

Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil

Lino de Macedo

Resumo

O objetivo deste artigo foi analisar alguns aspectos da relação entre Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil por meio de três recortes. No primeiro, o foco foi sala de aula e a importância das interações entre alunos, professor, objetos e conteúdos escolares. No segundo, destacou-se o aluno em relação a sua posição de criança ou filho. No terceiro, a ênfase foi dada no desenvolvimento da afetividade. O método de análise consistiu, então, em efetuar três recortes sucessivos (aula, criança, afetividade) buscando com isso problematizar a importância da Psicologia do Desenvolvimento na Escola de Educação Infantil. A fundamentação teórica e metodológica apoiou-se em Piaget, García e Meirieu para uma visão dos aspectos analisados em sua dimensão construtivista e complexa. Pretendeu-se com isso oferecer alguns elementos para que professores e gestores da Educação Infantil possam refletir sobre sua prática e o valor que concedem criança em sua dimensão filho ou aluno bem como na problemática de seu desenvolvimento afetivo.

Palavras chave: Educação Infantil. Escola. Piaget. Afetividade.

Quando o tema é "a escola" espera-se, dentre outras, uma consideração das relações entre processos de ensino e de aprendizagem. O que o professor ensina? Quais são seus recursos para isso, neles incluída a questão da metodologia? Como envolve seus alunos em favor das aprendizagens? Mas, aprendizagem não se refere apenas a problemas de ensino, isto é, didáticos (MACEDO, 2008). Ela se vincula, igualmente, à Psicologia do Desenvolvimento. Aprender é uma questão de ensino e também de desenvolvimento. Ensino, pois implica a complexidade do processo didático pelo qual crianças se tornam, pouco a pouco, alunos que sabem ler, escrever, calcular, conviver em grupo, valorizar a

disciplina do estudo. E, desenvolvimento, pois este aluno é uma criança ou jovem, que, segundo nossa visão teórica (PIAGET, 1975), só pode aprender nos limites de seus recursos afetivos, cognitivos, físicos ou sócio-culturais possibilitados por suas estruturas neste momento particular e importante de suas vidas. Como considerar esses processos (aprendizagem, ensino e desenvolvimento) de modo irreduzível, complementar e indissociável (PIAGET, 1996a)? Irreduzível, pois cada um deles pode ser analisado em particular, segundo suas especificidades. Complementar, pois eles, no contexto da escola se completam entre si: ensinar supõe aprender; aprender supõe estruturas que possam compreender os conteúdos ensinados; desenvolver supõe dispor de experiências (exercícios, possibilidades sócio-culturais) e condições biológicas para isso. Indissociáveis, pois essas relações (ensino - aprendizagem, ensino - desenvolvimento, aprendizagem - desenvolvimento) se combinam de muitos modos, desde que se articulem, mesmo que inconscientemente (para aquele que as vivem) como uma totalidade, ou seja, um sistema complexo de relações entre partes e entre partes e todo.

Para ilustrar de outro modo as relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento se pode recorrer ao que Piaget (1977) propôs como "zona de assimilação". Zona, segundo o dicionário (HOUAISS), "é o mesmo que cintura, isto é, o que delimita uma região circular, dentro da qual algo está localizado ou pode acontecer". Assimilação equivale a incorporar, tornar seu, ao preço de se acomodar ao que é assimilado. Daí as importantes perguntas que fez Piaget, se só relacionarmos aprendizagem com ensino: as aquisições obtidas por intermédio da aprendizagem são estáveis ou se apagam após algum tempo? As acelerações nos processos de desenvolvimento trazem consequências negativas (desvios que perturbam a compreensão ou realização das crianças)? As crianças tornam-se dependentes de seus professores, a ponto de não aprenderem mais nada sem eles? Ou seja, quais os efeitos da aprendizagem, em um contexto de ensino, sobre os processos de desenvolvimento: nulos, negativos ou positivos?

I. Alunos, professor, objetos e conteúdos escolares

Apoiado em Meirieu (1998), o objetivo da primeira parte deste artigo é analisar a tríade que reúne relações importantes sobre o que acontece em sala de aula.

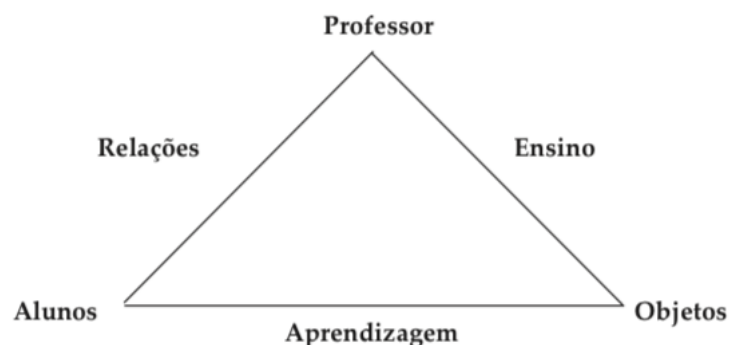


Figura 1. Tríades relacionais no contexto da sala de aula.

Um dos vértices, da Figura 1, é representado pelo professor no contexto da sala de aula. O segundo vértice representa os alunos, seu nível de desenvolvimento, as características de seus aspectos afetivos, cognitivos e sociais, sua história familiar e o sentido que atribuem, até onde possível, a sua vida na escola. O terceiro representa os objetos e conteúdos escolares, o que se ensina e se aprende, pouco a pouco, e que justifica a função da escola na sociedade atual.

Os vértices podem ser reunidos dois a dois compondo os três lados da tríade. O primeiro é caracterizado pela relação professor - alunos; o segundo, pela relação professor, os objetos que utiliza e os conteúdos que procura ensinar; o terceiro, pela relação dos alunos com o aquilo que devem aprender (os conteúdos e as formas que os organizam ou disciplinam) bem como os recursos ou instrumentos que dispõem para isso. Cada lado, ainda que irredutível aos outros, corresponde a eles pelo vértice oposto, compondo-se três triângulos equivalentes.

O lado professor - alunos está a serviço ou se justifica pelos objetos e conteúdos escolares, ou seja, por aquilo que argumenta a presença da criança na escola? Meirieu (1998) atribui a esta relação uma função erótica, graças a qual aprender o que não se sabe e fazê-lo através de um professor, ganha sentido, interesse para a criança. Como professor e crianças se vinculam? Pelo prazer, ódio, ameaça, sedução, violência, carinho, respeito, alegria? Pelo medo, violência ou quaisquer outras formas de constrangimento, ainda que justificadas por suas conseqüências? Pela indiferença? Quais são as resultantes destas formas de relacionamentos? Como construir ou ajustar, criança por criança, uma melhor forma de se relacionar com elas nos diferentes momentos da aula, conforme as atividades propostas? Mais que isso, como por essa relação a serviço daquilo que justifica o valor da escola (ensinar e aprender)? A relação professor - aluno ainda que positiva ou boa, trai, afasta-se, daquilo que justifica a função da escola? O envolvimento professor - alunos forma um vínculo, que define ou constrói uma zona de

assimilação. Trata-se da constituição de um espaço pautado por sentimentos, valores, regras, alegria, esperança, e, sobretudo, por aprendizagens significativas.

O lado professor - objetos e conteúdos escolares considera os alunos, isto é, eles aprendem o que se ensina? Este lado corresponde, pois a uma função didática, às metodologias e recursos que o professor utiliza para ensinar. Esta função compromete o professor a um duplo vínculo: com os alunos e suas aprendizagens e com sua responsabilidade social com as famílias, que esperam que o currículo proposto seja efetivo. Este êxito conjunto (as crianças aprendem aquilo que se espera que aprendam) justifica o trabalho do professor, os conteúdos que ensina, os programas, as estratégias e recursos de ensino, o planejamento escolar.

O lado alunos - saber escolar refere-se ao processo de aprendizagem, a sua relação com os objetos de estudo. Meirieu atribui a esta relação uma função emancipatória, pois expressará pouco a pouco aquilo que ficou ou foi assimilado pela criança. Mas é bom que se observe na Figura 1, que no vértice oposto a esta relação está o professor e o desafio de ele ter uma influência positiva sobre os processos de aprendizagem da criança, isto é, de suas mediações serem favoráveis à disciplina do estudo, ao valor da conquista da autonomia. O que significa uma relação de aprendizagem? Aquilo que as crianças de forma segura, confiante e justa vão adquirindo pouco a pouco e com isso vão se instruindo, dominando as ferramentas que as tornarão seres do mundo, pessoas responsáveis, livres, cidadãos da sociedade em que vivem. Os professores são mensageiros destas responsabilidades, destas coisas que as crianças precisam aprender hoje. Estas coisas que as crianças só podem aprender ou só aprendem melhor na escola: com os professores e outros adultos que ali trabalham (MERIEU,2005).

É importante que se fixe a leitura proposta para a Figura 1. O lado professor - alunos, que compõe a dimensão relacional (função erótica do processo de ensino - aprendizagem) há de sempre considerar o vértice oposto, objetos e conteúdos disciplinares. O lado professor - objetos e conteúdos disciplinares compõe a função didática, em cujo vértice oposto estão os alunos. Ou seja, um ensino comprometido com valores, currículo e métodos não pode esquecer a criança, porque é para ela que está pensado. Por que muitas vezes os professores, por expectativas, exigências e uma série de outras razões não sabem acompanhar as crianças? O lado alunos - objetos e conteúdos a aprender compõe com o vértice professor a função emancipatória da escola. O objetivo é que eles assimilem (no sentido de que isso agora se tornou deles) e possam levar para a vida e contexto de trabalho, o que aprenderam na escola. Ensinar, neste sentido, é inscrever sinais, feito "tatuagem que se esfrega, esfrega, mas não sai". Esse modo de aprender e ensinar tem valor de transformação. Uma criança, por exemplo, que aprende a ler, escrever e calcular, que aprende a trabalhar em grupo, cooperar em uma situação de projeto, que aprende a ser determinada se transformou em outra criança. Mas, isso, na

perspectiva teórica aqui adotada, só é possível se o professor souber atuar em sua zona de assimilação.

II. Criança, filho e aluno

Na tríade representada na Figura 2 é proposta uma análise equivalente a que se fez na figura anterior. Os vértices agora são a criança e duas de suas principais posições, se considerarmos os interesses e responsabilidades dos adultos que cuidam delas. Tais posições são representadas pela família (lado que corresponde às relações criança filho), escola (lado que corresponde às relações criança - aluno) e as mudanças orientadas por essas instituições, graças as quais uma criança (filho ou aluno) vive sua fase de vida e se prepara para o jovem, adulto ou idoso que pouco a pouco deverá se tornar.



Figura 2. Posições da criança nas duas instituições (família e escola) que cuidam dela.

O que significa criança? Como pensá-la, segundo nosso modo atual de representação, em suas duas expressões mais importantes de nossa cultura: filho e aluno? Em casa as crianças são filhas de seus pais biológicos, adotivos ou daqueles que cuidam delas, responsáveis por sua socialização. Na escola, as crianças são alunas de um professor ou de professores responsáveis por seu ensino. A casa é o lar dos filhos, a escola é o lar dos alunos, a vida, o lar das crianças. E vida, em nossa cultura, inclui casa e escola.

Por que dizemos Escola de Educação Infantil? Criança quer dizer cria. As crianças são nossas crias. Os filhos são nossas crias. A palavra criança se refere à criatura e seu criador. Segundo Houaiss, criança é um ser humano que se encontra na fase da infância, é o filho rebento, a cria. Elas são crias das pessoas que as

gestaram, que cuidam delas e se responsabilizam por sua educação. Por que usamos o termo "educação infantil"? Infância, infante, quer dizer, aquele que não fala. Segundo o dicionário, criança e infância são a mesma coisa, referem-se àquele período que vai do nascimento ao início da adolescência.

Aganbem (2005) analisa essas duas posições interdependentes do ser humano. A infância se expressa pelas atividades da criança no aqui e agora das formas e conteúdos de suas ações. Ela vive (por isso brinca e joga) o presente. Daí a importância de suas ações, dos esquemas afetivos, sociais e cognitivos que vão pouco a pouco construindo e que garantem as formas e os conteúdos de suas relações com as coisas. Mas, sua memória (o que não podem esquecer e o que precisam se preparar ou antecipar porque será inestimável amanhã) não está nelas, nem em suas atividades. Por este lado, entregues a si mesmas, não sobreviveriam. Se ficarem doentes não sabem cuidar de si. Neste sentido, infância é aquela fase da vida em que mais dependemos de outro. De outro (os pais ou professores, por exemplo) que pensa em nós, que decide (ou deveria fazê-lo) com determinação, responsabilidade, alegria, esperança, o que julga melhor para nosso futuro (a ser preparado ou antecipado) ou passado (a ser transmitido ou que não pode ser esquecido). Como as crianças podem se lembrar daquilo que não viveram ou conheceram? Como podem planejar ou antecipar, se não têm estruturas cognitivas que lhes possibilitam cogitar sobre um futuro que não lhes faz sentido? Por isso, para as crianças o amanhã e o ontem são perspectivas condensadas em seu presente, no que podem realizar, compreender, simbolizar, representar. Elas só têm aquilo que podem viver ou experimentar no momento, porque presente, passado e futuro são instâncias do infinito e da eternidade de seu ser.

O lado criança - aluno (Figura 2) expressa a função da escola na vida de um filho. Em nossa cultura, como já se comentou, falar em crianças - na posição filho - é considerar a função da família, e - na posição aluno, a função da escola. Graças a essa instituição (Escola de Educação Infantil) os educadores, pouco a pouco ensinam conteúdos e apresentam, pelo uso, objetos fundamentais (livros, cadernos, etc.) para a escola seguinte, essenciais para a vida além destas duas instituições constituintes das crianças, em sua condição de filho ou aluno.

É na Escola de Educação infantil que a criança constrói suas representações de aluno, condição que a acompanhará nos próximos vinte ou trinta anos e que as marcarão para sempre como um modo de ser e participar na sociedade. Aluno é quem não sabe e quer aprender. Não se entenda isso de modo negativo. O aluno é aquele que ainda não conhece as razões pelas quais as coisas da escola (leitura, escrita, cálculo, explicação científica) se estruturam e realizam. Como crianças já sabem (ou mereciam saber) de sua existência: já viram pessoas lendo e escrevendo, já desfrutaram do prazer da escuta de uma boa história, da magia dos traçados regulares em uma folha de papel que os adultos transformam em palavras

e idéias. Já viram escrever números, fazer contas e ouviram comentários sobre isso. Mas não conhecem suas regras, não podem realizar essas atividades por si mesmas, de um modo comunicável e aprovado. Em outras palavras, é importante saber sobre as coisas, melhor ainda é conhecê-las e poder produzi-las por si mesmo.

A iniciação à cultura letrada realiza-se hoje na Escola de Educação Infantil. Por isso, quis-se colocar no centro da Figura 2 a palavra educação. Educar no sentido de orientar, colocar "tatuagens" que caracterizam, por exemplo, os valores de nossa cultura, família e sociedade. Iniciar-se na aprendizagem dos recursos necessários ao mundo de hoje, começar a aprender o sentido das regras que favorecem a convivência social, aprender, pouco a pouco, a ser autônomo. Autônomo, porque independente - que não necessita mais da ajuda do outro para dada atividade - e cooperativo - que pertence a um novo grupo, composto por pessoas heterogêneas, que compartilham um interesse comum (aprender as coisas da escola, através dos objetos que se disponibiliza para isso).

A Escola de Educação Infantil é, hoje, a primeira escola das crianças. Daí seu compromisso de ser uma escola que educa e se compromete com a formação de quem aprende (a criança e sua infância). A educação infantil dá ênfase aos próprios alunos, e os inicia através dos professores, ao que todos têm direito - e necessidade - na sociedade atual. E a escola que melhor pode fazer isso, ou seja, a televisão, as ruas e praças da cidade, as igrejas e outras instituições que compõem, além da família, o sistema educativo, não podem fazer isso tão regular e sistematicamente como ela faz.

Voltemos, mais uma vez, ao vértice criança. O que quer uma criança? O que sabe? O que pode realizar ou compreender? O que lhe dá alegria ou tristeza? O que lhe dá fome? O que lhe dá sentido? Pensar a criança como ser humano é saber contrapô-la a outras fases da vida (jovem, adulto, idoso). A que tipo de jovem, adulto, idoso nossa educação orienta as crianças? Que tipo de marcas ou sinais um professor deixa no cotidiano da aula que vão pouco a pouco (espera-se positivamente) definindo essa importante fase de nossa vida e preparando para as seguintes?

Criança é, pois, mais do que ser aluno ou filho. E estar em um dos tempos mais significativos da vida, vida cujo desenrolar encaminha a criança para o jovem, adulto ou idoso que irá se tornar, espera-se. Na criança-filho, ainda que estas questões estejam presentes, seu cotidiano é marcado por outras tarefas e cuidados. Com quem deixar os filhos, se a mãe trabalha fora de casa e não dispõe de outros adultos para isso? Como incluí-los e considerá-los nas diferentes formas possíveis de casamento e relações dos adultos por eles responsáveis? Na criança-aluno, igualmente, professor, diretor, coordenador pedagógico, formação, currículo, proposta pedagógica, metodologias de ensino, formas de avaliação, disciplinas e

tantas outras coisas estão a serviço desta orientação querida para as crianças. Só que se realizam em uma complexidade e abstração que nem sempre lhes faz sentido. Em síntese, em uma visão adulta, pensar nas crianças reduz-se a pensar em filhos e alunos. E todas as diferenças em princípio convergem para um mesmo ponto: aquilo que se deseja ou se espera como melhor para elas.

As crianças, elas mesmas, ao contrário de tudo isso só pensam ou gostam daquilo que lhes faz sentido em sua infância. Jogar, brincar, divertir-se, inventar e contar histórias, ver televisão, correr, pular, cantar, dançar, pintar, desenhar, etc., enfrentando os problemas que vivem, às vezes de modo criativo e alegre, às vezes sofrido e insuficiente como resposta. Como pensar e considerar a criança, além do filho ou aluno a que estão reduzidas? Como articular essas posições (criança-criança, criança-filho, criança-aluno), sincronizá-las, tal que na diacronia de seu viver tudo se oriente para algo melhor em favor delas e de quem elas se tornarão?

II. Desenvolvimento da Afetividade

O objetivo da terceira parte deste artigo é fazer considerações sobre o desenvolvimento da afetividade do ser humano, com base em concepções de Piaget (2001) sobre este tema. Mesmo que o foco seja a criança em seus primeiros sete anos de vida serão descritos todos os estádios do desenvolvimento afetivo propostos por ele, e as estruturas básicas (amor, raiva e medo) de nossas formas de interação com as coisas. A justificativa decorre de nossa visão conceitual e método de análise: a escola, a sala de aula e a criança em suas relações ou características como sistemas complexos e, portanto, interdisciplinares (GARCÍA, 2006). Daí que mesmo se a criança ainda não alcançou o desenvolvimento dos aspectos afetivos predominantes nas fases seguintes, espera-se que estes estejam presentes em sua zona de assimilação pelos modos de agir e compreender de seus professores ou pais.

Inteligência e afetividade, segundo Piaget, caracterizam-se por relações irreduzíveis, complementares e indissociáveis. Irreduzíveis, porque no processo de assimilação, isto é, no jogo das interações sujeito objeto, a inteligência expressa a estrutura (modos e limites de organização do que é incorporado) e a afetividade, a energia (valor ou sentido para dada assimilação). Complementares, porque em uma perspectiva funcional, a inteligência dá ou limita as possibilidades ou necessidades de assimilação e a afetividade, responde pelo seu valor ou interesse. Em outras palavras, para realizar ou compreender, querer e poder são ações complementares. E também indissociáveis, porque, ainda que diferenciadas, sintetizam o que pôde ser feito em dada relação ou interação.

Amor, raiva e medo. Piaget (2001), como outros autores, reconhece que certas tendências afetivas elementares (necessidades de alimentação, cuidado, etc.) são ou se tornam organizadoras de nossa vida afetiva. Dentre elas, destacam-se o medo, o amor e a raiva. O medo é um forte organizador afetivo, pois nos incita a fugir, afastar, do que se considera ameaçador ou doloroso. Em sua dimensão positiva ele pode indicar cuidado ou respeito pelas contingências ou limites que não podemos controlar ou evitar. Mas, em sua dimensão negativa ele pode prejudicar (diminuir, eliminar) nossas relações com pessoas e coisas, quanto às oportunidades que nos oferecem. Muitas vezes somos regulados ou reguláveis pelo medo. Agimos de modo injustificadamente medroso. Evitamos o desconhecido, tememos pelas surpresas do conhecido. Sentimo-nos perseguidos. Como educar uma criança que estrutura suas relações com as pessoas e coisas pelo medo ou desconfiança? O fato é que hoje estamos, de um modo ou de outro, dominados por medos de todos os tipos (BAUMAN, 2008).

O amor é outro regulador afetivo ou tendência básica de aproximação. Em sua versão positiva, se expressa como alegria, dedicação, interesse, confiança, compromisso ou envolvimento. Em sua dimensão negativa, caracteriza-se como dependência, necessidade exagerada de carinho, demanda injustificada para ser o melhor ou o preferido em um grupo, necessidade exagerada de atenção ou cuidados. Como resgatar uma forma construtiva de amor em crianças apegadas ou dependentes? Crianças ou pessoas que, basta um olhar, e já se sentem acuadas? Já reagem de modo assustado ou indiferente?

A raiva é outro organizador fundamental de nossas relações afetivas. Em sua versão positiva pode significar defesa, proteção ou marcar o desconforto causado por ações, sobretudo se violentas ou inadequadas. Em sua versão negativa, afasta, perturba, acentua a dimensão relacional na direção oposta ao que aproxima ou valoriza positivamente. Traz solidão e amargura.

É importante aprendermos a observar como essas tendências se manifestam nas pessoas, incluindo nós mesmos. Crianças novinhas, em uma situação de fome, por exemplo, expressam essas modalidades afetivas. Umas, com calma, esperam e desfrutam do alimento oferecido. Outras reagem com raiva, choram e se indispõem com a demora ou forma de sua apresentação. Outras temem que ele não vá chegar, sofrem com a ambivalência do se relacionar com algo querido e ameaçador. As tendências elementares refletem as diferentes formas de leituras que podemos fazer das situações ou acontecimentos. Elas repercutem ou definem nosso modo de agir ou reagir. Ao longo da vida, graças a processos de ensino, aprendizagem ou desenvolvimento, podem se diferenciar, alterar e ganhar melhores formas de expressão. Podem também se fixar ou aprofundar o aspecto indesejado. Em quaisquer casos, caracterizarão os modos pelas quais regulamos nossas interações, reagimos às perturbações, realizamos nossos projetos e marcarão

nossa vida como mais sofrida ou mais feliz. Os anos da infância serão muito importantes para isso.

Piaget (2001), em seu inesquecível curso, na Sorbonne, em 1954, sobre as relações entre inteligência e afetividade, propôs cinco estádios de desenvolvimento da afetividade. O que se apresentará a seguir é um breve resumo das características de cada um deles. A expectativa é que professores da Educação Infantil possam observar e promover as primeiras formas de construção das relações afetivas na criança. Espera-se, também, que possam recorrer às formas mais evoluídas (afetos normativos e escala de valores) para orientar seus modos de atuação pedagógica e favorecer que sejam valorizadas por seus alunos.

Afetos perceptivos. Tais afetos se constroem no primeiro ano de vida e serão, para sempre, referência fundamental para os sentidos ou sentimentos que atribuímos às coisas e pessoas. Por intermédio deles a criança pode fazer uma leitura da experiência e regular a construção dos esquemas que se aplicam ao real (PIAGET, 1996b). Os afetos perceptivos decorrem de informações relativas aos órgãos dos sentidos (paladar, audição, visão, tato, olfação, imagens) em referência aos objetos sobre os quais a criança desenvolve e aplica seus esquemas de ação. É por eles que as crianças fazem uma leitura afetiva do mundo. Atribuir sentido é escutar, olhar, tocar, gostar de estar junto "interpretando-os", por exemplo, como agradáveis, desagradáveis ou indiferentes. E reagir, pois, diferenciadamente ao que é sentido como agradável, desagradável, insípido, quente, frio, rugoso, barulhento, suave, estridente, calmo, harmonioso. O futuro dos afetos perceptivos, quando podem se desenvolver plenamente, (pelo exercício, experiência, aprendizagem social, etc.) é se transformarem naquilo que conhecemos como produção e apreciação estética, beleza, gastronomia.

Os aspectos cognitivos (inteligência) possibilitam a construção de coordenação de ações (esquemas de pegar, afastar, levantar, etc.) que estruturam ou organizam os modos de a criança enfrentar e resolver problemas de seu cotidiano. Os afetos perceptivos orientam energeticamente esta busca (pelo valor que se atribui ao agradável ou ao desagradável, por exemplo). Os afetos perceptivos regulam a busca de equilíbrio pelas perturbações entre querer algo e não saber como fazê-lo, entre poder assimilar algo (aplicando um esquema adequado ao problema), mas sofrer pelo desconforto do que negativamente o sentido utilizado.

Piaget (1990) propõe que a primeira grande estrutura dos jogos se constitui pelos exercícios da criança regulados pelo prazer funcional (isto é, por informações geradas pelos afetos perceptivos). Isso ocorre ao longo do primeiro ano de vida, quando a criança exercita seus esquemas de ação repetindo-os, repetindo-os, não por necessidade real, mas apenas pelo prazer produzido pela própria atividade

(pegar por pegar, ouvir por ouvir). Repetindo pelo que faz bem aos sentidos, pelo que é familiar.

Recentemente, HERCULANO-HOUZEL (2008) publicou um artigo mostrando na perspectiva da neurociência como os cheiros de mãe e filho criam um vínculo positivo que não de marcar, para sempre, a relação entre eles. Ao contrário, mostrou também como sentimentos afetivos negativos se constituem pela percepção - sentida como desagradável - de cheiros que atribuímos aos outros.

Afetos intencionais. Os afetos perceptivos possibilitam pelas informações valorizadas como positivas ou negativas (sucesso ou fracasso, agradável ou desagradável) a primeira base relacional da criança consigo mesma, com os outros e o mundo. Não se esqueça, porém, da influência neste jogo de sentidos das tendências elementares (amor, raiva, medo, necessidades alimentares, etc.) em sua expressão também positiva ou negativa. A partir do segundo ano de vida, os valores desenvolvidos pelos afetos perceptivos se expressam agora, também, como formas de intencionalidade. Graças a essas formas (que mais tarde serão integradas como escalas de valores) a criança agora investe o melhor de si na construção de esquemas fundamentais aos seus processos de desenvolvimento. Isso não significa que não havia intencionalidade no primeiro ano de vida (havia e muita), mas o que as estruturava, então, eram os afetos perceptivos. Consideremos, por exemplo, a importância dos afetos intencionais na aprendizagem de esquemas relativos ao falar e andar. Por intermédio desses afetos, a criança se interessa e sustenta o foco em favor do domínio destas atividades que, pouco a pouco, a transformarão em "outro" ser humano. Para isso, a criança age de modo incansável, disciplinado, generoso e esforçado. Os afetos intencionais dão motivo, direção e objetivação ao que a criança quer, isto é, espera alcançar. Considere-se, por exemplo, este imenso problema que é aprender a andar. A criança, graças inclusive às demandas do outro (sua mãe, por exemplo), não sabe como ficar em pé, abrir as pernas, colocar o corpo, cai, levanta, se cansa, mas não desiste. O mesmo ocorre com os esforços relativos à fala.

Os afetos perceptivos e os intencionais que regulam sentimentalmente as demandas de desenvolvimento e aprendizagem da criança nos primeiros três ou quatro anos de vida referem-se, pois a aspectos relativos ao corpo em interação com objetos e pessoas. Nos primeiros, a criança aprende a reagir e a buscar positivamente aquilo que sente como positivo ou negativo (agradável ou não). Nos segundos, ela consegue manter um foco e pouco a pouco realizar atividades que a marcarão para todo sempre (andar e falar, por exemplo, são atividades distintivas do ser humano).

Afetos intuitivos. Os afetos perceptivos e intencionais sob a influência positiva ou negativa das tendências elementares (amor, raiva e medo) sustentam energeticamente a vida da criança em seus primeiros anos de vida. Além disso,

preparam-na para outra grande transformação afetiva do ser humano. É que a partir do terceiro ou quarto ano de vida, e também para todo o sempre, a criança descobre a importância do outro (sobretudo os adultos que fazem diferença em sua vida, para melhor ou pior). É claro que este outro sempre esteve junto dela, foi para eles que ela aprendeu a sorrir (no primeiro ano), mas por seus próprios recursos a criança só pôde conhecê-lo de modo sensorial-motor (isto é, pelos sentidos e atividades nas quais ele estava presente, mas de modo não diferenciado dela, em sua perspectiva). Agora, este outro poderá ser descoberto e apreciado em uma perspectiva simbólica (representada, imaginada) e social (pelos papéis que ocupa) ainda que egocêntrica (isto é, na leitura e interesse da própria criança). É, pois, em casa e na escola de educação infantil que as crianças descobrem, de modo agora simbólico, os adultos (e também colegas) fundamentais para sua vida.

O que são afetos intuitivos? A criança agora atribui ao adulto uma presença forte, certa onipotência: meu pai sabe tudo, ele vai fazer, resolver. Minha professora não erra, nem falha, não fica doente, ela é forte, cuida de mim. Isso, só minha mãe pode fazer. Só ela sabe contar histórias que me fazem dormir. E ela quem melhor prepara o leite, que me acolhe em seu colo, vela meu sono e me protege de medos conhecidos ou desconhecidos. Infelizmente (e às vezes, inevitavelmente) é também nesta época que a criança experimenta sentimentos de desamparo e decepção (que também poderão acompanhá-la para sempre). Sua mãe morreu, seu pai foi embora. Ela o trocou por outro irmão a quem lhe dedica mais atenção. “Ela já não gosta mais de mim”.

Os afetos intuitivos são assim porque se formam em uma base que, do ponto de vista cognitivo, só pode ser incompleta ou parcial. Neste tempo de vida a criança ainda não dispõe de recursos (próprios a um pensamento operatório) para compreender a complexidade das relações humanas. Ela só pode se envolver e articular partes e todo, em suas múltiplas e inevitáveis direções (longe, perto, dentro, fora, presente, ausente) por sentimentos e coordenadores cognitivos (PIAGET, 1980), que lhe possibilitam uma "leitura" necessária, mas insuficiente da situação. E, igualmente, as explicações, compreensões, carinhos e paciência dos adultos, ainda que necessárias, nem sempre são suficientes para reequilibrar perturbações sentidas pela criança frente a uma vida, que agora se tornou muito mais ampla e complexa.

Descobrir ou construir o valor do outro, incluindo seus exageros (o que pode produzir sentimentos de onipotência ou desamparo), graças aos afetos intuitivos têm igualmente outra importância fundamental na vida afetiva e relacional da criança (e, portanto, de todos nós). Pelos afetos intuitivos, a criança escolhe sentimentalmente certos modos de ser e agir dos adultos como uma referência importante para ela, mesmo que não tenha consciência disso. Referência, porque ela pode agora avaliar, atribuir valor aos outros e a si mesma por esta medida

externa. Como está em um período pré-operatório só pode fazer isso de modo simbólico, isto é, intuitivo. O importante, de qualquer forma, é que essas intuições dão condições à criança de avaliar afetivamente, e regular ou orientar, portanto suas ações (aproximar, afastar, temer, manter-se indiferente, entregar-se, esperar). Daí o valor inestimável para a criança de um professor de Educação Infantil. Inestimável, não só por todas as coisas que efetivamente lhe ensina, mas por este lugar ou representação afetiva que ocupa em sua vida. Tais afetos são intuitivos, porque se relacionam à necessidade de "fechar um quadro", tomar decisões, avaliar, sem dispor ou poder compreender todos os elementos envolvidos no problema. Trata-se de fazer uma síntese (observável como respostas ou reações das crianças às pessoas ou coisas) sem ter meios de analisar todos os aspectos envolvidos. Trata-se de fazer uma entrega ou se afastar, chorar, recusar, sem dominar os porquês que os justificam. Os afetos intuitivos correspondem a um "feeling", pelo qual a criança regula ou controla suas ações frente aos outros e aos acontecimentos. É por eles, como mencionado, que ela começa a tomar consciência do valor do outro. Simpatia, antipatia, auto-valorização (considerar-se superior ou inferior em relação ao outro) e sentimentos morais semi-normativos (respeito, obediência, mentira, justiça, etc.) expressam alguns dos afetos intuitivos, graças aos quais a criança vai construindo seus esquemas afetivos, isto é, modos de agir ou reagir em relação às pessoas. Vão lhe possibilitando também construir um critério moral para julgar o certo e o errado, o que é melhor fazer em dadas situações. Até então, o critério era estético ou da ordem do gosto, pela via dos afetos perceptivos ou intencionais; o critério moral só se expressava pelos adultos que cuidavam e se responsabilizavam por ela. Preparam a criança para uma próxima e igualmente importante transformação afetiva: saber se regular por regras sem as quais a convivência social e a realização dos projetos e aprendizagens mais caros são impossíveis ou muito prejudicadas.

Afetos normativos. A partir dos seis ou sete anos, os afetos anteriores já podem se transformar em normativos. O que significam afetos normativos? Aprender regras da língua portuguesa, conceitos e operações matemáticas, participar de um projeto, saber argumentar, compartilhar decisões coletivas e tantas outras atividades escolares importantes, requerem descobrir e aceitar o valor das normas. No caso das disciplinas, essas se referem aos conceitos e operações considerados como certos ou válidos na escala ou limites em que são considerados. No caso da convivência social, a consideração das normas possibilita efetuar acordos, compartilhar um mesmo espaço e tempo, participar de tarefas ou projetos, obedecer a referências comuns. Para discutir, por exemplo, a criança deve, às vezes, renunciar a sua idéia, pelo menos do modo como foi primeiro proposto. Nas relações em grupo é preciso saber esperar, aprender a argumentar, a convencer e ser convencido, focar na tarefa e limites para sua realização. É preciso saber tentar mais uma vez; fazer acordos, cooperar, saber

esperar mais um pouco, regular o ritmo próprio com o de outras pessoas ou coisas. Graças a esta nova forma de relação afetiva, a criança pode agora se entregar ou acomodar ao que é da ordem do social ou da estrutura do objeto.

Uma característica importante dos afetos normativos, segundo Piaget (2001), é a constituição da vontade: valorização do que é superior e fraco, em lugar do inferior e forte. Por exemplo, fazer a lição de casa aceitando não continuar a ver um programa de televisão. Interromper uma conversa entre amigos e ir dormir, porque está na hora. Realizar a parte desagradável de uma tarefa, considerando sua importância.

Os afetos normativos referem-se, pois, à construção de esquemas afetivos ligados às regras. Por intermédio disso, como mencionado, a criança aceita subordinar-se a algo que é superior, ao que deve ser feito, mesmo que desagradável. E ela aceita porque pode entender ou compreender suas razões ou necessidades. Por isso, Piaget coloca a vontade, no plano dos afetos como equivalente à operação, no plano da cognição. Ambos tornam possível uma realização e a atribuição do valor a ela subjacente. Não por acaso, por exemplo, jogos de regras dependem de afetos normativos e esquemas operatórios. Aceitar objetivos e regras, compreender a importância e se subordinar à alternância entre jogadas, respeitar o jogo, o adversários, o contexto do jogo, aceitar o desfecho de uma partida, mesmo que desagradável, raciocinar, antecipar, tomar decisões, desenvolver ou aprender estratégias expressam a interdependência entre inteligência e afetividade próprias aos afetos normativos

Escala de valores. O último estágio do desenvolvimento afetivo para Piaget contém as características dos estágios anteriores e lhes agrega sentimentos ideais e a possibilidade, agora, de pautar, por si mesmo, uma vida feita por escolhas. Ou seja, de viver e compartilhar a vida por uma escala de valores. Escala significa graduação, regular-se por um recurso que implica avaliação, observação, localização. Significa poder atribuir valor e, por isso, fazer escolhas e enfrentar suas consequências. Um valor pode ser positivo, negativo ou neutro. Quando é negativo, a tendência é afastar, evitar, criticar por suas desvantagens. O que é positivo pede aproximação, cuidado, presença, atenção. O que é neutro implica indiferença, dispêndio de energia apenas o suficiente.

O problema dos valores é como coordenar ou ponderar as tendências opostas ou contrárias. Como superar ambivalências ou contradições. Como ordenar ou organizar coisas diferentes que pedem o mesmo tipo de consideração. Tornar-se adulto é aprender a regular a vida por uma escala de valores, o que é extremamente complexo.

Considerações Finais

A hipótese que norteou a produção do presente artigo é que a aprendizagem escolar é um fenômeno complexo (GARCÍA, 2006). Se for assim, há de se considerar os aspectos que a constituem de modo interdisciplinar e sistêmico, pautados por um marco teórico e uma metodologia graças aos quais se podem analisar alguns dos fatores em jogo. Os que não o forem ficam como condições de contorno, isto é, como aspectos externos ao recorte efetuado e que o influencia todo o tempo. O marco teórico é o do Construtivismo de Piaget. A metodologia consistiu em realizar três recortes de análise. O primeiro foi sintetizado na Figura 1 pela reflexão sobre a dialética entre professor, alunos e objetos do conhecimento no contexto da sala de aula. O segundo está resumido na Figura 2, pelas relações entre aluno, filho e criança. No primeiro sistema, aluno é uma parte significativa da escola, ou seja, de sua intenção de ensinar e fazer aprender. No segundo sistema, aluno é uma parte significativa da criança, cuja totalidade reúne esta parte tão fundamental de nosso ciclo de vida, o primeiro e o que nos marcará para sempre. No terceiro sistema, recorta-se um aspecto do desenvolvimento da criança, o de sua afetividade e a importância que joga agora em uma escola que se quer para todos (MACEDO, 2005).

Nas três análises efetuadas destacou-se o valor de duas instituições sociais responsáveis em nossa cultura pela educação das crianças, a família e a escola. Marcou-se em especial a função da Escola de Educação Infantil e a de seus professores. É que na visão de Piaget, as qualidades da interação que a criança realiza com objetos e pessoas dependem das estruturas (orgânicas, cognitivas e afetivas) que dispõe para isso, mas igualmente pelo modo como estes atuam em sua zona de assimilação. E por elas (qualidades da interação) que a criança melhora seus modos de interagir, entra em conflitos ou enfrenta problemas cujo desfecho, se o conhecimento prevalecer sobre a ignorância (ou a vida, sobre a morte), será uma estrutura ou esquemas modificados e mais aptos para realizar ou compreender. E estes (realização e compreensão) são sensíveis aos afetos que lhe dão sentido, nos diferentes níveis de sua expressão.

Nas análises efetuadas na terceira parte preferiu-se dar ênfase ao aspecto afetivo, segundo Piaget, por duas razões. A primeira pelo valor que lhe é atribuído e a segunda pela idéia de que esse autor pouco ou nada contribuiu para isso. Espera-se que os aspectos comentados confirmem a primeira hipótese (o valor das trocas afetivas nos processos de desenvolvimento) e neguem a segunda. É que para este autor, nos processos de assimilação e acomodação, funções eternas de nossa inteligência, afetividade e cognição são essenciais e interdependentes (irredutíveis,

complementares e indissociáveis). Sem elas não há como nem por que conhecer, isto é, viver.

Referências

AGAMBEN, G. **Infância e história**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BAUMAN, Z. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2008.

GARCIA, R. **Sistemas complejos: Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria**. Barcelona: GEDISA, 2006.

HERCULANO-HOUZEL, S. **Cheiro de filho, cheiro de mãe**. Folha de São Paulo, 13 de março de 2008. (Folha Equilíbrio)

MACEDO, L. Passagem da adolescência para a vida adulta. In: A. L. SENNEYEY; L. de MACEDO. Desafios nas relações entre inteligência e currículo. **Pátio Revista Pedagógica**, ano XII, fevereiro/abril 2008, número 45, pág. 12 - 15.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico: Como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: ARTMED, 2005.

MEIRIEU, P. **Aprender, sim... mas como?** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento: Equilibração das estruturas cognitivas**. Lisboa: DOM QUIXOTE, 1975.

PIAGET, J. *Prefácio*. Em B. INHELDER, M. BOVET & H. SINCLAIR, **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: SARAIVA, 1977. Pág. 07-12.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: SUMMUS, 1994.

PIAGET, J. **As formas elementares da dialética**. São Paulo: CASA DO PSICOLOGO, 1996. (a)

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. São Paulo: ÁTICA, 1996. (b)

PIAGET, J. **Recherches sur les correspondances**. Paris: PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE, 1980.

PIAGET, J. **Inteligência y afectividad**. Introdução, revisão e notas de Mario Carretero. Buenos Aires: AIQUE, 2001.