKMAN et al., 2009; ZAVIANI et al., 2008), apesar de nossos participantes serem de um nível socioeconômico médio a médio-alto.

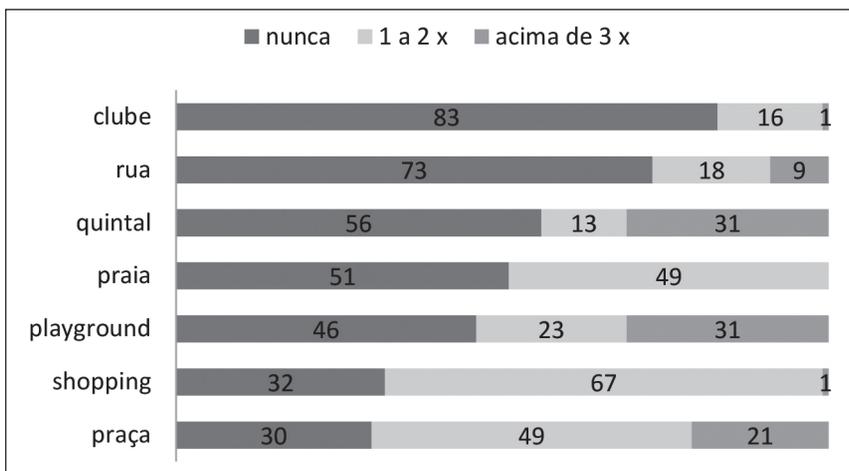
Em nossa amostra, 73% dos pais responderam que nunca levam seus filhos para brincar na rua, 18% levam de uma a duas vezes por semana e, acima de três vezes por semana, apenas 9% declarou levar. Bichara (2016) mostrou que, com relação às famílias moradoras dos bairros periféricos de Salvador (na Bahia), a rua não era tão impeditiva para as crianças quanto em áreas mais centrais da cidade, o que pode explicar o fato ocorrido em nossa pesquisa, pois eram moradores do Rio de Janeiro (capital). Além disso, esse dado confirma as mudanças urbanas observadas por Cotrim et al. (2009), ou seja, as mudanças na configuração urbana e o índice de violência

que encontramos na cidade do Rio de Janeiro, descritos como alguns dos fatores de preocupação nos pais australianos (VEITCH et al., 2006), são também observados aqui.

Mais da metade dos pais (56%) relataram que seus filhos nunca brincavam no quintal, visto que o tamanho dos imóveis diminuiu, com menos pessoas morando em casas. Se menos pessoas moram em casa com quintal, o raciocínio oposto seria o esperado, ou seja, que muitas crianças, por morarem em apartamentos, brincariam em playgrounds. Isto pode até ser o caso, pois somados os “uma a duas vezes” (23%) com “acima de três vezes” (31%) temos 54% das respostas. No entanto, nem todos os prédios possuem a estrutura para crianças com oferta de playgrounds e/ou áreas de lazer, principalmente prédios antigos.

Observamos que as crianças brincam de uma a duas vezes por semana no shopping (67%) e na praça (49%). Isto pode ocorrer nos finais de semana, quando a família sai para passear, com um predomínio dos shoppings em decréscimo às praças. A praia é frequentada de uma a duas vezes (49%), e nunca frequentada por 51%. Isto pode ser explicado pelo fato do acesso à praia variar em diferentes partes da cidade. Os resultados encontram-se ilustrados na figura 1.

**Figura 1 – Frequência por semana em alguns locais que a criança brinca**



## Conclusões

Neste capítulo, abordamos o tempo e o espaço de brincadeiras para crianças de dois e três anos. Quanto ao tempo, referimo-nos a uma etapa da vida, com características e necessidades muito peculiares, devido ao desenvolvimento e crescimento cerebral, com a ocorrência de novas conexões entre os neurônios. Descrevemos a importância do movimento e das experiências para esta fase.

Quanto ao espaço de brincar, referimo-nos ao espaço físico que oferecem oportunidades de brincar de forma mais ampla, fora do ambiente e do horário escolar. Mostramos a importância de haver este tipo de espaço, pois estes fomentam atividades físicas motoras

de interação com outras crianças e espaços de construção de brincadeiras. Mostramos os resultados de nossa pesquisa e os espaços que as crianças cariocas usufruem.

O tempo que a criança tem para brincar, com amplitude, correr, pular e se expressar de diversas formas com seu corpo tem um limite, ou seja, é temporária no curso do desenvolvimento. Esta movimentação é de extrema importância para sua vida futura. Muitos adultos não aceitam tanta movimentação corporal, preferindo que a criança fique “quietinha num canto”. Contudo, esta fase vai passar, podendo ser observado um declínio progressivo que se inicia ao chegar à fase das brincadeiras de regras, e finda na adolescência.

A quais espaços os pais levam seus filhos para brincar na cidade do Rio de Janeiro? As praias apareceram como oportunidade para 49% frequentarem este local de uma a duas vezes na semana, bem como estão as praças e, com 67%, encontra-se o shopping. Supomos que sejam os espaços de final de semana. Estamos interessados em dar continuidade à investigação sobre quais espaços as crianças têm oportunidade de brincar por mais vezes na semana e, nesta pesquisa, esses espaços foram (ambos com apenas 31% dos pais) o quintal e o playground, e, com 21%, as praças.

Como foi mostrado por alguns autores, os espaços utilizados devem ser próximos de casa, no máximo 800 m, para que, dessa forma, os pais possam ir a pé. Seria interessante a realização de novas pesquisas que tenham como objetivo entender um pouco mais esse fenômeno, o que poderia tornar as praças mais atrativas para que os pais levem as crianças mais vezes.

Outro aspecto a ser estudado é entender o que existe no shopping que motiva tantas famílias a frequentarem de uma a duas vezes por semana (67%). Nenhum dos locais é frequentado “acima de três vezes” por semana, o que podemos supor que as crianças tenham oportunidades de brincar todos os dias em algum espaço extra, não exposto no questionário, ou que elas estejam em tempo integral na escola.

Novas pesquisas poderiam verificar quais são estes “outros” espaços na rotina da criança não mencionados aqui. Poderíamos pensar que esses “outros” espaços não existam e que as crianças estão com poucas oportunidades de brincar em locais amplos fora do tempo escolar. Se isto for verdade, leva-nos a crer que, por essas mudanças da sociedade moderna, as crianças tenham perdido seus espaços extramuros, sendo o espaço de casa usado com maior frequência para brincar.

Ressaltamos a necessidade de ampliar este levantamento de dados para confirmar ou refutar a ideia de que é necessário o desenvolvimento de políticas públicas visando à ampliação ou criação de ambientes seguros para as crianças terem a oportunidade de experiências ricas para um desenvolvimento pleno.

## REFERÊNCIAS

- BICHARA, I. D. O brincar de crianças em casa revelado em fotos. **Revista Brasileira de Psicologia**, v. 3, p. 90-102, 2016.
- BOLDEMANN, C.; BLENNOW, M.; DAL, H.; MARTENSSON, F.; RAUSTORP, A.; YUEN, K.; WESTER, U. Impact of preschool environment upon children's physical activity and sun exposure. **Prev Med**, v. 42, p. 301-308, 2006. Doi: 10.1016/j.ypmed.2005.12.006.
- BROCKMAN, R.; JAGO, R.; FOX, K. R.; THOMPSON, J. L.; CARTWRIGHT, K.; PAGE, A. S. Get off the sofa and go and play: Family and socioeconomic influences on the physical activity of 10-11 year old children. **BMC Public Health**, v. 9, p. 253, 2009.
- BURDETTE, H. L.; WHITAKER, R. C. Resurrecting free play in young children. **Arch Pediatric Adolesc Med**, v. 159, p. 46-50, 2005.
- BÜRGI, R.; TOMATIS, L.; MURER, K.; BRUIN, E. D. Spatial physical activity patterns among primary school children living in neighbourhoods of varying socioeconomic status: a cross-sectional study using accelerometry and Global Positioning System. **BMC Public Health**, v. 16, p. 282, 2016. Doi: 10.1186/s12889-016-2954-8.
- CLARK, J. E. From the beginning: a developmental perspective on movement and mobility. **QUEST**, v. 57, p. 37-45, 2005.
- COTRIM, G. S.; FIAES, C. S.; MARQUES, R. de L.; BICHARA, I. D. Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 11, n. 1, p. 50-61, 2009.
- COTRIM, G. S.; BICHARA, I. D. O brincar no ambiente urbano: limites e possibilidades em ruas e parquinhos de uma metrópole. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 2, p. 388-395, 2013.
- COURAGE, M. L.; HOWE, M. L. To watch or not to watch: infants and toddlers in a brave new electronic world. **Developmental Review**, v. 30, p. 101-115, 2010.
- GOLDFIELD, G. S.; HARVEY, A.; GRATAN, K.; ADAMO, K. B. Physical activity promotion in the preschool years: a critical period to intervene. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 9, p. 1326-1342, 2012. Doi:10.3390/ijerph9041326.

HERSCHKOWITZ, N. Neurological bases of behavioral development in infancy. **Brain & Development**, v. 22, p. 411-416, 2000.

HIKOSAKA, O.; NAKAMURA, K.; SAKAI, K.; NAKAHARA, H. Central mechanisms of motor skill learning. **Current Opinion in Neurobiology**, v. 12, p. 217-222, 2002.

HOFFERTH, S. L.; SANDBERG, J. F. How American children spend their time. **Journal of Marriage and Family**, v. 63, p. 295-308, 2001.

JACKSON, D. M.; REILLY, J. J.; KELLY, L. A.; MONTGOMERY, C.; GRANT, S.; PATON, J. Y. Objectively measures physical activity in a representative sample of 3- to 4-year-old children. **Obesity Research**, v. 11, n. 3, p. 420-425, 2003.

JONES, A. P.; COOMBES, E. G.; GRIFFIN, S. J.; VAM SLUIJS, E. M. Environmental supportiveness for physical activity in English schoolchildren: a study using Global Positioning Systems. **Int. J. Behav. Nutr.Phys. Act.**, v. 6, p. 42, 2009.

LARSON, R.; VERMAN, S. How children and adolescents spend time across the world: work, play, and developmental opportunities. **Psychological Bul**, v. 125, n. 6, p. 701-736, 1999.

LOPRINZI, P. D.; CARDINAL, B. J. et al. Parenting practices as mediators of child physical activity and weight status. **Obesity Facts**, v. 5, p. 420-430, 2012.

LOPRINZI, P. D.; HEROD, S. M.; CARDINAL, B. J.; NOAKES, T. D. Physical activity and the brain: a review of this dynamic, bi-directional relationship. **Brain Research**, v. 1539, p. 95-104, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.brainres.2013.10.004>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

MCNEIL, L. H.; KREUTER, M. W.; SUBRAMANIAN, S. V. Social environment and physical activity: a review of concepts and evidence. **Social Science & Medicine**, v. 63, p. 1011-1022, 2006.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, P. (Org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 15-32.

PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play. **Child Development**, v. 69, n. 3, p. 577-598, 1998.

SALLIS, J. F. Age-related decline in physical activity: a synthesis of human and animal studies. **Medicine and Science in Sports and Exercise**, v. 32, p. 1598-1600, 2000.

SALLIS, J. F.; PROCHANSKA, J. J.; TAYLOR, W. C. A review of correlates of physical activity of children and adolescents. **Med Sci Sports Exerc**, v. 32, p. 963-975, 2000.

SHIELDS, M. Overweight and obesity among children and youth. **Health Rep.**, v. 17, p. 27-2, 2006.

SMITH, P. K.; HAGAN, T. Effects of deprivation on exercise play in nursery School children. **Animal Behavior**, v. 28, p. 922-928, 1980.

THELEN, E. Determinants of amounts of stereotyped behavior in normal human infants. **Ethology and Sociobiology**, v. 1, p. 141-150, 1980.

TIMMONS, B.W.; NAYLOR, P. J.; PFEIFFER, K. A. Physical activity for preschool children – how much and how? **Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism**, v. 32, Suppl. 2E, 2007, S122-S134. Doi: 10.1139/H07-112.

TIRIBA, Léa. Diálogos entre pedagogia e arquitetura. **Revista Presença Pedagógica**, p. 29-36, 2008.

TOLEDO, M. L. P. B. **Entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios de pátios de escolas de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação), 2014 – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Orientadora Sonia Kramer.

TOLEDO, M. L. P. B. Schoolyards in early childhood schools: between the exposed and the hidden, marks and traces. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022016005008102&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016005008102&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 7 fev. 2017.

TROIANO, R. P.; FLEGAL, K. M. Overweight children and adolescents: description, epidemiology and demographics. **Pediatrics**, v. 101, p. 497-505, 1998.

VEITCH, J.; BAGLEY, S.; BALL, K.; SALMON, J. Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. **Health and Place**, v. 12, p. 383-393, 2006. Doi: 10.1016/j.healthplace.2005.02.009.

ZAVIANI, J.; WADLEY, D.; WARD, H.; MACDONALD, D.; JENKINS, D.; RODGER, S. A place to play: socioeconomic and spatial factors in children's physical activity. **Aust Occup Ther J.**, v. 55, p. 2-11, 2008.



# SOBRE OS AUTORES

## **Ana Carolina da Silva Pereira**

Graduação em Pedagogia pela PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), Iniciação científica no Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação, bolsista PIBIC/CNPq (2013-2015). Experiência na área de Educação Infantil. Contato: carolinapereira2511@gmail.com

## **Camila Lopes Cravo de Lacerda**

Licenciada em Pedagogia (UFJF); Especialização em Psicopedagogia (FALC), Mestre em Letras/Literatura Infanto-juvenil (Ces/PUC/JF); Doutoranda em Educação (PUC-Rio). Atua como professora na UEMG-Universidade do Estado de Minas Gerais no curso de Pedagogia. Foi coordenadora de área do PIBID nos cursos de Pedagogia e Química durante 4 anos. Tem pesquisas e projetos de Extensão acerca da formação de professores e suas interfaces. Contato: cravokta@gmail.com

## **Carolina Gonçalves de Almeida**

Licenciada em Pedagogia - UFRJ (2013); Mestre em Educação - PUC-Rio (2016), bolsa Capes. Atua como professora de Educação Infantil - Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro desde 2014. Atua como Orientadora Pedagógica - Prefeitura Municipal de São Gonçalo desde 2016. É pedagoga da Marinha do Brasil desde 2018. Contato: carol\_kiu@hotmail.com

## **Cátia Regina Papadopoulos**

Licenciada em Pedagogia; Especialista em Gestão Escolar, Gestão de RH e em Psicopedagogia Clínico-Institucional; Mestre em Educação (PUC-Rio). Doutoranda em Educação (PUC-Rio; bolsa Capes) onde estuda o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Atuou como Coordenadora e Professora-Tutora de Educação a Distância, no Curso de Licenciatura em Pedagogia (CEDERJ/UNIRIO). Ministra o curso de extensão *Aprendizagem e suas dificuldades na escola* na PUC-Rio. É Técnico-Administrativo em Educação na UNIRIO e atua na clínica psicopedagógica desde 2006. Contato: catiapapadopoulos@yahoo.com.br

## **Daniele Vitorino**

Licenciada em Pedagogia pela PUC-Rio, atuou como Bolsista de Iniciação Científica (Faperj) no Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação (Grudhe). Realizou curso de extensão *Aprendizagem na escola e suas dificuldades na escola* na PUC-Rio. Realizou Intercâmbio Acadêmico na Universidad Autónoma de Madrid. Mestranda em Educação Brasileira na PUC-Rio. Contato: Danielevitorino1995@gmail.com

### **Diana Ambrozina da Nóbrega**

Licenciada em Pedagogia (PUC-Rio), atuou como Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) no Grupo de Pesquisa Desenvolvimento e Educação (Grudhe). Realizou Curso de extensão *Alfabetização e Letramento: práticas em sala de aula* (PUC-Rio) e Curso de *Infância e Literatura Infantil* (PUC-Rio). Atua como professora na educação infantil. Contato: diambrozina@hotmail.com

### **Grazielle Dias Frota**

Licenciada em Pedagogia pela PUC-Rio, atuou como Bolsista de Iniciação Científica (CNPq) no Grupo de Pesquisa Desenvolvimento e Educação (Grudhe). Participou no desenvolvimento de pesquisas voltadas para a relação entre a infância e a tecnologia *touchscreen*, buscando compreender seus impactos e desdobramentos. Atualmente é professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente na etapa da alfabetização. Contato: grazi.d.f@hotmail.com

### **Janete Teixeira Lyra**

Licenciada em Pedagogia na UERJ, Mestre em Educação pela UNIRIO e Doutora em Educação pela PUC-Rio. Tem ampla experiência como professora alfabetizadora e hoje atua como orientadora pedagógica das séries iniciais em escolas municipais de Duque de Caxias, RJ. Tem se dedicado a estudar as práticas alfabetizadoras de professores que obtêm sucesso no ensino da leitura e escrita e ministra cursos sobre práticas de alfabetização e letramento. Contato: janetetlyra@gmail.com

### **Katherine Nelson**

Professora Emérita em Psicologia do Desenvolvimento Humano no Graduate Center – The City University of New York. Antes disso, ministrou aulas na Universidade de Yale, e atuou como professora visitante e bolsista na Universidade de Sussex, na Universidade de Oxford, na East China Normal University e no Centro de Estudos Avançados em Ciências do Comportamento de Stanford. Publicou mais de 10 livros, além de mais de 100 artigos e capítulos de livros sobre pesquisas acerca do desenvolvimento da memória, da cognição e da linguagem.

### **Laura Cristina Stobäus**

Graduada em Psicomotricidade (IBMR). Formação na Prática Psicomotora Aucouturier. Mestre em Cognição e Linguagem (UENF). Doutora em Psicologia (USP), com estágio doutoral na Alemanha, Universität Osnabrück. Pós-Doutora em Psicologia Social (UERJ). Pós-doutora em Educação na PUC-Rio, bolsa PNPd/Capes. Experiência profissional na APAE-Rio com pessoas com necessidades educacionais especiais, na clínica psicomotora e em escolas com a educação psicomotora. Contato: laustoba@gmail.com

**Liliane Albuquerque**

Licenciada em Pedagogia (UERJ), Especialista em Administração e Planejamento Escolar (UERJ), Mestre em Educação (PUC-Rio) e Doutoranda em Educação (PUC-Rio). Possui experiência na área da Educação Infantil, com destaque para os seguintes temas: qualidade da educação e avaliação da qualidade. Contato: [lilianeaa@yahoo.com.br](mailto:lilianeaa@yahoo.com.br)

**Maria Elizabete Neves Ramos**

Psicóloga formada pela UFRJ, com experiência na área clínica, onde atua há mais de 25 anos. Já trabalhou como professora regente da educação básica, na modalidade formação de professores das séries iniciais. Especialista em Filosofia Moderna e Contemporânea pela Faculdade de São Bento do Rio de Janeiro e Mestre em Educação pela PUC-Rio. Doutoranda em Educação na PUC-Rio, na área de Políticas Públicas, Bolsa Capes. Atualmente, integra o Laboratório de Avaliação da Educação. Contato: [mbete.ramos@gmail.com](mailto:mbete.ramos@gmail.com)

**Mariana Roncarati**

Graduada em Psicomotricidade (IBMR); Especialista em Educação Infantil (PUC-Rio); Mestre em Educação (UNIRIO); doutoranda em Educação Brasileira (PUC-Rio), bolsa do CNPq. Experiência na área da educação infantil, tanto no trabalho com crianças, como na formação de professores, orientação pedagógica e consultoria em diversas escolas. Possui especial interesse nos estudos e temas relacionados à creche. Contato: [m\\_roncarati@hotmail.com](mailto:m_roncarati@hotmail.com)

**Renata Maia Cordeiro**

Bacharel e Licenciada em História (UGF), Especialista em Saberes e Práticas da Educação Básica - Ensino de História (UFRJ), Mestre em Educação (PUC-Rio). Atua como professora de História da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Seus trabalhos e pesquisas estão voltados principalmente para os seguintes temas: políticas de currículo, ensino de história, noções temporais e educação infantil. Contato: [renatamaiac87@gmail.com](mailto:renatamaiac87@gmail.com)

**Ronny Machado de Moraes**

Licenciado em Ciências Biológicas e Mestrado em Educação, pela Universidade Católica Dom Bosco-UCDB. Doutorando em Ciências Humanas/Educação, pela PUC-Rio, bolsa Fundect-MS. Atuou como docente do ensino médio na área de biologia. Atua como docente do ensino superior, ministrando aulas na área de psicobiologia e psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, no curso de Psicologia e em diversos cursos de Licenciatura, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS, *campus* de Corumbá-MS. Contato: [ronny.moraes@ufms.br](mailto:ronny.moraes@ufms.br)

**Wagner Teixeira Dias**

Licenciado em Letras pela UFSJ, especialista em Literatura infanto-Juvenil pela Unesa. Mestre e Doutor em Educação pela PUC-Rio, bolsas CNPq e Faperj nota 10. Doutorando em Didática pela Université Laval (Canadá). Tem se dedicado ao estudo da autoria e do plágio em pesquisas escolares e acadêmicas, à compreensão dos temas que envolvem ética, profissão docente e formação de professores. Contato: wagnertedi@yahoo.com.br

**Zena Eisenberg**

Bacharel e licenciada em Letras – Português/Francês pela UNICAMP. Mestre em Psicologia pela New School University (antiga New School for Social Research) e pela City University of New York. Doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela City University of New York. Professora Associada no Departamento de Educação da PUC-Rio e coordenadora do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação (Grudhe) na mesma instituição; Pesquisadora Jovem Cientista do Nosso Estado (Faperj). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Desenvolvimento do Pensamento e da Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: conceitos temporais, pensamento e linguagem, aquisição de linguagem, educação infantil e a infância digitalizada do século XXI. Contato: zwe@puc-rio.br ou grudhe.puc@gmail.com



#### SOBRE O LIVRO

Tiragem: 20 (Não comercializado)

Formato: 16 × 23 cm

Mancha: 12 × 19 cm

Tipografia: Times New Roman 10,5 | 11,5 | 12 | 16 | 18 pt

Arial 7,5 | 8 | 9 | 10 pt

Papel: Pólen 80 g/m<sup>2</sup> (miolo)

Royal Supremo 250 g/m<sup>2</sup> (capa)

# TEMAS EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO

*Temas em Desenvolvimento Humano e Educação* é resultado de algumas das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação – Grudhe/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Os estudos aqui relatados se dividem em 4 eixos: Formação de conceitos, Ensino e aprendizagem na infância, Ensino e aprendizagem no Ensino Superior e Tecnologias digitais e mídias no desenvolvimento humano. O livro traz contribuições por meio de temas atuais e diversificados, para a Psicologia e para a reflexão sobre práticas pedagógicas e formação de professores nos diferentes níveis de ensino. O Grudhe tem buscado uma visão global do ser humano analisando os processos de desenvolvimento e a qualidade das inter-relações em variados ambientes. Espera-se que os textos aqui apresentados sejam apreciados por profissionais da educação, pesquisadores na Psicologia da Educação e estudantes de ambas áreas assim como áreas afins.

