

Secretaria Municipal de Educação – SEME

SEME-AC

Professor da Educação Infantil – Pré-Escola

OT039-N9

Todos os direitos autorais desta obra são protegidos pela Lei nº 9.610, de 19/12/1998.
Proibida a reprodução, total ou parcialmente, sem autorização prévia expressa por escrito da editora e do autor. Se você conhece algum caso de "pirataria" de nossos materiais, denuncie pelo sac@novaconcursos.com.br.

OBRA

Secretaria Municipal de Educação - SEME

Professor da Educação Infantil - Pré-Escola

EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO N.º 01/2019, DE 15 DE OUTUBRO DE 2019.

AUTORES

Língua Portuguesa - Profª Zenaide Auxiliadora Pachegas Branco

Matemática - Profº Bruno Chierigatti e João de Sá Brasil

Conhecimentos Gerais e Atualidades - Profª Silvana Guimarães e Profº Bruno Chierigatti; Joao de Sá Brasil; Renata Benito Pettan; Leticia Veloso; Heitor Ferreira; Luiz Daniel Vinha Absalão

Legislação - Profª Ana Maria B. Quiqueto e Bruna Pinotti

Conhecimentos Específicos - Profª Ana Maria B. Quiqueto

PRODUÇÃO EDITORIAL/REVISÃO

Elaine Cristina

Leandro Filho

Christine Liber

DIAGRAMAÇÃO

Thais Neves

Renato Vilela

CAPA

Joel Ferreira dos Santos



www.novaconcursos.com.br

sac@novaconcursos.com.br

APRESENTAÇÃO

PARABÉNS! ESTE É O PASSAPORTE PARA SUA APROVAÇÃO.

A Nova Concursos tem um único propósito: mudar a vida das pessoas.

Vamos ajudar você a alcançar o tão desejado cargo público.

Nossos livros são elaborados por professores que atuam na área de Concursos Públicos. Assim a matéria é organizada de forma que otimize o tempo do candidato. Afinal corremos contra o tempo, por isso a preparação é muito importante.

Aproveitando, convidamos você para conhecer nossa linha de produtos "Cursos online", conteúdos preparatórios e por edital, ministrados pelos melhores professores do mercado.

Estar à frente é nosso objetivo, sempre.

Contamos com índice de aprovação de 87%*.

O que nos motiva é a busca da excelência. Aumentar este índice é nossa meta.

Acesse **www.novaconcursos.com.br** e conheça todos os nossos produtos.

Oferecemos uma solução completa com foco na sua aprovação, como: apostilas, livros, cursos online, questões comentadas e treinamentos com simulados online.

Desejamos-lhe muito sucesso nesta nova etapa da sua vida!

Obrigado e bons estudos!

*Índice de aprovação baseado em ferramentas internas de medição.

CURSO ONLINE



PASSO 1

Acesse:

www.novaconcursos.com.br/passaporte



PASSO 2

Digite o código do produto no campo indicado no site.

O código encontra-se no verso da capa da apostila.

*Utilize sempre os 8 primeiros dígitos.

Ex: JN001-19



PASSO 3

Pronto!

Você já pode acessar os conteúdos online.

SUMÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA

Compreensão de textos.....	01
Denotação e conotação.....	08
Ortografia: emprego das letras e acentuação gráfica.....	08
Classes de palavras e suas flexões.....	16
Processo de formação de palavras.....	54
Verbos: conjugação, emprego dos tempos, modos e vozes verbais.....	56
Concordâncias nominal e verbal.....	56
Regências nominal e verbal.....	63
Emprego do acento indicativo da crase.....	69
Colocação dos pronomes.....	73
Emprego dos sinais de pontuação.....	73
Semântica: sinonímia, antonímia, homonímia, paronímia, polissemia e figuras de linguagem.....	76
Coletivos.....	84
Funções sintáticas de termos e de orações.....	84
Processos sintáticos: subordinação e coordenação.....	84

MATEMÁTICA

Números e operações: Sistema de numeração decimal: Regularidades numéricas; Princípios do SND; Hipóteses de escrita numérica; Hipóteses de comparação numérica; Ordens e Classes; Conjunto dos números naturais; Conjunto dos números racionais; Leitura e Escritas numéricas. Campos conceituais, aditivo e multiplicativo: Ideias dos campos conceituais; Cálculos mentais; Algoritmos convencionais; Estimativas. Porcentagem.....	01
Espaço e forma: Formas tridimensionais: Conceitos; Nomeação das formas tridimensionais; Corpos redondos; Poliedros; Elementos que constituem um sólido geométrico; Planificação de figuras tridimensionais; Relação de Euler. Formas bidimensionais: Conceitos; Conceito de polígono; Formas poligonais e não poligonais; Nomeação de figuras bidimensionais; Classificação dos triângulos quanto ao tamanho dos lados e os tipos de ângulos; Quadriláteros; Propriedades dos quadriláteros; Paralelismo e Perpendicularismo; Composição e decomposição de figuras planas.....	33
Grandezas e medidas: Medidas de comprimento, massa, capacidade e tempo; Unidades de medidas de comprimento, massa, capacidade, temperatura, área, perímetro e tempo; Instrumentos de medidas de comprimento, massa, capacidade, temperatura, área, perímetro e tempo; Transformação entre unidades de medidas; Cálculo de área e perímetro.....	56
Tratamento da informação: Leitura e interpretação de gráficos; Leitura e interpretação de tabelas.....	62

CONHECIMENTOS GERAIS E ATUALIDADES

Ciências da natureza e suas tecnologias.....	01
Ciências humanas e suas tecnologias.....	172
Organização político-administrativa do Brasil.....	215
Agronegócios e a economia brasileira.....	236
Política, Economia, Contexto internacional; Neoliberalismo e globalização, Mercosul.....	237
Questões ambientais; História e atualidades relativas ao Mundo, ao País, ao Estado do Acre e ao município.....	239

SUMÁRIO

LEGISLAÇÃO

Lei Federal n.º 9.394/1996 e suas alterações (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).....	01
Lei Federal n.º 8.069/1990 e suas alterações (Estatuto da Criança e do Adolescente).....	20
Constituição da República Federativa do Brasil (Art. 205 a 214).....	21
Lei Federal 10.639/2003 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira").....	24
Lei Federal n.º 11.645 de 08/03/2008 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.")....	24
Lei Federal n.º 9.795/1999 (institui a Política Nacional de Educação Ambiental).....	24
Lei Federal n.º 11.274/2006 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.).....	27
Resolução n.º 4/CNE de 02/10/2009 – Institui as diretrizes para atendimento da Educação Especial.....	27
Resolução n.º 3/CNE 15/06/2010 Institui as diretrizes para atendimento da EJA.....	40
Resolução n.º 02/CNE, de 03/04/2002 Diretrizes Educacionais para Educação do Campo.....	45

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Etapas do desenvolvimento infantil. Concepção de criança, infância e de educação infantil.....	01
Educar e cuidar.....	20
Diferentes linguagens da criança.....	22
A importância do brincar e das interações para o desenvolvimento infantil.....	22
O papel do professor da educação infantil.....	24
Planejamento considerando a criança como centro. Modalidades organizativas.....	26
Rotina pedagógica (propostas de atividades/experiências, espaço físico, tempo, materiais). Organização do espaço educativo enquanto intervenção pedagógica com vistas ao desenvolvimento da criança.....	29

ÍNDICE

CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS – PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL – PRÉ-ESCOLA

Etapas do desenvolvimento infantil. Concepção de criança, infância e de educação infantil.....	01
Educar e cuidar.....	20
Diferentes linguagens da criança.....	22
A importância do brincar e das interações para o desenvolvimento infantil.....	22
O papel do professor da educação infantil.....	24
Planejamento considerando a criança como centro. Modalidades organizativas.....	26
Rotina pedagógica (propostas de atividades/experiências, espaço físico, tempo, materiais). Organização do espaço educativo enquanto intervenção pedagógica com vistas ao desenvolvimento da criança.....	29

ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL; CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

A INFÂNCIA E SUA SINGULARIDADE

Este texto tem o objetivo de refletir sobre a infância e sua singularidade. Nele, a infância é entendida, por um lado, como categoria social e como categoria da história humana, englobando aspectos que afetam também o que temos chamado de adolescência ou juventude. Por outro lado, a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende, na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade. Pretendemos, com este texto, discutir a infância, a escola e os desafios colocados hoje para a educação infantil e o ensino fundamental de nove anos.

Inicialmente, são apresentadas algumas ideias sobre infância, história, sociedade e cultura contemporânea. Em seguida, analisamos as crianças e a chamada cultura infantil, tentando refletir sobre o significado de atuarmos com as crianças como sujeitos. Aqui, focalizamos também interações, tensões e contradições entre crianças e adultos, um grande desafio enfrentado atualmente. Por fim, abordamos o impacto dessas reflexões, considerando os direitos das crianças, a educação infantil e o ensino fundamental.

Infância, História e Cultura

Contemporânea Profissionais que trabalham na educação e no âmbito das políticas sociais voltadas à infância enfrentam imensos desafios: questões relativas à situação política e econômica e à pobreza das nossas populações, questões de natureza urbana e social, problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações sérias, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo. Como as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade atual? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual é o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com as crianças de maneira que sejam considerados seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade? Ao longo do século XX, cresceu o esforço pelo conhecimento da criança, em vários campos do conhecimento. Desde que o historiador francês Philippe Ariès publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente.

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade. Aprendemos com esses estudos:

- (i) a condição e a natureza histórica e social das crianças;
- (ii) a necessidade de pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre as crianças em diferentes contextos; e
- (iii) a importância de atuar considerando-se essa diversidade. As contribuições do sociólogo francês Bernard Charlot, nos anos 1970, também foram fundamentais e ajudaram a compreender o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância: a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, com consequências no controle e na dominação de grupos.

As ideias de Charlot favorecem compreender a infância de maneira histórica, ideológica e cultural: a dependência da criança em relação ao adulto, diz o sociólogo, é fato social e não natural. Também a antropologia favorece conhecer a diversidade das populações infantis, as práticas culturais entre crianças e com adultos, bem como brincadeiras, atividades, músicas, histórias, valores, significados. E a busca de uma psicologia baseada na história e na sociologia – as teorias de Vygotsky e Wallon e seu debate com Piaget – revelam esse avanço e revolucionam os estudos da infância. Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diversos contextos, papéis diferentes. A ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes. No entanto, é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos.

Recentemente, outras questões inquietam os que atuam na área: alguns pensadores denunciam o desaparecimento da infância. Perguntam “de que infância nós falamos?”, uma vez que a violência contra as crianças e entre elas se tornou constante. Imagens de pobreza de crianças e trabalho infantil retratam uma situação em que o reino encantado da infância teria chegado ao fim. Na era pós-industrial não haveria mais lugar para a ideia de infância, uma das invenções mais humanitárias da modernidade; com a mídia e a Internet, o acesso das crianças à informação adulta teria terminado por expulsá-las do jardim da infância (Postman, 1999). Mas é a ideia de infância que entra em crise ou a crise é a do homem contemporâneo e de suas ideias? Estará a infância desaparecendo? A ideia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e a mu-

danças econômicas e sociais. Essa concepção, para Ariès, nasceu nas classes médias e foi marcada por um duplo modo de ver as crianças, pela contradição entre moralizar (treinar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (achá-la engraçadinha, ingênua, pura, querer mantê-la como criança).

A miséria das populações infantis naquela época e o trabalho escravo e opressor desde o início da revolução industrial condenavam-nas a não ser crianças: meninos trabalhavam nas fábricas, nas minas de carvão, nas ruas. Mas até hoje o projeto da modernidade não é real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil, onde não é assegurado às crianças o direito de brincar, de não trabalhar. Pode a criança deixar de ser infans (o que não fala) e adquirir voz num contexto que, por um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, por outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância? Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas.

A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras (Benjamin, 1987b), na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas.

As crianças e a cultura infantil

Procurando entender a infância e as crianças na sociedade contemporânea, de modo que possamos compreender a delicada complexidade da infância e a dimensão criadora das ações infantis, encontramos na obra de Walter Benjamin interessantes contribuições.³ Muitos de seus textos expressam uma visão peculiar da infância e da cultura infantil e oferecem importantes eixos que orientam outra maneira de ver as crianças. Para nossa discussão, propomos quatro eixos, baseados em Benjamin:

a) A criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade

As crianças “fazem história a partir dos restos da história”, o que as aproxima dos inúteis e dos marginalizados (Benjamin, 1984). Elas reconstróem das ruínas; refazem dos pedaços. Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos

bem-intencionados. A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). A pergunta que cabe fazer é: quantos de nós, trabalhando nas políticas públicas, nos projetos educacionais e nas práticas cotidianas, garantimos espaço para esse tipo de ação e interação das crianças? Nossas creches, pré-escolas e escolas têm oferecido condições para que as crianças produzam cultura? Nossas propostas curriculares garantem o tempo e o espaço para criar? Nesse “refazer” reside o potencial da brincadeira, entendida como experiência de cultura. Não é por acaso que, em diversas línguas, a palavra “brincar” – *spillen, to play, jouer* – possui o sentido de dançar, praticar esporte, representar em uma peça teatral, tocar um instrumento musical, brincar. Ao valorizar a brincadeira, Benjamin critica a pedagogização da infância e faz cada um de nós pensar: é possível trabalhar com crianças sem saber brincar, sem ter nunca brincado?

b) A criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história

Como um colecionador, a criança caça, procura. As crianças, em sua tentativa de descobrir e conhecer o mundo, atuam sobre os objetos e os libertam de sua obrigação de ser úteis. Na ação infantil, vai se expressando, assim, uma experiência cultural na qual elas atribuem significados diversos às coisas, fatos e artefatos. Como um colecionador, a criança busca, perde e encontra, separa os objetos de seus contextos, vai juntando figurinhas, chapinhas, pontadeiras, pedaços de lápis, borrachas antigas, pedaços de brinquedos, lembranças, presentes, fotografias. A maioria de nós – adultos que estamos lendo este texto – tem também caixas e gavetas em que verdadeiras coleções vão sendo formadas dia a dia, como partes de uma trajetória. A história de cada um e cada uma de nós vai sendo reunida, e só pode ser contada por nós. Nós conhecemos os significados de cada uma dessas coisas que evocam situações vividas, conquistas ou perdas, pessoas, lugares, tempos esquecidos. Observar a coleção aciona a memória e desvela a narrativa da história. Quantos de nós estamos dispostos a nos desfazer de nossas coleções, ou seja, de nossa história? “Arrumar significaria aniquilar”, diz Benjamin. Quantos de nós estamos sempre dispostos a arrumar as coleções infantis? Como garantir a ordem sem destruir a criação?

c) A criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição

Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e uma outra maneira de ver a realidade. Nesse processo, o papel do cinema, da fotografia, da imagem, é importante para nos ajudar a constituir esse olhar infantil, sensível e crítico. Atuar com as crianças com esse olhar significa agir com a própria condição humana, com a história humana. Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura

do mundo, é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações. Precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa.

d) A criança pertence a uma classe social

As crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. Elas não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações. No entanto, apesar do seu direito de brincar, para muitas o trabalho é imposto como meio de sobrevivência. Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social. Isso implica garantir o direito a condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e a interações saudáveis. No contexto dessa reflexão, um paradoxo fica evidenciado: as relações entre crianças e adultos atualmente e sua delicada complexidade. Discutiremos esse ponto a seguir.

Crianças e adultos: identidade, diversidade e autoridade em risco?

A história humana tem sido marcada pela destruição e pela barbárie. Mas, além dos problemas econômicos, políticos e sociais que temos enfrentado, os quais não são de solução rápida, os acontecimentos recentes e a guerra nos inquietam. Ao discutir infância, creche e escola, é importante tratar de temas como: direitos humanos; a violência praticada contra/por crianças e jovens e seu impacto nas atitudes dos adultos, em particular dos professores; as relações entre adultos e crianças e a perda da autoridade como um dos problemas sociais mais graves do cenário contemporâneo. As relações estabelecidas com a infância expressam a crítica de uma cultura em que não nos reconhecemos. Reencontrar o sentido de solidariedade e restabelecer com as crianças e os jovens laços de caráter afetivo, ético, social e político exigem a revisão do papel que tem sido desempenhado nas instituições educativas. Na modernidade, a narrativa entra em extinção porque a experiência vai definindo, sendo reduzida a vivências, em reação aos choques da vida cotidiana.

Experiência e narrativa ajudam a compreender processos culturais (também educacionais) e seus impasses. Mais do que isso, esses conceitos contribuem para práticas com crianças e para estratégias de formação que

abram o espaço da narrativa, para que crianças, jovens e adultos possam falar do que vivem, viveram, assistiram, enfrentaram. Muitas iniciativas têm tentado resgatar histórias de grupos, povos, pessoas, classes sociais; refazendo as trajetórias, velhos sentidos são recuperados e as histórias ganham outras configurações. Os conceitos de infância, narrativa e experiência fornecem elementos básicos para pensar na delicada questão da autoridade.

Para Benjamin (1987a), o que dá autoridade é a experiência: a proximidade da morte dava ao moribundo maior autoridade, derivada de sua maior experiência e de uma mais clara possibilidade de narrar o vivido, tornando-o infinito. A vivência, que é finita, se torna infinita (e ultrapassa a morte) graças à linguagem: é no outro que a narrativa se enraíza, o que significa que a narrativa é fundamental para a constituição do sentido de coletividade, em que cada qual aprende a exercer o seu papel. A arte de narrar diminui porque a experiência entra em extinção. Em consequência, reduz a autoridade constituída e legitimada pela experiência. No que se refere aos desafios das relações contemporâneas entre adultos e crianças, Sarmiento alerta para os efeitos da “convergência de três mudanças centrais: a globalização social, a crise educacional e as mudanças no mundo do trabalho” (2001).

Trata-se de um paradoxo duplo: os adultos permanecem cada vez mais tempo em casa graças à mudança nas formas de organização do trabalho e ao desemprego crescente, enquanto as crianças saem mais de casa, sobretudo por conta da sua crescente permanência nas instituições. “Há, deste modo, como que uma troca de posições entre gerações. Este é um dos mais significativos efeitos gerados pelas mudanças no mundo do trabalho” (Sarmiento, 2001). Além disso, a sociabilidade se transforma e as relações entre adultos e crianças tomam rumos desconcertantes. O discurso da criança como sujeito de direito e da infância como construção social é deturpado: nas classes médias, esse discurso reforça a idéia de que a vontade da criança deve ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir; nas classes populares, crianças assumem responsabilidades muito além do que podem. Em ambas, as crianças são expostas à mídia, à violência e à exploração.

Por outro lado, o reconhecimento do papel social da criança tem levado muitos adultos a abdicarem de assumir seu papel. Parecem usar a concepção de “infância como sujeito” como desculpa para não estabelecerem regras, não expressarem seu ponto de vista, não se posicionarem. O lugar do adulto fica desocupado, como se para a criança ocupar um lugar, o adulto precisasse desocupar o seu, o que revela uma distorção profunda do sentido da autoridade. E como valorizar e reconhecer a criança sem abandoná-la à própria sorte ou azar e sem apenas normatizar? Pergunto: como atuar, considerando as condições, sem expor e sem largar as crianças? Como reconhecer os seus direitos e preservá-los? Na escola, parece que as crianças pedem para o professor intervir e ele não o faz, impondo em vez de dividir com a criança em situações em que poderia fazê-lo, e exigindo demais quando deveria poupá-la. A questão da sociabilidade tornou-se tão frágil que os adultos – professores, pais – não veem as possibilidades da criança e ora controlam,

regulam, conduzem, ora sequer intervêm, têm medo de crianças e jovens, medo de estabelecer regras, de fazer acordos, de lidar com as crianças no diálogo e na autoridade. O equilíbrio e o diálogo se perdem e esses adultos, ao abrirem mão da sua autoria (de pais ou professores), ao cederem seu lugar, só têm, como alternativa, o confronto ou o descaso. No centro dessa questão parece se manifestar uma indisponibilidade em relação às crianças, uma das mais perversas mudanças de valores dos adultos: perguntas ficam sem respostas; transgressões ficam sem sanção; dúvidas ficam sem esclarecimento; relatos ficam sem escuta.

Diversos fatores interferem nas relações entre crianças e adultos. Um aspecto se situa no centro da questão: a indisponibilidade do adulto que parece impregnar a vida contemporânea, marcada pelo individualismo e pela mercantilização das relações. Com a perda da capacidade do diálogo na modernidade, as pessoas só conversam sobre o preço das coisas; sem o diálogo, sem a narrativa, ficam impossibilitadas de dar ou de ouvir um conselho que é, segundo Benjamin (1987a), sempre a sugestão de como poderia uma história continuar. Desocupando seu lugar, os adultos ora tratam a criança como companheira em situações nas quais ela não tem a menor condição de sê-lo, ora não assumem o papel de adultos em situações nas quais as crianças precisam aprender condutas, práticas e valores que só irão adquirir se forem iniciadas pelo adulto. As crianças são negligenciadas e vão ficando também perdidas e confusas. Muitos adultos parecem indiferentes e não mais as iniciam. A indiferença ocupa o lugar das diferenças. Em contextos em que não há garantia de direitos, acentuam-se a desigualdade e a injustiça social e as crianças enfrentam situações além de seu nível de compreensão, convivem com problemas além do que seu conhecimento e experiência permitem entender. Os adultos não sabem como responder ou agir diante de situações que não enfrentaram antes porque, embora adultos, não se constituíram na experiência e são cobrados a responder perguntas para as quais nunca ninguém lhes deu respostas. Além disso, o panorama social e a conjuntura política mais ampla de banalização da violência, valorização da guerra e do confronto, agressão, impunidade e corrupção geram perplexidade e o risco, que ela implica, do imobilismo. Sem autoridade (Sennett, 2001) e corroídos no seu caráter (Idem, 1999), os adultos têm encontrado soluções para lidar com identidade, diversidade e para delinear padrões de autoridade, resignificando seu papel, na esfera social coletiva? Ou identidade, diversidade e autoridade estão em risco, agravando a desumanização, se é possível usar essa expressão diante da barbárie que o século XX logrou nos deixar como herança?

Direito das crianças, educação infantil e ensino fundamental: desafios

Aprendemos com Paulo Freire que educação e pedagogia dizem respeito à formação cultural – o trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com o conhecimento científico e com a cultura, entendida tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas e

como produção historicamente acumulada, presente na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus. Essa visão do pedagógico ajuda a pensar sobre a creche e a escola em suas dimensões políticas, éticas e estéticas. A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. Educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e o ensino fundamental. Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. O ensino fundamental, no Brasil, passa agora a ter nove anos de duração e inclui as crianças de seis anos de idade, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda perguntam: o melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

No Brasil, temos hoje importantes documentos legais: a Constituição de 1988, a primeira que reconhece a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6

anos de idade, dever de Estado e opção da família; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei no 8.069, de 1990), que afirma os direitos das crianças e as protege; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Todos esses documentos são conquistas dos movimentos sociais, movimentos de creches, movimentos dos fóruns permanentes de educação infantil. E qual tem sido a ação desses movimentos e das políticas públicas nos municípios? Como tem sido a participação das creches, pré-escolas e escolas? As conquistas formais têm se tornado ações de fato? Que impactos conquistas promovem no currículo? De que maneira a antecipação da escolaridade interfere nos processos de inserção social e nos modos de subjetivação de crianças, jovens e adultos? As escolas têm levado em conta essas questões na concepção e na construção dos seus currículos? Os sistemas de ensino têm se equipado para fazer frente às mudanças?

O tempo da infância é o tempo de aprender e ... de aprender com as crianças

As reflexões desenvolvidas aqui se voltam para uma perspectiva da educação contemporânea, na educação infantil ou no ensino fundamental, na qual o outro é visto como um eu e na qual estão em pauta a solidariedade, o respeito às diferenças e o combate à indiferença e à desigualdade. Assumir a defesa da escola – uma das instituições mais estáveis num momento de absoluta instabilidade – significa assumir uma posição contra o trabalho infantil. As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo mais que uma escola digna, uma vida digna. Como ensinar solidariedade e justiça social, e respeitando as diferenças, contra a discriminação e a dominação? Estão nossas crianças e jovens aprendendo a rir da dor do outro, a humilhar, a serem humilhadas, a não mais se sensibilizar? Perdemos o diálogo? Como recuperá-lo? As práticas, feitas com as crianças, humanizam-nas?

Nosso maior desafio é obter entendimento e uma educação baseada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade; viver uma ética e implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. É preciso compreender os processos relativos aos modos de interação entre crianças e adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais. O diálogo com vários campos do conhecimento contribui para agir com as crianças. Conhecer as ações e produções infantis, as relações entre adultos e crianças, é essencial para a intervenção e a mudança. Sem conhecer as interações, não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas e elos capazes de gerar o sentido de pertencer

a. Que papel têm desempenhado a creche, a pré-escola e a escola? Que princípios de identidade, valores éticos e padrões de autoridade ensinam às crianças? As práticas contribuem para humanizar as relações? Como? As práticas de educação infantil e ensino fundamental têm levado em conta diferenças étnicas, religiosas, regionais, experiências culturais, tradições e costumes adquiridos pelas crianças e jovens no seu meio de origem e no seu cotidiano de relações? Têm favorecido às crianças experiências de cultura, com brinquedos, museus, cinema, teatro, com a literatura? E para os professores? Qual é a sua formação cultural? E sua inserção cultural? Quais são suas experiências de cultura? Que relações têm com a leitura e a escrita? Esses e muitos outros desafios são atualmente enfrentados por nós. Ao considerarmos os paradoxos dos tempos em que vivemos e os valores de solidariedade e generosidade que queremos transmitir, num contexto de intenso e visível individualismo, cinismo, pragmatismo e conformismo, são necessárias condições concretas de trabalho com qualidade e ação coletiva que viabilizem formas de enfrentar os desafios e mudar o futuro.

Desenvolvimento

O desenvolvimento é um processo contínuo que tem início desde a concepção, e tem continuidade após a fecundação do óvulo, percorrendo a partir da subdivisão celular até que milhões de células sejam formadas. À medida que as células assumem funções especializadas, dá-se início a formação dos sistemas que dão base para a parte física do desenvolvimento. Porém, o desenvolvimento físico, cognitivo, social, afetivo tem continuidade durante todas as fases da vida de um sujeito e termina com a morte.

Assim, o fenômeno do desenvolvimento, faz articulações e interfaces com várias áreas do conhecimento como: a educação, biologia, sociologia, antropologia, medicina, entre outros, interagindo com diversos saberes a fim de fomentar suas explicações.

A psicologia do desenvolvimento traz uma compreensão sobre as transformações psicológicas que ocorrem no decorrer do tempo, com auxílio de algumas teorias e teóricos, bem como Jean Piaget, esses modelos se propõem em explicar como as mudanças ocorrem na vida do sujeito e de que modo podem ser compreendidas e descritas.

Tradicionalmente, os primeiros estudos referentes à psicologia do desenvolvimento faziam menção somente ao desenvolvimento da criança e do adolescente. Entretanto, esse foco vem mudando ao longo dos anos, e hoje, tem-se uma ideia que o estudo sobre o desenvolvimento humano deve abranger todo processo de ciclo vital.

As Descobertas de Piaget sobre Desenvolvimento Mental

Jean Piaget foi o responsável pela introdução das fases sobre o desenvolvimento mental do indivíduo. Ele acreditava que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo poderia ser subdividido em uma série de quatro estágios ordenados e descontínuos. Esse teórico supõe que as crianças programam através dessas fases.

O primeiro período, sensório-motor (0 a 24 meses), baseia-se em uma inteligência que trabalha as percepções e as ações através dos deslocamentos do próprio corpo. Neste período a criança não possui representação mental, ou seja, para eles os objetos só existem se estiverem em seu campo visual. A conduta social, neste período, é de isolamento e indiferenciação, onde o mundo se volta inteiramente a própria criança (o mundo é ela) (FERREIRA, 2009).

O estágio pré-operatório vai mais ou menos dos dois anos aos sete anos de idade. O grande avanço cognitivo nesta fase do desenvolvimento é uma melhor capacidade de representar, mentalmente, objetos que não estejam fisicamente presentes. Com exceção desta evolução, Piaget caracteriza o estágio pré-operatório de acordo com aquilo que a criança não consegue fazer. Por exemplo, ele acreditava que o pensamento pré-operatório das crianças pequenas fosse marcado pelo egocentrismo, isto é a incapacidade de ver as coisas pela perspectiva de outra pessoa (GERRIG, 2005).

O terceiro período (7 aos 11/12anos), é o das operações concretas, a criança conhece e organiza o mundo de forma lógica ou operatória. A conversação torna-se possível (já é uma linguagem socializada), pois a fala egocêntrica desaparece devido o desejo de trabalhar com os outros (idade escolar), sem que, no entanto, possam discutir diferentes pontos de vista para que cheguem a uma conclusão comum (FERREIRA, 2009).

O estágio operatório formal cobre o período que começa em torno dos 11 anos. Neste estágio final do desenvolvimento cognitivo, o pensamento se torna abstrato. Os adolescentes conseguem entender que sua realidade específica é apenas uma entre várias imagináveis, e começam a questionar temas profundos relacionados a verdade, justiça e existência (GERRIG, 2005).

O que Fazem os Psicólogos do Desenvolvimento?

De acordo com GERRIG (2005) os psicólogos do desenvolvimento propõem teorias para explicar como e por que as pessoas mudam durante a vida. Eles utilizam investigações normativas para descrever as características de determinadas idades ou estágios do desenvolvimento. Os estudos longitudinais acompanham os mesmos indivíduos com o passar do tempo; os modelos transversais estudam simultaneamente diferentes grupos etários.

As investigações normativas se caracterizam como um conjunto de procedimentos que avaliam como seria uma pessoa, em termo de aparência física, habilidades cognitivas, com a finalidade de descrever aquilo que caracteriza uma determinada idade ou estágio do desenvolvimento.

O modelo longitudinal é uma técnica para entender os possíveis mecanismos de transformação. Nesse aspecto, denomina-se uma forma de observar os indivíduos repetidamente durante vários anos.

Conforme MOTA (2005) psicólogos do desenvolvimento enfrentam novos desafios no século XXI. As novas concepções de atuação profissional que enfatizam a prevenção e a promoção de saúde fazem com que profissionais de várias áreas busquem na psicologia desenvolvimento subsídios teóricos e metodológicos para sua prática profissional.

Um dos fatos discutidos em questão é o desenvolvimento harmônico do sujeito, que integra vários aspectos da vida, bem como as características biológicas, sociais, cognitivas, afetivas que compõem toda a estrutura de um indivíduo.

Uma Delimitação do Conceito de Psicologia do Desenvolvimento

Ainda existe uma dificuldade em conceituar o processo de desenvolvimento humano tendo em vista o vasto campo de estudo que envolve essa disciplina. Nesse aspecto, alguns teóricos vêm fazendo algumas especulações a fim de propor novas formas de estudar o desenvolvimento, a partir de todo o ciclo vital do indivíduo.

Papalia e Olds (2000), por exemplo, definem desenvolvimento como "o estudo científico de como as pessoas mudam ou como elas ficam iguais, desde a concepção até a morte".

Biaggio (1978) argumenta que a especificidade da psicologia do desenvolvimento humano está em estudar as variáveis externas e internas aos indivíduos que levam as mudanças no comportamento em períodos de transição rápida (infância, adolescência e envelhecimento).

Algumas teorias contemporâneas do desenvolvimento aceitam que as transformações no processo de desenvolvimento acontecem em todas as fases da vida, mas que são mais marcantes em períodos rápidos de transição. Desse modo, é necessário ampliar o escopo em que se configura o desenvolvimento humano.

A visão ampliada acerca da concepção da psicologia do desenvolvimento faz desse conhecimento bastante importante para elaboração de programas de intervenção de cunho preventivo e, sobretudo, na promoção da saúde, tendo em vista que possibilita uma maior compreensão dos processos de desenvolvimento humano.

Considerações Finais

Com base nos estudos revisados, conclui-se que a psicologia do desenvolvimento é uma área de estudo que se articula com diversos saberes a fim de explicar por que as pessoas mudam durante suas vidas, a partir das mudanças físicas e psicológicas do sujeito, desde a concepção até a morte. Na contemporaneidade, novas teorias defendem a ideia de estudar o processo de desenvolvimento de todo o ciclo vital tendo em vista que esse conhecimento possibilita maiores benefícios para os estudos do desenvolvimento científico, uma vez que amplia a discussão e fomenta a metodologia de estudo. Nessa perspectiva, no que concerne à produção nacional acerca da temática, ainda se encontra um pouco tímida. Ainda há um interesse em concentrar os estudos somente no desenvolvimento da criança e do adolescente, sendo necessário que novas pesquisas sejam realizadas a fim de produzir um impacto na produção desse conhecimento e auxiliar na compreensão da complexidade do desenvolvimento humano.

Psicologia do desenvolvimento

A **Psicologia do desenvolvimento** é o estudo científico das mudanças progressivas psicológicas que ocorrem nos seres humanos com a idade. Este campo examina mudanças através de uma ampla variedade de tópicos, incluindo habilidades motoras, habilidades em solução de problemas, entendimento conceitual, aquisição de linguagem, entendimento da moral e formação da identidade.

Psicólogos desenvolvimentistas investigaram questões fundamentais, tais como saber se as crianças são qualitativamente diferentes dos adultos ou simplesmente falta a experiência que em adultos têm.

Questões importantes para o desenvolvimento

Três questões importantes que dizem respeito à natureza do desenvolvimento.

Uma delas diz que o desenvolvimento ocorre através da acumulação gradual de conhecimento ou por turnos a partir de uma fase de reflexão para o outro.

A outra questão tenta saber se as crianças nascem com conhecimento inato ou se o adquirem a partir da experiência.

Uma terceira área significativa da investigação analisa contextos sociais que afetam o desenvolvimento.

Fatores que influenciam o desenvolvimento humano

Vários fatores indissociados e em constante interação afetam todos os aspectos do desenvolvimento humano, são eles:

- **Hereditariedade:**

A carga genética estabelece o potencial do indivíduo, que pode ou não se desenvolver.

- **Crescimento orgânico:**

Refere-se ao aspecto físico.

- **Maturação neurofisiológica:**

É o que torna possível determinado padrão de comportamento.

- **Meio:**

O conjunto de influências e estimulações ambientais altera os padrões de comportamento do indivíduo.

Aspectos do desenvolvimento humano

O desenvolvimento humano deve ser entendido como uma globalidade, mas para efeito de estudo, tem sido abordado a partir de quatro aspectos básicos (todos os aspectos relacionam-se permanentemente):

- **Aspecto físico-motor:** refere-se ao crescimento orgânico, à maturação neurofisiológica, à capacidade de manipulação de objetos e de exercício do próprio corpo. **EX:** a criança leva a chupeta à boca ou consegue tomar a mamadeira sozinha, por volta dos 7 meses, porque já coordena os movimentos das mãos.

- **Aspecto intelectual:** é a capacidade de pensamento, raciocínio.

Ex.: a criança de 2 anos que usa um cabo de vassoura para puxar um brinquedo que está embaixo de um móvel.

- **Aspecto afetivo-emocional:** é o modo particular de o indivíduo integrar suas experiências. É o sentir. A sexualidade faz parte desse aspecto.

Ex.: a vergonha em algumas situações, o medo em outras, a alegria de rever um amigo.

- **Aspecto Social:** é a maneira como o indivíduo reage diante das situações que envolvem outras pessoas.

Ex: em um grupo de crianças no parque, é possível observar algumas que espontaneamente buscam outras para brincar, e algumas que permanecem sozinhas.¹

Ao longo da história, a noção de normalidade e patologia vem sendo amplamente discutida. Na antiga Grécia, influenciada pelos pensamentos hipocráticos, tinha-se uma concepção dinâmica acerca da doença. A saúde seria a harmonia e o equilíbrio, enquanto a doença seria a perturbação deste último.

Este desequilíbrio, no entanto, não é considerado de todo disfuncional, mas sim como uma tentativa da própria natureza de restaurar a saúde e o equilíbrio anteriores. A doença é, assim, uma reação generalizada com intenção de cura (CANGUILHEM, 1904).

Já na visão de Comte, apoiado nos pensamentos de Broussais, a doença consiste no excesso ou na falta de excitação corporal. Assim, a doença se constituiria a partir de mudanças da intensidade de estimulação, à qual é indispensável para a manutenção da saúde (CANGUILHEM, 1904). Claude Bernard, por sua vez, considera que as doenças possuem, em sua totalidade, uma função normal subjacente. Assim, a doença é uma função normal perturbada, sendo necessário para a sua cura o conhecimento acerca da fisiologia das funções normais (BERNARD, s.d.apud CANGUILHEM, 1904). Já de acordo com Leriche, a saúde é a vida no silêncio dos órgãos, enquanto a doença é a perturbação (CANGUILHEM, 1904, p. 67).

Percebe-se que estas concepções de saúde e doença, apesar de distintas, centram-se em mudanças fisiológicas corporais. Quando se adentra no campo da psicopatologia, no entanto, não é mais possível esta forma de distinção, tanto pelo desconhecimento da fisiologia dos processos mentais, quanto pelo tênue limite entre o que é considerado normal e o que não é. Isto é representado na afirmação de Legache, de que a desorganização mórbida não é necessariamente o inverso da normal, já que podem existir estados patológicos sem correspondências no estado normal (CANGUILHEM, 1904).

Canguilhem (1904) ainda traz uma distinção importante a respeito da terminologia, afirmando que o patológico é anormal, mas nem todo o anormal, que pode ser adaptativo, é patológico. Este implica em *pathos*, sentimento de sofrimento e impotência. Assim, percebe-se a complexidade da tarefa de demarcar fronteiras entre normalidade, anormalidade, e patologia.

¹ Por Thiago de Almeida

O conceito de normalidade

A partir da dificuldade de se sustentar o simples dualismo saúde-doença no campo da psicopatologia, surgiram diversas formas de pensar o conceito de normal. Ajuriaguerra e Marcelli (1986) sustentam que todas as definições estão baseadas em algum dos quatro pontos de vista: saúde-doença; média estatística; normal enquanto ideal; normal como processo dinâmico, que pressupõe certo equilíbrio.

A noção estática de saúde e doença é difícil de ser sustentada hoje, já que, no sentido da ausência de sintomas, todos seriam normais até o ponto crucial em que surge a patologia. Além disso, sabe-se que, todo o ser humano possui uma grande suscetibilidade a adquirir doenças mais ou menos graves ao longo da vida. Mesmo considerando apenas aquelas doenças incuráveis e que, conseqüentemente, acompanharão o indivíduo até o fim de sua vida, cabe questionar o que o define como anormal, já que muitas vezes é possível prosseguir a vida mantendo as atividades anteriores à doença. O normal enquanto média não leva em conta a pressão cultural, já que condutas desviantes de tal cultura seriam consideradas, neste modelo, anormais.

Todos os que, de alguma forma, transcendessem os limites do conformismo social ou da capacidade intelectual, por exemplo, seriam anormais (AJURIAGUERRA; MARCELLI, 1986). Além disso, já dizia Canguilhem (1904) que, definindo normal e anormal em termos de frequência estatística relativa, o patológico poderia ser considerado normal, enquanto que um estado de saúde perfeita, pela baixa frequência, seria anormal.

O normal como ideal pressupõe, primeiramente, um determinado sistema de valores. Cabe questionar, primeiramente, como seria escolhido um sistema de valores padrão para o estabelecimento da normalidade. Caso o ideal fosse um grupo social, voltaríamos à noção da norma estatística, já que todos teriam de enquadrar-se no modelo de tal grupo; caso o sistema de valores ideal fosse pessoal, cada indivíduo possuiria sua própria definição de normalidade, o que torna inútil o conceito (AJURIAGUERRA; MARCELLI, 1986).

Por fim, o conceito dinâmico diz respeito à capacidade de retorno a um equilíbrio anterior. Isto sugere que haja um processo de adaptação a certa condição, na qual se corre o risco de promover a submissão e conformismo diante das situações sociais (AJURIAGUERRA; MARCELLI, 1986).

Bergeret (1996), por sua vez, faz uma tentativa de definir o normal em relação à flexibilidade que o sujeito possui em atender suas necessidades pulsionais e de seus processos primários e secundários tanto no plano pessoal quanto social. O normal, para ele, não seria uma pessoa que se declara como tal ou um doente que ignora sua doença, mas uma pessoa que tenha conseguido superar suas dificuldades internas e externas, mesmo que em alguma situação excêntrica tenha se comportado de maneira aparentemente "anormal".

Outra forma de compreender o normal é, conforme postula Winnicott (1967), a da grande maioria dos psicanalistas, os quais possuem a tendência de "pensar na saúde como a ausência de distúrbios psiconeuróticos" (WINNICOTT, 1967, p. 9). No entanto, segundo o autor,

isso não é verdade, necessitando a emergência de critérios mais sutis. Para ele, deve-se pensar na normalidade em termos de liberdade dentro da personalidade, de capacidade para ter confiança e fé, de questões de consistência e confiabilidade objetal, de liberdade em relação à auto-ilusão, e também de algo que tem mais a ver com a pobreza enquanto qualidade da realidade psíquica pessoal (WINNICOTT, 1967, p. 9).

Dessa forma, a saúde estaria diretamente relacionada com a passagem da dependência para a independência ou autonomia, sendo que a vida de um indivíduo saudável é caracterizada tanto por sentimentos positivos quanto por sentimentos negativos gerados por medo, dúvidas e frustrações (WINNICOTT, 1967).

A concepção freudiana difere das demais pela ênfase ao desenvolvimento psíquico sobre a classificação nosológica. Neste sentido, Bergeret (1996) considera que o grande mérito de Freud foi demonstrar que não existe uma solução de continuidade entre o "normal" e o "neurótico". O que pode ser diferenciado entre eles é apenas o uso e a flexibilidade de mecanismos que parecem ser os mesmos em ambos os casos.

Percebe-se que nenhuma das classificações é capaz de explicar exaustivamente os fenômenos envolvidos nos diferentes estados psicológicos. Assim, considera-se indispensável levar em conta conjuntamente os aspectos fisiológicos, psicológicos e dinâmicos do sujeito. Qualquer tentativa de definição apoiada em apenas um desses aspectos torna-se simplista, ignorando a complexidade do ser humano.

A questão estrutural

Normal X Patológico

No que diz respeito à estrutura, é importante diferenciá-las das organizações. Em psicopatologia, a estrutura pode ser conceituada como "aquilo que, em um estado psíquico mórbido ou não, é constituído por elementos metapsicológicos profundos e fundamentais da personalidade, fixados em um conjunto estável e definitivo" (BERGERET, 1996, p. 51).

A estrutura, neurótica ou psicótica, com ou sem estado psicopatológico, é sólida e, conforme há a existência ou não de rupturas patológicas, pode levar a estados sucessivos de adaptação, desadaptação, readaptação, entre outros. As organizações, por outro lado, são menos sólidas e, em caso de trauma mais ou menos agudo, podem sucumbir à depressão ou evoluir para uma estrutura mais sólida e definitiva (BERGERET, 1996).

Assim, Bergeret (1996) levanta a hipótese da definição de normalidade como uma adaptação à respectiva estrutura do sujeito. No entanto, isto levanta uma importante questão: considerando esta adaptação, tomamos como normais os comportamentos mais originais e adaptados de cada estrutura, seja neurótica ou psicótica, ao passo que se consideram anormais o grupo de organizações antidepressivas, como, por exemplo, o "falso self", de Winnicott.

Esta concepção de normalidade acaba por causar estranheza, já que estruturas psicóticas, usualmente, não são consideradas normais. Em primeiro lugar porque não passaram pela estruturação edípica; em segundo lugar porque estas organizações analíticas parecem ser mais bem adaptadas à realidade.

O autor explica, porém, que estas organizações narcisistas intermediárias são frágeis, e sua estabilidade “contenta-se em imitar às custas de ardis psicopatológicos variados, incessantemente renovados e profundamente custosos e alienantes” (BERGERET, 1996, p. 42). A estrutura psicótica (não descompensada), segundo o autor, seria muito mais verdadeira do que tais organizações e mais rica em potencial de criatividade.

Dessa forma, a noção de normalidade deve ser pensada independentemente da noção de estrutura (DIATKINE, 1967 apud BERGERET, 1996). Ajuriaguerra e Marcelli (1986) sustentam a mesma posição, lembrando que, para Freud o sujeito normal e o neurótico atravessam os mesmos estágios maturativos durante a infância. Além disso, Melanie Klein utiliza termos próprios à psicopatologia, como fase esquizo-paranoide e posição depressiva, para designar estados normais da criança, durante seu desenvolvimento.

Isto vai ao encontro à observação de que, a qualquer momento, um sujeito pode, independente de sua estrutura, entrar na patologia mental; por outro lado, um doente mental bem tratado pode retornar ao estado de “normalidade”. Segundo Bergeret (1996), esta possibilidade de adoecimento ou recuperação está condicionada à estruturação, de modo que sujeitos de organizações analíticas não possuem tal capacidade.

Evidentemente, o tipo de estruturação psíquica exerce grande influência sobre o funcionamento do sujeito. No entanto, concordamos com a afirmação dos autores citados de que esta estruturação não é, por si só, suficiente para classificá-lo como normal ou anormal. Neste sentido, questiona-se a afirmação de Bergeret, segundo a qual sujeitos de organização analítica não seriam capazes de restabelecimento ante a doença mental. Tal afirmação pressupõe uma generalização, deixando de considerar os possíveis contextos em que foi estabelecida esta organização, bem como os diferentes tipos de tratamento que poderiam ser oferecidos ao sujeito.²

Psicologia do Desenvolvimento - Contribuições Teóricas

Sigmund Freud (1856-1939)

Propõe, à data, um novo e radical modelo da mente humana, que alterou a forma como pensamos sobre nós próprios, a nossa linguagem e a nossa cultura. A sua descrição da mente enfatiza o papel fundamental do inconsciente na psique humana e apresenta o comportamento humano como resultado de um jogo e de uma interação de energias.

Freud contribuiu para a eliminação da tradicional oposição básica entre sanidade e loucura ao colocar a normalidade num *continuum* e procurou compreender o funcionamento do psiquismo normal através da gênese e da evolução das doenças psíquicas.

Estudo do desenvolvimento psíquico da pessoa a partir do estágio indiferenciado do recém-nascido até à formação da personalidade do adulto.

Muitos dos problemas psicopatológicos da idade adulta de que trata a Psicanálise têm as suas raízes, as suas causas, nas primeiras fases ou estádios do desenvolvimento.

² Marina Zanella Delatorre/Anelise Schaurich dos Santos/Hericka Zogbi Jorge Dias

Na perspectiva freudiana, a “construção” do sujeito, da sua personalidade, não se processa em termos objetivos (de conhecimento), mas em termos objetivos.

O objeto, em Freud, é um objeto libidinal, de prazer ou desprazer, “bom ou mau”, gratificante ou não gratificante, positivo ou negativo.

A formação dos diferentes estádios é determinada, precisamente, por essa *relação objetal*. (Estádios: Oral, Anal, Fálico, Latência, Genital)

A sua teoria sobre o desenvolvimento da personalidade atribui uma nova importância às necessidades da criança em diversas fases do desenvolvimento e sobre as consequências da negligência dessas necessidades para a formação da personalidade.

Erik Erikson (1904-1994)

A teoria que desenvolveu nos anos 50 partiu do aprofundamento da teoria psicosssexual de Freud e respectivos estádios, mas rejeita que se explique a personalidade apenas com base na sexualidade.

Acredita na importância da infância para o desenvolvimento da personalidade mas, ao contrário de Freud, acredita que a personalidade se continua a desenvolver para além dos 5 anos de idade.

No seu trabalho mais conhecido, Erikson propõe **8 estágios do desenvolvimento psicossocial** através dos quais um ser humano em desenvolvimento saudável deveria passar da infância para a idade adulta. Em cada estágio cada sujeito confronta-se, e de preferência supera, novos desafios ou conflitos. Cada estágio/fase do desenvolvimento da criança é importante e deve ser bem resolvida para que a próxima fase possa ser superada sem problemas.

Tal como Piaget, concluiu que não se deve apressar o desenvolvimento das crianças, que se deve dar o tempo necessário a cada fase de desenvolvimento, pois cada uma delas é muito importante. Sublinhou que apressar o desenvolvimento pode ter consequências emocionais e minar as competências das crianças para a sua vida futura.

Jean Piaget (1896-1980)

Jean Piaget (1896-1980) foi um dos investigadores mais influentes do séc. XX na área da psicologia do desenvolvimento. Piaget acreditava que o que distingue o ser humano dos outros animais é a sua capacidade de ter um pensamento simbólico e abstrato. Piaget acreditava que a maturação biológica estabelece as pré-condições para o desenvolvimento cognitivo. As mudanças mais significativas são mudanças qualitativas (em género) e não qualitativas (em quantidade).

Existem dois aspectos principais nesta teoria: o processo de conhecer e os estágios/etapas pelos quais nós passamos à medida que adquirimos essa habilidade.

Como biólogo, Piaget estava interessado em como é que um organismo se adapta ao seu ambiente (ele descreveu esta capacidade como inteligência) - O comportamento é controlado através de organizações mentais denominadas “**esquemas**”, que o indivíduo utiliza para representar o mundo e para designar as ações.

Essa **adaptação** é guiada por uma orientação biológica para obter o balanço entre esses esquemas e o ambiente em que está. (**equilíbrio**). Assim, estabele-

cer um desequilíbrio é a motivação primária para alterar as estruturas mentais do indivíduo. Piaget descreveu dois processos utilizados pelo sujeito na sua tentativa de adaptação: **assimilação** e **acomodação**. Estes dois processos são utilizados ao longo da vida à medida que a pessoa se vai progressivamente adaptando ao ambiente de uma forma mais complexa.

Lev Vygotsky (1896-1934)

Lev Vygotsky desenvolveu a **teoria sociocultural** do desenvolvimento cognitivo. A sua teoria tem raízes na teoria marxista do materialismo dialético, ou seja, que as mudanças históricas na sociedade e a vida material produzem mudanças na natureza humana.

Vygotsky abordou o desenvolvimento cognitivo por um processo de orientação. Em vez de olhar para o final do processo de desenvolvimento, ele debruçou-se sobre o processo em si e analisou a participação do sujeito nas atividades sociais → Ele propôs que o *desenvolvimento não precede a socialização*. Ao invés, as estruturas sociais e as relações sociais levam ao desenvolvimento das funções mentais.

Ele acreditava que a aprendizagem na criança podia ocorrer através do jogo, da brincadeira, da instrução formal ou do trabalho entre um aprendiz e um aprendiz mais experiente.

O processo básico pelo qual isto ocorre é a **mediação** (a ligação entre duas estruturas, uma social e uma pessoalmente construída, através de instrumentos ou sinais). Quando os signos culturais vão sendo internalizados pelo sujeito é quando os humanos adquirem a capacidade de uma ordem de pensamento mais elevada.

Ao contrário da imagem de Piaget em que o indivíduo constrói a compreensão do mundo, o conhecimento sozinho, Vygostky via o desenvolvimento cognitivo como dependendo mais das interações com as pessoas e com os instrumentos do mundo da criança.

Esses instrumentos são *reais*: canetas, papel, computadores; ou *símbolos*: linguagem, sistemas matemáticos, signos.

Teoria de Vygotsky do Desenvolvimento Cognitivo

Vygostsky sublinhou as influências socioculturais no desenvolvimento cognitivo da criança:

- O desenvolvimento não pode ser separado do contexto social
- A cultura afeta a forma como pensamos e o que pensamos
- Cada cultura tem o seu próprio impacto
- O conhecimento depende da experiência social

A criança desenvolve representações mentais do mundo através da cultura e da linguagem.

Os adultos têm um importante papel no desenvolvimento através da orientação que dão e por ensinarem ("guidance and teaching").

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – intervalo entre a resolução de problemas assistida e individual.

Uma vez adquirida a linguagem nas crianças, elas utilizam a linguagem/discurso interior, falando alto para elas próprias de forma a direcionarem o seu próprio comportamento, linguagem essa que mais tarde será internalizada e silenciosa – Desenvolvimento da Linguagem.

Konrad Lorenz (1903-1989)

Zoólogo austríaco, ornitólogo e um dos fundadores da Etologia moderna (estudo do comportamento animal).

Desenvolveu a ideia de um mecanismo inato que desencadeia os comportamentos instintivos (padrões de ação fixos) → modelo para a motivação para o comportamento.

Considera-se hoje que o sistema nervoso e de controlo do comportamento envolvem transmissão de informação e não transmissão de energias.

O seu trabalho empírico é uma das grandes contribuições, sobretudo no que se refere ao **IMPRINTING** e aos **PERÍODOS CRÍTICOS**

O imprinting é um excelente exemplo da *interação de fatores genéticos e ambientais* no comportamento – o que é inato e específico na espécie e as propriedades específicas da aprendizagem;

O trabalho de Lorenz forneceu uma evidência muito importante de que existem *períodos críticos* na vida onde um determinado tipo definido de estímulo é necessário para o desenvolvimento normal. Como é necessária a exposição repetitiva a um estímulo ambiental (provocando uma associação com ele), podemos dizer que o imprinting é um tipo de aprendizagem, ainda que contendo um elemento inato muito forte.

Henri Wallon (1879 – 1962)

Wallon procura explicar os fundamentos da psicologia como ciência, os seus aspectos epistemológicos, objetivos e metodológicos.

Considera que o homem é determinado fisiológica e socialmente, sujeito às disposições internas e às situações exteriores.

Wallon propõe a **psicogénese da pessoa completa (psicologia genética)**, ou seja, o estudo integrado do desenvolvimento.

Para ele o estudo do desenvolvimento humano deve considerar o sujeito como "geneticamente social" e estudar a criança contextualizada, nas relações com o meio. Wallon recorreu a outros campos de conhecimento para aprofundar a explicação dos fatores de desenvolvimento (neurologia, psicopatologia, antropologia, psicologia animal).

Considera que não é possível selecionar um único aspecto do ser humano e vê o desenvolvimento nos vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetivo, motor e cognitivo).



#FicaDica

Para ele não é possível dissociar o biológico do social no homem. Esta é uma das características básicas da sua Teoria do Desenvolvimento.

Burrhus F. Skinner (1904 – 1990)

Psicólogo Americano, conduziu trabalhos pioneiros em Psicologia Experimental e defendia o *comportamentalismo / behaviorismo* (estudo do comportamento observável).