

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS/BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**



**DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO:
DIVERSIDADE E INCLUSÃO**

BAURU/2008

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Vice- Presidente
José Alencar Gomes da Silva

Ministro de Estado da Educação
Fernando Haddad

Secretária da Educação Especial
Claudia Pereira Dutra

Reitor da Universidade Estadual Paulista – “Júlio De Mesquita Filho”
Marcos Macari

Vice-reitor
Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Diretor da Faculdade de Ciências
Henrique Luiz Monteiro

Vice- Diretor
João Pedro Albino

Coordenadora do Curso: “**Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área da Deficiência Mental**”.
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP - Campus de Bauru

371.9 L618d	Lepre, Rita Melissa. Desenvolvimento humano e educação: diversidade e inclusão / Rita Melissa Lepre, Morgana de Fátima Agostini Martins In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). - Bauru : MEC/FC/SEE, 2008. 12 v. : il. ISBN 1. Educação inclusiva. 2. Desenvolvimento humano. 3. Diversidade I. Lepre, Rita Melissa. II. Martins, Morgana de Fátima Agostini. III. Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho. IV. Título.
----------------	--

Este caderno é parte do material didático, produzido por uma equipe de especialistas em Educação Especial, para subsidiar o desenvolvimento do curso de aperfeiçoamento em **“Práticas em Educação Especial e Inclusiva na área da Deficiência Mental”**. Esse material objetiva a veiculação de informações sobre a educação da pessoa com deficiência mental e seus desdobramentos para a inclusão social desta população.

Os cadernos que compõem o material didático são:

1. Educação a distância: desafios atuais.
2. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente.
3. Desenvolvimento humano e educação: diversidade e inclusão.
4. Ética profissional: (re) pensando conceitos e práticas.
5. Informática aplicada à educação especial.
6. Família-escola: discutindo finalidades, rupturas e desafios no processo educativo.
7. Sexualidade infantil e orientação sexual na escola.
8. Repensando a avaliação.
9. Práticas educativas: ensino colaborativo.
10. Práticas educativas: adaptações curriculares.
11. Práticas educativas: manejo comportamental e comportamentos pró-sociais.
12. Práticas educativas: criatividade, ludicidade e jogos.

No curso, serão trabalhados temas gerais visando a possibilitar o acesso às informações sobre as causas da deficiência mental, aspectos conceituais, históricos e legais da educação especial, além de conteúdos específicos para auxiliar a sua prática pedagógica voltada para a diversidade, de maneira que, se necessário, você utilize adequações curriculares para garantir o aprendizado de todos os alunos.

Esperamos que este material possa contribuir a todos os profissionais que participam da construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais igualitária para todos.

Bom trabalho!

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Coordenadora do Curso

Sumário

Apresentação	03
Unidade I: As diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano	05
Unidade II: O desenvolvimento físico-motor	10
Unidade III: O desenvolvimento cognitivo (intelectual)	16
Unidade IV: O desenvolvimento sócio-moral	21
Unidade V: O desenvolvimento afetivo (emocional)	24
Unidade V: O desenvolvimento atípico - Quando as coisas não caminham como o previsto	28
Referências	33

Apresentação



Olá! Sou
o“Sr.De!”

Estou aqui para falar que este texto tem como objetivo apresentar um tema de grande importância para o educador: **o desenvolvimento humano e suas relações com a aprendizagem**. Em um curso cuja temática são as práticas em educação especial e inclusiva na área de deficiência mental, o conhecimento dos processos de desenvolvimento permite ao educador reconhecer as características comuns de uma faixa etária e planejar ações pedagógicas que, entre outras coisas, podem potencializar as capacidades humanas. Trataremos, pois, de apresentar as principais características das diferentes fases do desenvolvimento humano em suas dimensões físico-motora, cognitiva, afetiva- emocional e sócio-moral, focando nossa atenção no ser humano integral.



Fonte: <http://www.qdivertido.com.br/>

Para começo de conversa...

Inicialmente, pensamos ser importante definir o conceito de escola inclusiva com o qual trabalharemos. Quando ouvimos falar em inclusão ou escola inclusiva nos remetemos, na maioria das vezes, à questão das crianças com deficiência. Para alguns professores e gestores educacionais, fazer inclusão é atender a essas crianças, independente da qualidade de tal atendimento. No entanto, a inclusão é um processo muito mais amplo que inclui, obviamente, crianças com deficiência, mas não se restringe a elas.

Nas palavras de Lino de Macedo, professor do Instituto de Psicologia da USP, a escola inclusiva é definida da seguinte forma:

Estou chamando de escola inclusiva não apenas a escola que tem algumas crianças com limitações sensoriais e orgânicas no conjunto dos alunos regulares, porque para mim a educação inclusiva é mais do que termos crianças com limitações ou problemas dessa natureza nas salas de aula convivendo com outras crianças. Significa também os professores de Educação Infantil, de Escola Fundamental, de Ensino Médio, o corpo administrativo, os líderes da escola participando de uma mesma atividade e comprometidos com um mesmo projeto educacional (MACEDO, 2005, p.17).

A participação de todos é o que caracteriza uma escola inclusiva e garante o direito à educação, à igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade humana.

A diversidade humana contribui para a melhoria da qualidade da educação, uma vez que enriquece os processos de aprendizagem e convivência. Todos ganham, pois as crianças com necessidades especiais convivem com modelos mais enriquecedores e desafiadores e as crianças tidas normais aprendem, desde cedo a lidar com as diferenças. Conhecer um pouco mais sobre o desenvolvimento humano permitirá ao educador basear sua concepção de educação na heterogeneidade, considerando as especificidades, não apenas das fases ou períodos de desenvolvimento, mas de cada sujeito, possuidor de uma história pessoal e situado social e historicamente.

O desenvolvimento humano, assim como a aprendizagem, é um processo que se inicia com o nascimento e permanece durante toda a vida. Nossa proposta é apresentar características desse desenvolvimento e relacioná-las aos processos de aprendizagem.

Lembremos que o conteúdo estudado neste módulo faz parte de um projeto que objetiva estudar as práticas em educação especial e inclusiva na área de deficiência mental e que o avesso da inclusão não é a exclusão, mas a inclusão marginal. A formação de educadores para o trabalho nessas práticas é o primeiro passo na mudança de ações pedagógicas que geram a inclusão marginal, que é aquela inclusão na qual as crianças com deficiência mental, por exemplo, são alocadas em classes regulares e, no entanto, permanecem à margem do processo pedagógico, esquecidas e negligenciadas, sem receberem atendimento adequado.

Esperamos que a leitura e o estudo deste Caderno propiciem a você, professor(a), a reflexão sobre as principais características do desenvolvimento humano e o contato com a diversidade e que estimule o compromisso com a inclusão de TODOS em uma escola que é feita para TODOS! Boa leitura e bom estudo!

Unidade I: As Diferentes Concepções Sobre O Desenvolvimento Humano



Na unidade I estudaremos as diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem. Vamos lá!

Os seres humanos são pessoas integrais, mas para fins didáticos, o processo de desenvolvimento pode ser dividido em quatro dimensões: físico-motor, cognitivo-intelectual, afetivo-emocional e sócio-moral. Estudar o desenvolvimento humano significa reconhecer que ele é determinado pela interação de diversos fatores tais como a hereditariedade, a maturação neurofisiológica, o meio em que o sujeito está inserido, a cultura e as transformações históricas. Entre as áreas que buscam estudar o fenômeno do desenvolvimento humano, a Psicologia ocupa um lugar de destaque.

A Psicologia do Desenvolvimento é uma área da Psicologia que busca estudar essas questões e segundo Rappaport (1981) “representa uma abordagem para a compreensão da criança e do adolescente, por meio da descrição e exploração das mudanças psicológicas que as crianças sofrem no decorrer do tempo (p.01)”. Mas, nem sempre o entendimento sobre o desenvolvimento humano foi o mesmo.

Durante a evolução histórica da ciência foram adotadas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano que apresentam visões diversas sobre a “natureza” humana, o modo de aquisição e apropriação dos conhecimentos. Foram diferentes formas de pensar como o ser humano se desenvolve. Vejamos quais as principais.

1. A concepção inatista



Inatismo

Uma das primeiras concepções sobre o desenvolvimento humano foi a inatista, na qual é salientada a importância dos fatores endógenos ou hereditários, ou seja, aqueles aspectos que já nascem com a pessoa. Segundo essa concepção, os seres humanos já nascem com todas as suas características prontas e vão desenvolvendo-as durante toda a sua vida.

Os inatistas acreditam num mapa de desenvolvimento pré-programado, sendo que os eventos que acontecem após o nascimento não são essenciais para que o ser humano se desenvolva, pois sua personalidade, suas crenças, suas posições morais, sua capacidade intelectual e afetiva, suas habilidades sociais já se encontram praticamente prontas por ocasião do nascimento, como se houvesse algo pronto para florescer dentro de cada pessoa e, para tanto, só bastaria o tempo. O que resta ao ambiente é interferir o mínimo possível para não “desvirtuar” essas características pré-definidas geneticamente.

A concepção inatista afirma que nascemos trazendo em nossa inteligência não só os princípios racionais, mas também algumas idéias verdadeiras que, por isso, são idéias inatas. Como exemplos de filósofos inatistas que influenciaram e, ainda influenciam, os estudos sobre o

desenvolvimento humano, podemos citar Platão (IV a.C.), Descartes (século XVII) e Rousseau (Século XVIII).

As idéias de Jean-Jacques Rousseau causaram grande impacto na educação e inspiraram reformas políticas e educacionais. O pensamento central desse filósofo inatista, foi a idéia ou teoria do “bom selvagem”. Rousseau acreditava que o homem nascia bom (crença na bondade natural), mas era corrompido pela sociedade. Defendia que os pais e professores deviam estimular o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança, afastando-a dos males sociais. Se na época de Rousseau a crença inatista era bastante forte, nos dias atuais ela já quase não existe, salvo alguns poucos adeptos.

Mesmo o avanço da neurociência, com o mapeamento do cérebro e a descoberta de áreas cerebrais responsáveis por vários comportamentos e ações, não defende a teoria inatista. Os neurocientistas afirmam que o que existe são predisposições genéticas, mas que, na maioria dos casos, não passam apenas de predisposições. A neurocientista brasileira Suzana Herculano-Houzel, autora do livro “O cérebro nosso de cada dia”, pela Viera e Lent (2002), afirma que, exceto em alguns casos especiais, genética não é destino. Para essa autora, apenas as informações já presentes no cérebro ao nascimento, não são suficientes para que o indivíduo se desenvolva adequadamente, sendo necessária a influência do meio ambiente e a história de vida de cada um.

Apesar de toda a evolução do conhecimento humano e a superação da visão inatista, aspectos desse pensamento aparecem ainda hoje nas escolas, camuflados, por exemplo, sob o disfarce das aptidões, da prontidão e dos testes de Q.I. que rotulam crianças e castram suas possibilidades de sucesso. Tal concepção gera preconceitos extremamente prejudiciais ao trabalho em sala de aula.

2. A concepção ambientalista



Ambientalismo

A concepção ambientalista confere importância ao ambiente no que se refere ao desenvolvimento humano. O homem é concebido como um ser dinâmico, que desenvolve suas características em função das condições presentes no meio em que se encontra. Na Psicologia é chamada de Teoria da Aprendizagem. Para Bandura (1989), um dos adeptos desta abordagem, “A natureza humana é caracterizada por uma grande potencialidade que pode ser modelada, por experiências diretas e substitutivas, em uma variedade de formas, dentro dos limites biológicos” (pág. 51). Essa teoria não nega as bases genéticas, mas considera que o comportamento das pessoas é moldado por processos de aprendizagem previsíveis, especialmente por imitação, ou seja, as pessoas ao verem outras pessoas se comportando, aprenderiam novos comportamentos.

Outro autor também preocupado com a influência da aprendizagem para o desenvolvimento foi Skinner, o qual, em seus experimentos e em sua teoria decorrente destes, descreveu um processo de aprendizagem que indica que as conseqüências que ocorrem após o comportamento podem fortalecer

ou diminuir a ocorrência deste, o qual foi denominado de condicionamento operante: qualquer comportamento, cuja consequência tenha papel reforçador, apresenta maior probabilidade de voltar a ocorrer, na mesma situação ou em situação semelhante. Por exemplo, se uma criança é elogiada logo após fazer um favor a uma outra criança, é provável que esse comportamento apareça novamente no relacionar-se com outras crianças. Situações agradáveis que seguem um comportamento aumentando, então, a possibilidade de ocorrência dele no futuro, são chamadas de reforços positivos. Podem ser consequências agradáveis: elogios, sorrisos, abraços, atenção, alimentos, possíveis de ocorrer na relação entre pessoas.

Um outro tipo de consequência, a punição, é aquela que tende a diminuir ou eliminar a ocorrência de comportamentos. Em geral envolve a retirada de privilégios ou a apresentação de castigos, surras, etc. Todavia, tais punições nem sempre têm o efeito que o aplicador gostaria, uma vez que não suprimem o comportamento indesejado. Às vezes, uma consequência aparentemente negativa aos olhos de quem aplica, não o é para quem recebe. Por exemplo, o aluno se porta mal na sala de aula e o professor “castiga-o” mandando sair da sala. Se ficar fora da sala for mais agradável para o aluno, então não vai diminuir seus comportamentos inadequados. Ele aprendeu que deverá se comportar mal para sair daquela situação. Outro prejuízo no uso de punição é que se trata de uma estratégia pouco educativa, pois ela não ensina o que o aluno **DEVE FAZER** e sim o que **NÃO DEVE FAZER**, conseqüentemente ele poderá deixar de fazer algo na presença do adulto, mas fatalmente voltará a fazer na sua ausência, pois ele não sabe fazer diferente. Por exemplo, se ao vermos duas crianças brigando, fizermos o mesmo (brigarmos com ela), quando estiverem sozinhas disputando brinquedos, atenção, elas certamente voltarão a brigar uma com a outra, pois não sabem fazer diferente, modelo inclusive dado pelos próprios educadores.

Logo, os educadores precisam aprender novas formas de lidar com conflitos por dois motivos, primeiro para serem modelos de comportamentos alternativos e, em segundo lugar por, sistematicamente, ensinar novos comportamentos, dando atenção e elogiando, por exemplo, quando os alunos comportarem-se nesta direção.

Outras formas de aprendizagem que resultam em desenvolvimento são os comportamentos aprendidos por imitação. Todavia, a criança precisa ser reforçada quando se comporta como o modelo. Aqui temos a contribuição tanto de Bandura quanto de Skinner. Por isso, nesta abordagem, o professor por ser um modelo, precisa observar seu próprio comportamento e estabelecer com os alunos, na situação de sala de aula, modos de se comportar de forma que os conteúdos acadêmicos sejam aprendidos. Faz parte, então, do desenvolvimento do aluno, aprender como se comportar na escola, com seus pares e os adultos significativos. Esta é uma responsabilidade dos adultos significativos presentes no sistema escolar.

3. A concepção interacionista



Interacionismo

Os defensores da concepção interacionista acreditam que a criança constrói o seu conhecimento pela sua interação com o meio. Nessa interação, fatores internos e externos se

inter-relacionam continuamente, formando uma combinação de influências.

A concepção interacionista de desenvolvimento está embasada, portanto, na idéia de interação entre organismo e meio e vê a aquisição de conhecimento como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer, nem sendo adquirido passivamente graças às pressões do meio.

Para os interacionistas nada se perde, tudo se transforma. Experiências anteriores servem de bases para novas construções que dependem, todavia, também da relação que o indivíduo estabelece com o ambiente numa situação determinada.

O ser humano é concebido como um ser ativo que, ao interagir com o mundo, o reconstrói, desenvolvendo novas estruturas cognitivas. Algumas possibilidades a criança já apresenta em função do seu nascimento como, por exemplo, os reflexos e a capacidade de movimentar-se e, outras serão construídas pela interação da criança com o meio. Segundo Lino de Macedo, o construtivismo é uma teoria interacionista que pressupõe uma conversa entre o passado e o presente.

São exemplos de autores interacionistas: Jean Piaget, Emília Ferreiro, Henry Wallon, entre outros.

4. A concepção sócio-histórica



Sócio-Histórica

A concepção sócio-histórica é embasada, sobretudo, nos estudos do russo Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). Vygotsky, em parceria com Luria e Leontiev¹, foi o fundador da Psicologia Sócio-histórica, que questionou os pressupostos da Psicologia enquanto ciência natural (positivista) que entendia o fenômeno psicológico como a-histórico.

Para esse autor o fenômeno psicológico não pertence à natureza humana e nem é pré-existente ao homem. Dessa forma, o fenômeno psicológico reflete a condição social, econômica e cultural em que vivem os homens.

Os pilares básicos do pensamento Vygotskyano são os seguintes: - as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; - o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, que se desenvolvem num processo histórico e cultural, - a relação homem-mundo não é uma relação direta, mas mediada por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o mais importante.

Dessa forma, o desenvolvimento na perspectiva sócio-histórica é entendido como algo que se torna possível, porque “o homem está imerso em uma sociedade na qual atividades instrumentais e relações sociais direcionam o desenvolvimento humano.” (BOCK, 2002, p. 30). A cultura torna-se parte da natureza humana e o homem se desenvolve à sua própria imagem e semelhança.

¹ Vygotsky, Luria e Leontiev faziam parte de um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-revolução que se auto-intitulava Troika. “Baseados na crença da emergência de uma nova sociedade, seu objetivo mais amplo era a busca do “novo” (...) Mais especificamente, buscavam a construção de uma “nova psicologia”. (OLIVEIRA, 1993, p. 22)



Atividade 1

Objetivo: Refletir sobre a sua prática pedagógica e as concepções que a embasam. Reconhecer a indissociabilidade entre teoria e prática.

Exercício: A prática docente está sempre embasada por uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem, ainda que o professor não tenha consciência dela.

Procure identificar qual das concepções apresentadas orienta, prioritariamente, sua prática docente. Escreva um texto, entre 20 e 25 linhas, que revele sua reflexão sobre o tema. Não esqueça de colocar no Portfólio!. Bom trabalho!

Unidade II: O Desenvolvimento Físico-Motor



Na unidade II conversaremos sobre as principais características do desenvolvimento físico-motor, abordando alguns aspectos imprescindíveis para o entendimento da evolução humana.

“Cada um de nós inicia a vida como uma única célula, não maior que a cabeça de um alfinete” (COLE e COLE, 2003, p. 24). Quando uma mulher engravida é porque um óvulo foi fecundado por um espermatozóide. Juntos óvulo e espermatozóide formam um zigoto que contem 46 cromossomos, dos quais, 23 foram enviados pelo pai e 23 foram enviados pela mãe. Nos cromossomos estão contidos os genes que são a base da hereditariedade e representam todas as informações genéticas do novo indivíduo.



Desenvolvimento Pré-natal

O desenvolvimento pré-natal refere-se ao desenvolvimento dentro do útero materno. Há 03 períodos principais no desenvolvimento pré-natal:

- **O período de ovo (germinal)**: este período inicia-se com a concepção e estende-se até a implantação do zigoto na parede do útero materno. Este processo ocorre entre 10 a 12 dias após a concepção.
- **O período embrionário**: este período vai desde a implantação até por volta de 08 semanas de gestação. Na oitava semana a maioria dos órgãos já possui uma forma primitiva, sendo o crescimento extremamente rápido nesse período.
- **O período fetal**: este período inicia-se por volta da 9.^a semana de gestação e permanece até o nascimento. Aqui são formados todos os órgãos, os ossos, os músculos, os nervos e todas as partes do corpo. No final o bebê está pronto para o nascimento e para viver fora do corpo materno.



Nascimento

Segundo Cole e Cole (2003), o nascimento representa a primeira alteração biossociocomportamental e define-se como uma das transições mais radicais da vida.

A partir do nascimento, o bebê deixa as condições ideais do útero materno e passa a interagir com os meios físico e social, iniciando suas aprendizagens. Uma das primeiras é o fato de ter que respirar por si mesmo. Os pulmões se inflam ao receber oxigênio e a vida dá ao novo ser humano um recado: “A partir de agora, é com você!”

No entanto, se em termos de funcionamento biológico, ao nascer, o bebê torna-se um ser individualizado (porém não independente), em termos

cognitivos, afetivos e sociais esse bebê necessitará da interação com outros humanos para construir-se. Os bebês humanos são os mais frágeis e precisam de cuidados para sobreviverem.

O que o bebê já possui quando nasce?

Ao nascer o bebê já possui **os reflexos**, a sua **capacidade perceptiva** (vê, ouve e sente), algumas **capacidades motoras** e algumas **habilidades sociais** (como o choro, por exemplo).

Os reflexos são respostas físicas automáticas desencadeadas involuntariamente por um estímulo específico.

No quadro a seguir, apresentaremos os principais reflexos presentes no nascimento.

Principais reflexos presentes no nascimento

PRINCIPAIS REFLEXOS DO RECÉM-NASCIDO	
BABINSKI	Quando tocamos na planta dos pés do bebê, ele primeiro abre e estica os dedos e depois os encolhe. Permanece até os 12-16 meses. É um dos últimos reflexos a desaparecer.
DEGLUTIÇÃO	Já está presente ao nascimento, embora ainda não seja bem coordenada com a sucção. O bebê já engole.
MARCA AUTOMÁTICA	O bebê, quando segurado em pé e seus pés tocam uma superfície, mostrará movimentos semelhantes à marcha, colocando seus pés alternadamente. Como se estivesse andando. Este reflexo persiste por, aproximadamente, 02 meses.
MORO	Também chamado de reflexo do susto. Quando o bebê ouve um barulho alto ou tem algum tipo de choque físico, ele levanta e abre os braços, arqueando as costas para frente. Começa a enfraquecer a partir do 3.º mês.
PREENSÃO	Quando tocado na palma da mão, o bebê dobrará seus dedos em volta do dedo de alguém ou qualquer coisa que puder agarrar. Observável até o terceiro mês na maioria das crianças.
ROTAÇÃO (Pontos Cardeais)	Quando o bebê é tocado na bochecha, vira a cabeça em direção ao toque e busca algo para sugar. Mais forte nas 03 primeiras semanas, persistindo até um ano.
SUCÇÃO	Quando o bebê consegue colocar sua boca em algo sugável, ele suga. É considerado reflexo até os 03 meses, depois torna-se voluntário.

Quadro baseado em BEE (1984)

Os reflexos são manifestações normais e importantes no recém-nascido durante algum tempo e que desaparecem com o desenvolvimento, reaparecendo em condições patológicas.

Para complementar:

Assista ao vídeo sugerido e veja o que um bebê recém nascido é capaz de fazer!

<http://br.youtube.com/watch?v=DUSJmttEzMM>

Você consegue identificar alguns dos reflexos estudados?



Desenvolvimento do Sistema Nervoso

“O crescimento do cérebro antes e após o nascimento e durante o período da infância é fundamental para seu futuro desenvolvimento físico, cognitivo e emocional” (PAPALIA, 2006, p. 166).

O sistema nervoso não está pronto quando o bebê nasce. A parte do cérebro que está menos desenvolvida é o **córtex** que está envolvido com a percepção, os movimentos corporais e o complexo processo de pensamento e linguagem.

As células nervosas recebem o nome de neurônios. Os seres humanos possuem cerca de 10 bilhões dessas células nervosas. Quando o bebê nasce, ele já possui esse número de neurônios, ainda que o seu cérebro seja quatro vezes menor do que o de um adulto. O que o bebê ainda não possui em grande quantidade são as sinapses, ou seja, a ligação (comunicação) entre os neurônios que possibilita as várias ações e aprendizagens humanas.

O que vai possibilitar a formação de sinapses (relações), entre outras coisas, é a interação do sujeito com o meio.



Desenvolvimento Motor

O desenvolvimento motor ocorre na seqüência céfalo - caudal (da cabeça para o corpo - as partes de baixo) e próximo - distal (próximo-distante) -do centro do tronco para as extremidades – mãos, pés. O bebê primeiro consegue manter a cabeça firme para depois conseguir permanecer sentado e consegue movimentar o seu tronco antes que possa usar suas mãos para alcançar um objeto. No quadro abaixo apresentaremos a evolução motora da

marcha.

Evolução motora da marcha

IDADE	POSSIBILIDADE MOTORA
Recém-nascido	Apresenta a marcha automática quando seus pés tocam uma superfície sólida.
03 meses de idade	Consegue erguer a cabeça e mantê-la firme por alguns momentos.
Entre 05 e 07 meses de idade	Senta-se sem apoio e permanece sentado.
Entre 07 e 12 meses de idade	Consegue levantar-se e caminhar segurando-se nos móveis ou com alguém segurando sua mão.
Entre 11 e 14 meses de idade	Caminha sozinho, sem ajuda.
Entre 14 e 20 meses de idade	Consegue subir e descer degraus.
Entre 15 e 24 meses de idade	Pode chutar uma bola para frente.
Entre os 02 anos e 02 anos e meio	Corre, anda para trás, pega coisas no chão, pula com ambos os pés e mantém-se na ponta dos pés.
Entre os 03 e 05 anos de idade	Equilibra-se sobre um pé só, sobe e desce escadas com um pé em cada degrau, salta de formas diversas e faz piruetas.

Quadro baseado em Bee (1984) e Cole e Cole (2003).

A partir dessa idade, até a idade adulta, o ser humano adquire outras possibilidades e habilidades motoras.

Outras Questões Relacionadas Ao Desenvolvimento Psicomotor

Coordenação global

A coordenação global refere-se às atividades dos grandes músculos e reflete a capacidade de equilíbrio postural do indivíduo e a possibilidade de realizar muitos movimentos ao mesmo tempo. Por meio da movimentação e experimentação, o ser humano encontra o seu eixo corporal, o que possibilita um equilíbrio cada vez melhor e permite a coordenação de movimentos. Tal fato leva a uma consciência corporal que potencializa a relação do indivíduo com o meio.

Coordenação fina / desenvolvimento do movimento das mãos

A coordenação fina constitui um aspecto particular da coordenação global e refere-se ao desenvolvimento de diversas formas de manipular objetos, sejam eles grandes ou pequenos. As mãos do bebê constituem-se como um instrumento útil para a descoberta do mundo, pois possibilita a experiência com objetos diversos. Inicialmente, como vimos no quadro acima, o bebê possui o reflexo de preensão que, a partir da interação com o meio e das novas aprendizagens, possibilitará o desenvolvimento da coordenação motora fina. Escrever é uma ação que envolve, em termos psicomotores, a coordenação global, a coordenação fina e a coordenação óculo-manual, além da lateralidade.

Coordenação óculo-manual (viso-motora)

A coordenação óculo-manual refere-se à relação entre o controle ocular e os movimentos da mão, possibilitados pela coordenação motora fina. Principalmente utilizada na escrita, quando o movimento dos olhos deve estar em sincronia com o movimento da mão.

Esquema corporal

O desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com

o mundo onde estabelece ligações afetivas, cognitivas e sociais. O esquema corporal é o conhecimento do corpo estático (parado) ou em movimento e suas relações com as partes do corpo, com o espaço e os objetos que estão ao seu redor. É resultado da experimentação e interiorização de sensações.

A construção do esquema corporal pela criança pode ser dividida em três etapas:

1ª. Etapa – Corpo vivido (até 03 anos de idade)

É a etapa da vivência corporal, o período sensório-motor. As atividades são espontâneas, não-pensadas. As experiências vividas pela criança devem ser proporcionadas pela exploração do meio, por sua atividade investigadora e incessante. Desenvolve a função de ajustamento, adequando suas ações a situações novas. No final dessa fase, pode-se falar de imagem do corpo, pois a noção de “eu” se torna individualizada. Ela já se reconhece como uma pessoa diferente e independente de sua mãe.

2ª. Etapa – Corpo percebido ou “descoberto” (03 a 07 anos de idade)

É a fase da maturação da função de interiorização. A criança adquire a possibilidade de deslocar sua atenção do meio ambiente para seu próprio corpo.

O corpo é o seu ponto de referência para se situar e situar os objetos em seu espaço e tempo. Nesta etapa, assimila conceitos como embaixo, acima, direita, esquerda. Adquire, também, noções temporais como antes - depois, primeiro - último.

3ª. Etapa – Corpo representado (07 a 12 anos de idade)

Finaliza a estruturação do seu esquema corporal demonstrando maior controle e domínio corporal. A criança só dispõe de uma imagem mental do corpo em movimento a partir dos 10/12 anos. Os pontos de referência não estão mais centrados no próprio corpo, mas são exteriores ao sujeito, podendo ele mesmo criar os pontos de referência que irão orientá-lo.

Ela já é capaz de se localizar em um determinado local, sabe chegar na casa de amigos e parentes e é capaz de ensinar esses caminhos, “de memória”.

Lateralidade

A lateralidade é a probabilidade maior que o ser humano possui de utilizar um lado do corpo mais do que o outro. A lateralidade pode ser verificada em três níveis: mão, olho e pé. Essa prevalência possui algumas hipóteses: hereditariedade; dominância cerebral; influência do meio psico-social-afetivo e educacional. Lembrem-se como era ‘errado’ não ser destro, e como as escolas obrigavam a escrever somente com a mão direita?!

Estruturação espacial

É por meio do espaço e das relações espaciais que nos situamos no mundo em que vivemos.

A criança que já adquiriu a noção de seu corpo (esquema corporal) agora consegue percebê-lo em relação às pessoas e aos objetos. Começa a pensar se ‘cabe na cadeira’, se ‘consegue passar por dois colegas’...

Estruturação temporal

Existem duas formas de apreender o tempo: o tempo objetivo e o tempo subjetivo.

O tempo objetivo diz respeito ao tempo cronológico (relógio), medido por meio dos minutos, horas, dias, meses....

O tempo subjetivo trata do tempo da percepção que temos sobre o tempo cronológico. São as nossas impressões. Por exemplo, ficamos por vinte minutos em uma fila de banco e temos a impressão de que se passaram horas... Do mesmo modo, quando estamos em uma conversa agradável com alguém o tempo parece muito curto e mesmo que tenhamos conversado por horas, ainda parecerá que foram alguns minutos.

A criança desenvolve primeiro a noção de tempo subjetivo e para ela as coisas demoram ou são rápidas, de acordo com suas expectativas. Mais tarde, no período escolar, ela aprenderá as horas e a lidar com o calendário.



Atividade

Objetivo: Refletir sobre as condições sociais a que as pessoas estão expostas e a sua relação (interação) com o desenvolvimento humano. Pensar o papel da Educação na transformação social.

Exercício: Assista ao vídeo “A fome”, disponível em <http://br.youtube.com/watch?v=iJSBJAog9Nc> e escreva um breve texto (10 a 15 linhas) relacionando desenvolvimento humano, condições sociais e educação.

Unidade III: O Desenvolvimento Cognitivo (Intelectual)



Nesta unidade teremos como foco o desenvolvimento cognitivo ou intelectual, mas não devemos nos esquecer de que essa dimensão do desenvolvimento tem uma relação de interdependência com todas as outras.

Nesta unidade teremos como foco o desenvolvimento cognitivo ou intelectual, mas não devemos nos esquecer de que esse aspecto do desenvolvimento tem uma relação de interdependência com todos os outros.

Para descrever como ocorre o desenvolvimento cognitivo, optamos por trabalhar com a teoria de Jean Piaget, autor muito conhecido nos meios educacionais e uma das principais referências sobre o tema.

Quem foi Jean Piaget?



Jean Piaget

Jean Piaget nasceu em Neuchâtel (Suíça), no dia 09 de agosto de 1896. Seu pai, Arthur Piaget, era um exímio professor de Literatura que, desde cedo, estimulou o filho à leitura e à pesquisa. Aos 10 anos de idade (1907), Piaget descobre um pardal albino caído no fundo de seu quintal e empreende um grande estudo sobre esse animal, o que lhe garante a publicação de um artigo na Sociedade dos Amigos da Natureza de Neuchâtel e um convite para trabalhar como assessor do Museu de História Natural dessa cidade. Em 1915 forma-se em Biologia e aos 21 anos (1918) torna-se

doutor em Ciências realizando um estudo sobre moluscos.

Aumenta, então, seu interesse pela Filosofia e pela Psicologia, que Piaget já traz desde o ginásio, e ele muda-se para França, ingressando na Universidade de Paris, onde é convidado para trabalhar com testes de inteligência infantil, o que vai ter grande peso na sua obra posterior.

Em 1921 passa a fazer suas pesquisas no Instituto Jean Jacques Rousseau, a convite do psicólogo Edouard Claparède, de onde se torna chefe algum tempo depois. Inicia suas pesquisas sobre a evolução mental da criança e começa a publicar livros (foram 50 livros e centenas de monografias num período de 70 anos).

Em 1924 casa-se com Valentine Châtenay, uma de suas assistentes, com quem teve três filhos: Jacqueline, Lucienne e Laurent, que se tornaram sujeitos nas pesquisas do pai. Nos anos 30 escreve vários trabalhos sobre o desenvolvimento infantil, inspirado na observação de seus três filhos.

Em 1955 funda, em Genebra, o Centro de Epistemologia Genética, que reúne pesquisadores de vários lugares do mundo, interessados em estudar a formação da inteligência.

Morre no dia 16 de setembro de 1980, em Genebra, aos 84 anos.

Para entender Piaget:

Piaget estudou o desenvolvimento numa perspectiva científica e a sua preocupação central foi saber como ocorre o conhecimento. Suas pesquisas buscaram não apenas conhecer melhor a criança, mas, antes, compreender o homem.

Para Piaget a criança não é um adulto em miniatura, mas sim alguém que pensa qualitativamente diferente do adulto. Assim sendo, seu pensamento

não é inferior, mas diferente do pensamento do adulto, com características próprias que Piaget busca detalhar em sua teoria.

Piaget defendeu que a inteligência não é apenas um traço hereditário ou resultado de condicionamentos ambientais, mas que é construída através da interação entre o sujeito e o meio. Dessa forma, quanto mais rico em estímulos - físicos e sociais - for o ambiente, mais a criança poderá atuar sobre ele e desenvolver-se.

Para Piaget, a base biológica tem grande importância no desenvolvimento cognitivo, porém, ela abre as possibilidades para o desenvolvimento infantil, ela não o determina. A maturação biológica, no entanto, nunca aparece independente de certo “exercício funcional”. Ou seja, não é possível que haja maturação, se não houver estimulação do ambiente.(Piaget, 1987).

Segundo Piaget, a interação física é diferente da interação social. A interação física é aquela que se estabelece com os objetos físicos, as coisas materiais. A interação social é aquela que se estabelece entre as pessoas. Quanto mais a criança estiver em contato com objetos físicos mais estará se desenvolvendo uma vez que a interação física estará propiciando a abstração e promovendo a construção de novos conhecimentos.

A interação social também é um fator de grande importância para o desenvolvimento cognitivo, porque permite a consolidação de algumas estruturas cognitivas, como a linguagem por exemplo.

O desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo que passa por estádios que marcam diferenças qualitativas de um nível de pensamento e conduta para o outro. Piaget divide em quatro estádios: **sensório-motor** (0-2 anos); **pré-operatório** (2-7 anos); **operatório-concreto** (7-12 anos) e **operatório-formal** (12 anos em diante). Cada estágio envolve um período de gênese e um de consolidação.

Conhecer e refletir sobre as características de cada período é uma tarefa primordial para que o professor possa propor estratégias de aprendizagem significativa.

Os Períodos do Desenvolvimento Cognitivo na Teoria de Jean Piaget

Período Sensório Motor (0-2 anos)

Nesse período, a criança baseia-se em percepções sensoriais (por meio dos órgãos do sentido) e esquemas motores para resolver seus problemas que são práticos: ela percebe o mundo pelas sensações e responde com movimentos: sente fome, balança as pernas e chora por exemplo.

A criança está presa ao aqui e agora das situações. Não entende amanhã, depois, mais tarde... Se tem necessidades, demonstra com movimentos, choro, que precisa ser atendido.

À medida que cresce começa a construção da noção de “eu”, que significa se perceber-se como alguém individualizado, separado de sua mãe. Entende que outras pessoas podem atendê-lo, que não a mãe e que pode brincar sozinho.

Uma outra observação que confirma que a criança começa a se ver como alguém separado da mãe, é quando demonstra que perceber a noção da permanência do objeto. Isso ocorre por volta dos oito meses. Ele sabe que a mamadeira existe,

mesmo que não esteja perto dela, sob seus olhos. Nesta fase, se escondemos um objeto que estava à vista já o procura.

As noções de tempo e espaço começam a ser construídas e ela é capaz de antecipar acontecimentos pela observação dos sinais do ambiente. Por exemplo, chora quando a mãe pega a bolsa. Ela já sabe que a mãe vai sair.

Neste estágio é importante que a criança tenha contato com muitos objetos para experimentar o meio e construir estruturas mentais. É importante oferecer à criança materiais diversos como bolas de diferentes tamanhos e texturas, potes que se encaixem, blocos grandes, objetos coloridos, etc.

O final do período é marcado pelo aparecimento da função simbólica. É capaz de representar eventos mentalmente, quando nina a boneca, empurra o carrinho. Constrói, neste período, duas habilidades importantes: a marcha e a fala.

Período pré-operatório (2-7 anos)

Este período é caracterizado pelo pensamento egocêntrico. Ser egocêntrico significa colocar-se no centro do mundo. Nesse período a criança não tem consciência do próprio ponto de vista e muito menos do ponto de vista alheio. É capaz de identificar suas necessidades, mas tem dificuldade em se colocar no lugar dos outros. Pensa o mundo a partir de seu ponto de vista. Esse comportamento é observado facilmente em situações onde a criança, ao necessitar de um objeto da criança que está ao seu lado, simplesmente o pega, como se fosse seu. É pouco sensível ao comportamento do outro que chora. Ainda não entende a reação do outro como uma resposta à sua.

O trabalho em grupo tem características específicas e a criança não brinca “com” as outras, mas “ao lado” de outras crianças. Por exemplo: se propusermos que um grupo de crianças, nesse período, montem um quebra-cabeça juntas, o comportamento inicial de cada uma será o de separar algumas peças para si, sem levar em conta que a peça que precisa pode estar com a outra e que a ação exige um trabalho coletivo.

É a fase do concreto. Ainda não é capaz de abstrair (daí a dificuldade de entender o outro) e de realizar operações mentais. É a fase da exploração do meio ambiente. Explorando-o aprende sobre o ambiente. Para contar, por exemplo, precisa de materiais concretos. O número é entendido pela criança como algo concreto.

Como ainda não aprende por regra, não tem noção de perigo, precisando de supervisão de adultos significativos. Por isso, nesta etapa exercita sua coordenação motora global e equilíbrio. Brincadeiras ao ar livre devem ser incentivadas.

Porém, ainda que não apreenda totalmente o sentido das regras deve ser exposto a elas. Assim, aprende seu limite e respeita o outro, entende, enfim, os limites de cada ambiente.

O ambiente deve proporcionar possibilidades de experimentar, de fazer muitas coisas. Atividades ligadas a conteúdos como de língua portuguesa, matemática, ciências devem ser repletas de situações concretas e funcionais. Para aprender o conteúdo, enquanto concreto, tem de fazer sentido para a criança. Ela precisa ver, pegar, sentir para compreender. Um passeio em um parque, por exemplo, pode ser uma ótima oportunidade para aprender questões relacionadas às estações do ano, ao clima, aos pequenos animais, etc.

Desafios devem ser apresentados e o erro permitido, jamais ridicularizado. A criatividade deve ser incentivada. Trabalhos em grupo devem ser intensificados.

O final do período é marcado pelo declínio do egocentrismo e pela capacidade de conservar quantidades. Já é capaz de entender que há a mesma quantidade de água em dois copos, por exemplo, mesmo que um copo seja mais alto

e o outro mais largo. Tal possibilidade de pensamento é fundamental para o aprendizado da Matemática.

Período operatório-concreto (7-12 anos)

No período operatório concreto a criança já pode realizar operações mentais que, no entanto, precisam de referências concretas internalizadas para que aconteçam. Para fazer as operações matemáticas (somar, subtrair, multiplicar, dividir) precisa inicialmente de realizá-las com uma referência concreta, em situações que fazem sentido para ela. Tão importante quanto realizar operações é saber quando utilizá-las. Entender problemas é uma aprendizagem muito importante, tanto quanto solucioná-los. Por isso os problemas devem contemplar situações do cotidiano e serem passíveis de relação com situações concretas. Por exemplo: se o problema se refere a operações com objetos ou pessoas, desenhá-los ou representar as quantidades graficamente auxilia a criança na resolução da tarefa.

Diferentes formas de resolver problemas podem aparecer. É importante que o professor tente entender o raciocínio da criança. Ao invés de exigir que ele pense como você, socialize as diferentes formas de solucionar problemas que aparecer.

Nesse período a criança já conserva quantidades. Uma criança de 7 anos entende que a metade de um chiclete não terá mais que a outra metade se eu esticá-la. Diferenças perceptivas não são mais o bastante para confundir seu raciocínio.

Nesta fase começa a entender o ponto de vista do outro. Todavia, o ambiente deve oportunizar situações para que isso aconteça. Participação em jogos cooperativos é mais aconselhável do que jogos altamente competitivos. Gosta dos jogos com regras e considera importante o respeito a elas.

É curiosa em relação ao mundo (e essa curiosidade deve ser incentivada!). Busca entendê-lo assim como as pessoas. É capaz de estabelecer relações de amizade duradouras. Gosta de conversar e presta atenção nas outras pessoas.

É capaz de pensamento reversível, de entender e verbalizar a situação contrária: “se eu não estudar, não vou conseguir tirar boa nota. Então, vou estudar e, assim, me dar bem!” Entende que a adição é o contrário da subtração por exemplo. Consegue partir de um raciocínio e voltar a ele sem perder “o fio da meada”.

O ambiente escolar, neste período, deve ser desafiador e propiciar o contato com as novidades que possibilitarão à criança agir em busca de respostas.

O professor deve mostrar ao aluno o que ele sabe e aonde pode chegar, planejando com ele. Esse movimento dá segurança e melhora a auto-estima. A comparação entre os pares deve ser feita com cuidado.

Entender o período em que a criança se encontra auxilia o educador a organizar o ambiente que proporcione diversas interações e o seu desenvolvimento.

Período operatório-formal (12 anos em diante)

Nesta etapa o raciocínio hipotético-dedutivo é construído. O raciocínio hipotético-dedutivo é aquele que trabalha com hipóteses e faz deduções. O adolescente é capaz de formular essas hipóteses e pensar sobre elas sem a ajuda da referência concreta. Faz planos e os executa, sendo capaz de avaliar os resultados e replanejar. Na matemática, por exemplo, é capaz de trabalhar com equações e outras operações que não têm relação direta com algo que possa ser representado concretamente.

Antecipa conseqüências e as analisa, seu pensamento torna-se livre das limitações da realidade concreta.

É capaz de abstrair conceitos, entender doutrinas filosóficas, teorias científicas e dogmas religiosos. Consegue entender a religião, por exemplo, sem

precisar ver e sentir nada. Tudo agora é possível em seu pensamento. Esse é o raciocínio que temos quando adultos.



Atividade

Objetivo: Observar e refletir sobre o modo como seus alunos raciocinam e resolvem problemas, tendo a teoria piagetiana como referência.

Exercício: Observe seus alunos. Proponha um problema do cotidiano da sala e analise com eles formas de resolvê-los. Observe como eles se comportam diante de desafios. Depois descreva:

- Problema escolhido: _____
- Possíveis soluções apontadas por eles: _____
- Facilidade de consenso? () SIM Porque: _____
(Tomada de decisão) () NÃO Porque: _____
- O que fez para ajudá-los? _____

Coloque seu relatório no seu **Portfólio** Individual.

|

Unidade IV: O Desenvolvimento Sócio-Moral



Nesta unidade estudaremos o desenvolvimento sócio-moral com base nas pesquisas de Jean Piaget que estão descritas no seu livro “O Juízo Moral na Criança”, uma das poucas obras deste autor sobre o tema. Vale a pena conferir!

Piaget acredita que “a moral infantil esclarece, de certo modo, a do adulto. Portanto, nada é mais útil para formar os homens do que conhecer essas leis de formação” (Piaget, 1932/94, p. 22).

Para esse autor, os jogos infantis são “admiráveis instituições sociais” que possibilitam o contato com um código complexo de regras e com toda uma jurisprudência e, exatamente por isso, apóia sua pesquisa na análise, principalmente, do jogo de bolinhas de gude.

Piaget define a moral como “um sistema de regras” e afirma que a essência de toda moralidade está no respeito que os indivíduos adquirem por essas regras. A pergunta da pesquisa piagetiana não é por que, mas **como** a consciência chega a adquirir esse respeito. Em sua pesquisa, Piaget descobriu que a relação do sujeito com as regras do jogo se divide em dois fenômenos: a prática das regras e a consciência das regras. A consciência das regras está quase sempre atrasada em relação à prática das regras. Primeiro a criança age, para depois compreender as razões de suas ações. Para Piaget, primeiro a criança pratica a construção das regras, aplica-as, testa-as e as muda no grupo. Cria novas regras para, só depois, descobrir que elas não são sagradas, imutáveis e eternas. Por isso crianças pequenas têm dificuldades para emprestar coisas para outras crianças, pois, **”se é meu, É MEU! E não tenho que emprestar.”** Como vimos, esse comportamento também se deve ao EGOCENTRISMO.

Os estádios referentes à prática e à consciência das regras:

Anomia (0-5 anos): a criança não tem consciência das regras e o seu agir é direcionado para a satisfação de impulsos motores ou de suas fantasias, estando ausente a preocupação com regras coletivas e com as atividades em grupo. Quando joga, seu jogo é voltado para sua satisfação motora como, por exemplo, colocar bolinhas de gude nos buracos do sofá ou colocar potes menores dentro de potes menores.

Heteronomia (6-9 anos): a criança já percebe a existência de regras e aparece o interesse em participar de atividades coletivas. As regras, no entanto, são vistas pela criança como algo sagrado e imutável, dadas por uma entidade divina ou pela tradição e nunca como produto de um contrato. Piaget chama a heteronomia de “moral do dever”, pois aqui as crianças obedecem às regras por dever a um adulto ou a algo superior, mas não porque têm consciência do que elas significam. A prática das regras é imitativa, ou seja, a criança obedece determinadas regras seguindo os modelos oferecidos pelos

adultos ou companheiros mais velhos, porém as adaptam segundo o seu egocentrismo.

Nessa fase as crianças apresentam-se como juízes rígidos e absolutos em seus julgamentos, sugerindo punições graves para aqueles que cometeram alguma falta com grande prejuízo material, sem considerar a intenção dos envolvidos. Quando a professora, pergunta o que deve acontecer com as crianças que não participarem adequadamente de uma brincadeira, as crianças sugerem que elas sejam presas, que apanhem, que chame a polícia...

Autonomia (10/11 anos em diante): apresenta características exatamente opostas à da heteronomia. A criança percebe-se como legisladora e entende que as regras derivam de um acordo mútuo entre as pessoas. Essa fase corresponde à visão do adulto (como possibilidade e não como fato). Nela, o sujeito sabe que há regras para se viver em sociedade, mas essas regras e o respeito a elas partem do seu interior; o sujeito autônomo é aquele que, olhando para si, enxerga também o outro, ou seja, descartam-se ideais egocêntricos e triunfam leis universais. A partir daqui, as crianças mais velhas adquirem a possibilidade de julgar os atos alheios por responsabilidade subjetiva, ou seja, de levar em conta as intenções de quem cometeu algum delito. Agora, o pedido de desculpas por algo cometido começa a fazer sentido. Realmente, as crianças conseguem, colocam-se umas no lugar das outras e percebem que algo pode ter acontecido “sem querer”



Atividade 4

Objetivo: Observar o modo como seus alunos reagem frente à construção de novas regras e o que sugerem como sanção para aqueles que não as seguem. Essa observação o ajudará a entender a fase de desenvolvimento sócio-moral em que eles se encontram.



Apresente um jogo aos seus alunos, mesmo que eles já o conheçam. Proponha que criem novas regras, pelo menos mais uma. Solicite que pensem em conseqüências para quem não cumpri-las.

Atenção: Durante e ao final do exercício com a classe, seja o mediador tanto para a definição da regra como para as sanções que eles vão colocando para os que não a

cumprirem. Vá mostrando as conseqüências das diferentes ações propostas. Faça-os pensar! É assim que eles se desenvolvem!

Relate e coloque no seu portfólio individual

1. A idade dos seus alunos
2. O jogo proposto
3. Qual a regra que foi incluída
4. Descreva as facilidades e dificuldades desta etapa
5. Associe as dificuldades e facilidades com a etapa do desenvolvimento moral em que se encontram
6. Descreva as sanções (punições) propostas e a relação delas com o período de desenvolvimento moral.

Unidade V : O desenvolvimento Afetivo



Olá, pessoal! Nesta unidade conversaremos sobre o desenvolvimento afetivo. A afetividade é uma dimensão muito importante do desenvolvimento humano! Abordaremos os afetos básicos de amor e ódio, a ligação afetiva do bebê com a mãe e o desenvolvimento da libido, segundo a Psicanálise. Vamos lá?



ELISÉE VISCONTI: *Afetos*, 1923.
Óleo sobre tela, 50 x 61 cm.

Há dois afetos básicos envolvidos na nossa vida afetiva-emocional: o **AMOR** e o **ÓDIO**. Estes dois afetos podem aparecer juntos em algumas situações e serem dirigidos a uma mesma pessoa.

O ato de dirigir amor e ódio a uma mesma pessoa, objeto ou situação é chamado de **AMBIVALÊNCIA**. Podemos ser ambivalentes com nossos filhos, com nossos amigos, com nosso companheiro ou companheira, com nossos professores, com nossos alunos...

Por exemplo: podemos amar um determinado aluno pelo modo como nos trata, sempre atencioso e amável, e também odiá-lo por não aprender um conteúdo que gostaríamos muito de ensiná-lo.

A AMBIVALÊNCIA ESTÁ PRESENTE EM TODAS AS NOSSAS RELAÇÕES.

A relação com uma pessoa que tem deficiência pode ser ambivalente.

**VOCÊ CONSEGUE IMAGINAR COMO?
QUE SENTIMENTOS TAL RELAÇÃO DESPERTA EM NÓS? POR QUÊ?**

**Reconhecer a ambivalência é sinal de autoconhecimento e permite a reflexão sobre o
porquê de sentirmos algumas coisas...**

Ao nascer, a criança não traz, como bagagem hereditária, a capacidade de amar e odiar. Esses afetos serão desenvolvidos. As experiências de amor tendem a sobrepor as experiências de ódio e proporcionam relacionamentos afetivos positivos. A relação inicial entre a mãe e o bebê é muito importante para a saúde psíquica do indivíduo. A criança estabelece uma ligação afetiva com a mãe ou o adulto que cuida dela.



“A ligação afetiva se apresenta na criança, durante os dois primeiros anos de vida, como uma tendência para aproximar-se de certas pessoas, ser receptiva aos cuidados que essas pessoas lhe dispensam e sentir-se bem e sem medo junto a elas.” (PILETI, 1999, p. 219)

SER E SENTIR-SE AMADO SÃO AS BASES PARA UMA VIDA PSÍQUICA SADIA! Sentir-se amado e protegido, inicialmente pela mãe, depois pelo pai e ainda por outras pessoas da família, proporciona ao ser humano bases para um bom desenvolvimento afetivo.

É IMPORTANTE SABERMOS, NO ENTANTO, QUE NÃO ESCOLHEMOS TERMOS AFETOS AMBIVALENTES EM RELAÇÃO A UMA PESSOA, OBJETO OU SITUAÇÃO. ESSES AFETOS SÃO DETERMINADOS DE FORMA INCONSCIENTE.

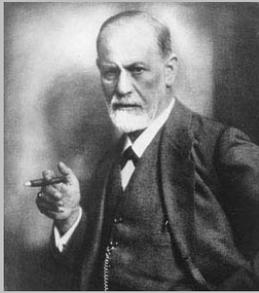
Você sabe quem descobriu a existência do INCONSCIENTE?

Você já ouviu falar em **PSICANÁLISE**?



O “pai” da Psicanálise é o médico austríaco SIGMUND FREUD!

SIGMUNDO FREUD



SIGMUND FREUD

Nasceu no dia 06 de maio de 1856, na Áustria. Morreu em Londres, no dia 23 de setembro de 1939, aos 82 anos. Formou-se em medicina, especializando-se em neurologia, o que o levou a pesquisar a psique humana, culminando na criação da psicanálise. Uma das grandes descobertas realizadas por Freud foi a do INCONSCIENTE. O ser humano é determinado por processos que desconhece e, esses processos, fazem parte do inconsciente.

A Psicanálise contribui para o entendimento do desenvolvimento afetivo, sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento libidinal.

LIBIDINAL RELACIONA-SE A LIBIDO. VOCÊ SABE O QUE É LIBIDO?

Segundo a Psicanálise, a libido é uma energia sexual que move os indivíduos na busca do prazer. Para Freud sexual é diferente de genital. O ato de aprender, por exemplo, é um ato sexual, erotizado porque oferece prazer, mas não genital.

O quadro a seguir mostra o desenvolvimento da libido, em fases, nas diferentes etapas da vida.

IDADE	FASE	FONTE DE PRAZER	PRINCIPAL TAREFA DO DESENVOLVIMENTO
1º ano	Oral	Prazer derivado dos lábios e da boca: sugar, comer, chupar o dedo. Mais tarde, com a erupção dos dentes, prazer de morder.	Desmame
2º ano	Anal	Prazer derivado da retenção e expulsão das fezes e também do controle muscular	Treino dos esfíncteres
3º - 5º anos	Fálica	Prazer derivado da estimulação genital e fantasias associadas. Complexo de Édipo: interesse sexual do menino pela mãe e da menina pelo pai.	Identificação com o pai do mesmo sexo
6º - 12º anos	Latência	Com a repressão temporária dos interesses sexuais, o prazer deriva do mundo externo, da curiosidade, do conhecimento, como gratificações substitutas.	Desenvolvimento dos mecanismos de defesa
12º Idade adulta	Genital	Prazer derivado das relações sexuais com companheiro do sexo oposto.	Maturidade sexual, intimidade

Baseado no quadro exibido por Piletti (1999), p. 208.

Conhecer como a libido se desenvolve auxilia o professor a entender e lidar com as manifestações da sexualidade de seus alunos na escola e na sala de aula, evitando preconceitos e estigmas.

Unidade VI: O Desenvolvimento Atípico - Quando as Coisas não caminham como o Previsto



Nesta unidade estudaremos o desenvolvimento atípico, ou seja, quando as coisas não caminham como o previsto. Vamos lá!

Chamamos de desenvolvimento atípico, o desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos e/ou prejuízos em relação às crianças com a mesma faixa etária.

Algumas vezes, o desenvolvimento de uma criança não ocorre da maneira considerada padrão e, por meio da observação e da comparação com o desenvolvimento da maioria das crianças, podemos verificar alguns comportamentos que se desviam, diferenciam-se dos chamados padrões de normalidade. Quando um atraso no desenvolvimento físico, mental, emocional ou um comportamento atípico é observado, é sempre importante informar os pais e encaminhar para um especialista para o diagnóstico correto. É ele quem confirmará ou não a suspeita de um problema.

Contudo, devemos nos atentar para as diferenças entre as crianças em seu desenvolvimento. Existem crianças que desenvolvem a fala antes da marcha, outras andam muito bem, e ainda não são capazes de pronunciar palavras de maneira correta. Ou seja, existem diferenças que devem ser levadas em consideração nesta observação do que é ou não “normal”. Os parâmetros serão as fases do desenvolvimento, descritas anteriormente. Porém, é importante atentar para o ritmo e as oportunidades de desenvolvimento oferecidas a cada um. Para isso é preciso conhecer a história de desenvolvimento da criança. Nesse caso, os pais são informantes indispensáveis!!!

Os atrasos no desenvolvimento podem ser globais ou específicos. Por exemplo, a criança pode apresentar desenvolvimento físico normal e não falar, ou então, falar, andar, mas não conseguir aprender determinados conteúdos.

Os atrasos sempre merecem a atenção de quem está com a criança, pois ela vai precisar de ajuda para superá-los. Ressaltamos que, quanto mais cedo esses atrasos forem percebidos e diagnosticados, maior será a probabilidade de se evitar os prejuízos e o sofrimento emocional da criança e seus familiares.

Com uma educação adequada, uma criança pode aprender tudo o que for permitido por suas potencialidades, considerando seus limites. Desenvolvendo-se o mais próximo da normalidade. Mesmo problemas de comportamento, agitação ou agressividade podem ter causas tratáveis e com isso melhoras e progresso.



Em se tratando de atrasos relacionados à linguagem e à comunicação, é necessária atenção na observação, pois durante o início do desenvolvimento, é muito importante que a criança crie formas de comunicação para que consiga ser atendida em suas necessidades e ainda, estabelecer contatos sociais e afetivos. Afinal, a linguagem será seu mais importante meio de comunicação e de interação social durante toda a vida.

A linguagem funciona como instrumento para a socialização, ou seja, é o meio usado em interações sociais visando à comunicação. A intenção de comunicar-se está muito relacionada à necessidade. Então, a maneira mais importante de estimular o seu desenvolvimento é criar situações nas quais se comunicarem seja importante e gratificante. Por exemplo, quando crianças pequenas ainda sem domínio da fala, solicitam algo (brinquedos, alimentos, atenção), devem ser estimuladas a pedir, o mais corretamente possível. Pais e professores que “lêem o pensamento” da criança e, ao mais confuso balbúcio, já entregam o que foi solicitado, pouco ajudam seu desempenho.

Mesmo nas solicitações demonstradas de forma não-verbal por meio da expressão facial, sinais, e ainda quando a criança começa a responder perguntas, esperar pela sua vez, questionar e argumentar, os adultos devem ser pouco tolerantes e realmente, instigar formas mais elaboradas. Repita o que a criança pede, de forma correta: AH! Você quer água? Pode ser resposta a um pedido do tipo: “*Ti, áááá!*”

A habilidade comunicativa começa a ser demonstrada tanto pelo conhecimento da adequação da linguagem às situações diversas, quanto pela aprendizagem das regras sociais e das aquisições semânticas e gramaticais (vocabulário, regras gramaticais, significados...).

A linguagem e a fala apresentadas pela criança podem ser consideradas adequadas ou não de acordo com a idade cronológica. Para avaliá-las, é necessário levar em conta os aspectos cognitivos e emocionais do desenvolvimento, que poderão indicar ou não a presença de prejuízos, bem como a necessidade de orientação e encaminhamentos especializados. Olhando para o desenvolvimento típico, ou seja, para o desenvolvimento esperado, padrão; é possível inferir e acompanhar atrasos nas aquisições. Além de permitir verificar atrasos, partindo do que é esperado para cada faixa etária, podemos, como educadores, nos antecipar às próximas etapas e intervir positivamente na estimulação.



Quanto mais cedo for realizada a estimulação da linguagem, maiores são as chances de prevenir distúrbios futuros na aprendizagem e problemas de desenvolvimento.

Todas as atividades de estimulação infantil devem ser realizadas de forma lúdica, com jogos e brincadeiras, para que a criança sinta prazer nas atividades. Também é imprescindível envolver a família para que esta favoreça o trabalho e conseqüentemente o desenvolvimento.



As atividades de estimulação podem ocorrer através de canto, conversas, brincadeiras e leituras de história que favorecerão a aquisição de habilidades que potencializam o desenvolvimento da linguagem e do seu desenvolvimento cognitivo.

É importante a identificação precoce de alterações no desenvolvimento buscando evitar conseqüências educacionais e sociais negativas no futuro, como o surgimento de dificuldades na aquisição da leitura e da escrita por exemplo.

A orientação e o trabalho educacional poderão ajudar a minimizar problemas. As soluções são sempre mais simples do que imaginamos e, muitas vezes, nosso conhecimento em educação não precisa ser muito diferente para o atendimento de crianças com necessidades especiais. O que precisamos é realizar observações e registros constantes e, a partir deles, promover intervenções educativas e orientações às famílias.



Importante: Ter sempre em mente que todo ser humano aprende, se desenvolve e se transforma!

Para concluir, por enquanto, nossa conversa...

Quais as justificativas para que professores estudem o desenvolvimento humano? Entre muitas, que pensamos terem sido expostas no presente trabalho, há uma que nos parece ser essencial: os professores devem estudar o desenvolvimento humano, assim como outros conteúdos relacionados à Educação, para desenvolverem um trabalho de qualidade que priorize a construção de seres humanos integrais e, portanto, cidadãos participativos, reflexivos, transformadores e felizes!²

A pequena mensagem, transcrita abaixo, foi encontrada na parede de um campo de concentração nazista, terminada a II Guerra Mundial. Não estava assinada, mas quem a escreveu a endereçou aos professores. Entre a denúncia de atrocidades cometidas contra o gênero humano e uma imensa clareza de raciocínio, essa mensagem sintetiza o que deve ser o objetivo maior da Educação. Que a nossa geração de educadores possa, enfim, esclarecer a dúvida de quem a escreveu...

*“Prezado Professor,
Sou sobrevivente de um campo de concentração.
Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver.
Câmaras de gás construídas por engenheiros formados.
Crianças envenenadas por médicos diplomados.
Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas.
Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades.
Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação.
Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos.
Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis.
Ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais
humanas.”
(Autor desconhecido)*



Atividade

Escreva um texto sobre a relação desenvolvimento humano e aprendizagem – diversidade – inclusão. Tenha como parâmetro os conteúdos estudados na disciplina e atente-se para o compromisso humano, técnico e político do educador. Poste no seu Portfólio individual.

²

Ver SNYDERS, G. Alunos felizes (na bibliografia).

Links de sites interessantes

<http://www.qdivertido.com.br/>

<http://www.webciencia.com/>

<http://senna.globo.com/senninha/index.asp>

<http://www1.uol.com.br/ecokids/>

<http://iguinho.ig.com.br/zuzu/>

http://www.sescsp.com.br/sesc/hotsites/por_que_pra_que/#

<http://www.tiogui.com.br/>

<http://www.tvcultura.com.br/aloescola/infantis/chuachuagua/>

<http://www.mundodacrianca.com/>

<http://www.unicef.org.br/>

<http://www.scielo.br>

<http://www.psicopedagogia.com.br>



Referências

- BANDURA, A. Social cognitive Theory. **Annals of child development**, 36, pp. 29-95, 1989.
- BOCK, A. M. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 10.ed. São Paulo: Saraiva, 1997.
- COLE, S.; COLE, M. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FREUD, S. **Os três ensaios sobre sexualidade** RJ: Imago, 1989
- MACEDO, L. **Ensaio pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PAPALIA, D.E. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre, Artemed, 2001.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança** (1932). São Paulo: Summus, 1994.
- _____. A educação da liberdade (1945). In. **Sobre a Pedagogia. Textos Inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- _____. É possível uma educação para a paz? (1934) In. **Sobre a Pedagogia. Textos Inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- _____. O espírito de solidariedade e a colaboração internacional (1931). In. **Sobre a Pedagogia. Textos Inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- _____. Observações psicológicas sobre o self-government (1934). In. **Sobre a Pedagogia. Textos Inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- _____. Os procedimentos de Educação Moral. (1930) In. MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- _____. **Seis estudos de Psicologia**. São Paulo: EPU, 1987.
- _____. **Para onde vai a educação?** (1948). Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.
- PILETI, Nelson. **Psicologia Educacional**. 17.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- RAPPAPORT, C. R. (Org.). **Psicologia do Desenvolvimento**. Volumes 01 a 04. São Paulo: EPU, 1981.
- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes** - reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SKINNER, B.F. **Sobre o Behaviorismo**. 6 ed. SP: Cultrix, 2000.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. SP: Martins Fontes, 1994.
- VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícove, 1989.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALTHUSSER, L. **Idéologie et appareils idéologiques d'état**. Paris: Pensée, 1970
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 3.ed. São Paulo: Harper & Row, 1984.
- CAIRNS, R. B.; ELDER, G. H. e COSTELO, E. J. (Orgs). **Developmental science**. New York: Cambridge University Press, 1996.

CARRARA, K. (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva (v.1)**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação Escolar (v.2)**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar (v.3)**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Orgs). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade: material de formação docente**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Especial, 2005.

FERREIRA, S. L.. **Aprendendo sobre a Deficiência Mental – Um Programa para Crianças**. São Paulo: Ed. Memnom, 1998

FREITAG, B. **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade**. Campinas, SP: Papirus, 1992.

_____. **Razão teórica e razão prática: Kant e Piaget**. Revista Ande, 1990, n. 19.

FROMM, E. *The sane society*. London: Routledge, 1956.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HAEUSSLER, I. M., RODRIGUEZ, S. **Manual de Estimulação do Pré-escolar – um guia para pais e educadores**. São Paulo: Ed. Planeta, 2005

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LA TAILLE, Y. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.

LA TAILLE, Y. (Org.) Piaget, **Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEPRE, R. M. **Desenvolvimento moral e indisciplina na escola**. *Revista Nuances*, v.5, p.64-68, 1999.

MANTOAN, M.T.E.. **Compreendendo a Deficiência Mental**. São Paulo: Ed. Scipione, 1999.

MENIN, M. S. S. **Desenvolvimento Moral**. In. MACEDO, L. **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PUIG, J. M. (a) **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. (b) **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

REGO, T. C. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.