

O ensino infantil na história da criança e sua repercussão na escolaridade

SONIA SELLIN BORDIN

INTRODUÇÃO

A primeira infância é um tema amplo e remete a amplas noções históricas, biopsicossociais, familiares, nutricionais, políticas, dentre outras. Porém, dessa variedade de considerações, um aspecto acaba por reuni-las: a noção de desenvolvimento. A partir da Fonoaudiologia, juntamente com os estudos desenvolvidos no campo da Linguística, particularmente na área da Neurolinguística Discursiva¹ (ND), sobre a linguagem falada e escrita de crianças e adultos, valorizo o período da infância como um norteador fundamental de toda a vida futura da criança.

1 A Neurolinguística Discursiva, área fundada pela Profa. Dra. Maria Irma Coudry (1986) no Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, estuda os fenômenos da afasia e o acompanhamento de crianças e jovens com dificuldades na área de leitura e escrita. Para isso, assume uma concepção de linguagem de natureza social e dialógica, valorizando o caráter indeterminado de processos ideológicos e históricos que produzem efeitos na sociedade, na língua e no cérebro/mente. Compreende o sujeito na relação entre a linguagem, língua, cérebro, corpo e mente, a partir de autores clássicos e atuais da Linguística, da Neuropsicologia, da abordagem histórico-cultural de Vygotsky, entre outros.

A sustentação teórica dessa posição remete a Vygotsky e a Luria, autores de base da abordagem da ND. A abordagem histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky e ampliada por Luria se caracteriza por sua extensão, complexidade e por mostrar-se repleta de detalhamento, compatível com a grandeza de uma perspectiva teórica que rompe com a determinação orgânica, valorizando também o aspecto social. Diante disso, reúno aqui apenas alguns conceitos, majoritariamente relacionados à questão em análise: qual a repercussão do ensino infantil na escolaridade da criança?

Para Vygotsky (2004a), o cérebro é entendido como um órgão biológico de funcionamento holístico, dinâmico e plástico que, em constante interação com o meio, tem suas estruturas e funcionamento transformados por sua característica plástica de se adaptar às diferentes necessidades que o ser humano – onto e filogeneticamente – experimenta desde o nascimento e ao longo de sua história.

Deste modo, a criança se constitui na discursividade da linguagem e na língua, em meio a relações sociais estabelecidas por significações sustentadas historicamente, o que determinou, segundo Vygotsky (2007), a transformação no homem das funções elementares de origem biológica (reações involuntárias/reflexas, imediatas/automáticas, associações simples) em funções psicológicas superiores mediadas (percepção, memória, linguagem e pensamento, generalização e abstração, atenção e imaginação).

Nesse arcabouço teórico, a aprendizagem não se dá linearmente, mas aos saltos, em movimento de espiral; portanto, o saber não se estrutura de uma única vez. É preciso que uma série de conhecimentos se relacione para que uma informação ou ensino faça sentido para a criança. Assim, para aprender o novo, passamos pelo que é antigo do conhecimento prévio.

Entretanto, a transformação das funções elementares em superiores não deriva de processos maturacionais do sistema nervoso

ou do desenvolvimento cognitivo do sujeito, mas é consequência da evolução social e histórico-cultural representada pelo outro, bem como da história do sujeito constituída em meio a relações sociais mediadas pela linguagem (papéis e funções sociais, conhecimento, práticas sociais), cujo mecanismo de partida e realização é a vontade do sujeito, a necessidade, o afeto.

A transformação das funções elementares em superiores deriva de processos maturacionais do sistema nervoso implica a evolução social e histórico-cultural representada pelo outro, bem como a história do sujeito constituída em meio a relações sociais mediadas pela linguagem (papéis e funções sociais, conhecimento, práticas sociais), cujo mecanismo de partida e realização é a vontade do sujeito, a necessidade, o afeto. Vygotsky explica que

“[...] para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo.” (VYGOTSKY, 2004a, p. 481)

Ampliando os estudos realizados por Vygotsky, Luria (1981, 1991) destaca que o cérebro do bebê não está pronto ao nascer, mas apto a desenvolver suas estruturas e sistemas funcionais, desde que a criança esteja imersa em relações históricas e culturais por meio da linguagem mediada pelo outro.

Em seus estudos, Luria formalizou e descreveu o cérebro como um sistema complexo, holístico, composto de três unidades funcionais envolvidas em qualquer atividade mental. Em relação à extensão funcional das unidades, ele identifica que a primeira se ocupa da regulamentação do tônus, vigília e estado mental (incluindo tônus e equilíbrio); a segunda recebe e analisa a informação recebida dos diferentes órgãos do sentido (incluindo lateralidade, estruturação

espaço temporal e noção do corpo) e a terceira programa, regula e verifica as atividades conscientes (incluindo as funções executivas, praxia global e fina)

Cada uma dessas unidades ocupa uma região cerebral e é especializada em um conjunto de funções incorporadas ao funcionamento harmônico e integrado do cérebro frente a atividades mentais, por exemplo a construção do sistema de atenção; os diferentes tipos de memórias; a aprendizagem; os sistemas proprioceptivos e de processamentos (auditivo, visual, tátil, gustativo e olfativo, isolados ou combinados); os comandos de desempenho motor fino (fala, desenho, escrita, etc.) ou global; as especializações hemisféricas para esquemas lógicos, linguagem verbal, musicalidade, lateralização e definição da lateralidade.

Vygotsky (1996) destaca que o desenrolar do desenvolvimento infantil dá visibilidade a um processo interno e externo de mudanças que se caracteriza por crises de reestruturação das necessidades da criança com o meio e que não podem ser vistas como algo negativo, mas como novos motivos e impulsos que, nutridos de sentidos, promoverão arranjos e rearranjos para a etapa seguinte.

É nesse caminho marcado por avanços e recuos que a criança alcança diferentes tipos de pensamentos – concreto, abstrato, e pensamento por conceito que ocorre na adolescência – demonstrando que significa a realidade de modo distinto dos adultos, sem compreender de fato o que acontece ao seu redor (VYGOTSKY, 1996). Então, dessa filiação teórica de perspectiva histórico-cultural – e também de base cognitiva, psíquica e neurofuncional – estabeleço uma paráfrase de “O desenvolvimento infantil” que desliza para “A história de vida da criança”.

Tal movimento linguístico faculta a transposição da ideia de desenvolvimento atrelado a marcadores internos de estágios maturacionais neurológicos, cognitivos, motores, sociais, reconheci-

damente importantes, para a sua exterioridade. A história singular de determinada criança com nome e idade revelam marcadores (típicos ou atípicos) através da observação de como, com o quê, com quem e onde brinca. E, ainda, como é sua rotina de vida, o que come e como se alimenta, quem são seus interlocutores, em que se mostra independente ou dependente e como valorizam sua fala e atenção.

Esse discernimento, teoricamente embasado, transporta-nos para além dos marcadores do desenvolvimento infantil e nos leva a uma visita à construção social e histórica de um sujeito que interage com determinado mundo e se percebe no mundo, em meio aos cuidados do outro e em um dado recorte linguístico.

Nesse complexo processo, a criança, desde o nascimento, avança de um aparato bio-orgânico reflexo para a conformação de um cérebro biopsicossocial em meio a mediação histórica e social marcada pela língua e pela representação motora e gestual que o outro lhe disponibiliza. Esse conjunto de ocorrências perpetua a transmissão do processo de humanização social e promove a organização psíquica neurofuncional, cognitiva e discursiva, sempre em progressão (VYGOTSKY, 2004b).

Esse conjunto de ocorrências perpetua a transmissão do processo de humanização social e, dessa maneira, promove na criança a organização psíquica neurofuncional, cognitiva e discursiva, sempre em progressão (VYGOTSKY, 2004b).

Como referido anteriormente, é a complexidade destes fenômenos que torna o tema da infância tão plausível com diferentes e amplas considerações. Sendo assim, o título desse capítulo – “O ensino infantil na história da criança e sua repercussão na escolaridade” distingue uma dessas possibilidades. Tal distinção nos remete a questões como: a época histórica em que a criança nasce interfere nos processos de sua primeira infância? O que a educação infantil

representa na história de vida da criança? Essa soma de aprendizagens tem função nos processos de aquisição de leitura, escrita e matemática, por exemplo?

A INFÂNCIA NA ESCOLA: HISTÓRIA E CONTEMPORANEIDADE

A educação infantil merece mais atenção no conjunto do sistema educacional. A importância dos seis primeiros anos de vida para a aprendizagem e desenvolvimento ainda é desconhecida por grande parte dos profissionais da Educação e por muitos que formulam políticas educacionais (DIDONET, 2001.p.7).

A infância tal como a conhecemos hoje é resultado de um percurso histórico e, portanto, dependente de suas condições de produção. Para não voltar tanto na história e delineando uma visão geral, partiremos, resumidamente, de sua compreensão a partir do século XVIII no período moderno². Comumente, as crianças eram vistas como seres inferiores que cresciam como força de trabalho; além disso, porque morriam em larga escala, os casais tinham muitos filhos (ARIÈS, 1981).

O estudo desenvolvido por Heywood (2004) credita ao referido século o surgimento da preocupação dos pais com as crianças, reconhecendo nelas um funcionamento diferente do adulto e não mais sendo sua miniatura imperfeita. Dessa forma, a partir de uma noção de infância que remete à proteção, passa a vigorar a concepção de escola, não como a conhecemos hoje, mas objetivando dar algum suporte a essa criança.

2 O recorte temporal da Idade Moderna inicia-se com a queda do Império Bizantino e a tomada da cidade de Constantinopla pelo Império Turco-Otomano, em 1453, e finaliza-se com a Revolução Francesa, em 1789.

É a partir do século XIX que a ideia de infância se estabiliza e a família passa a se organizar em torno da figura da criança, e quando há sua perda, significa-a como dor e sofrimento. No século XX, o infante sai do anonimato e os pais diminuem o número de filhos para melhor cuidar deles (ARIÈS,1981). No entanto, o crescimento da força de trabalho da mulher na indústria impulsiona o surgimento das primeiras instituições para cuidar de crianças pequenas (DIDONET, 2001).

No Brasil, mais especificamente, esse processo acontece desorganizado e demoradamente devido aos reflexos políticos da colonização, à pobreza, às políticas públicas educacionais, às diferenças de direitos ao acesso escolar entre crianças negras, índias, brancas, ricas e pobres. Esses foram os motivos pelos quais a educação infantil permaneceu como responsabilidade exclusiva da família por séculos por aqui, sem a participação do Estado (FERNANDES, KUHLMANN JR, 2004).

Apenas em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB n. 4024 estabelece a idade inferior a 7 anos para receber educação em escolas maternas ou jardins de infância³. Antes disso, as instituições públicas e assistenciais, denominadas creches, atendiam crianças pobres, buscando suprir suas necessidades físicas, enquanto as mais ricas recebiam educação particular, denominadas pré-escolas, priorizando a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995).

Em 1998, o Ministério da Educação/MEC formulou, em três volumes, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/RCNEI seguindo o modelo de uniformização das orientações expressas das Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN.

3 O Estado não priorizava essa demanda buscando partilhar a responsabilidade com empresas e instituições assistenciais religiosas. O envolvimento da igreja católica favoreceu a eclosão do Movimento de Luta por Creches no Brasil (FERNANDES, KUHLMANN, 2004)

Em 2006, sob a Lei n. 11.274/2006, o Ensino Fundamental é reestruturado para 9 anos incluindo crianças de 6 anos, com os propósitos de: i) melhorar as condições de equidade e de qualidade da educação básica; ii) estruturar um novo modelo de ensino fundamental para que as crianças permaneçam na escola, ou seja, diminuir a evasão escolar; e iii) assegurar aos infantes um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (Portal MEC, 2009). Em 2009, torna-se obrigatória a matrícula escolar de todas as crianças a partir dos 4 anos, delimitando o tempo integral de educação no Brasil entre 4 e 17 anos de idade.

Em março de 2016, é sancionado o Marco Legal da Primeira Infância (Lei n. 13.257) com a proposta de aprovar ações políticas voltadas para crianças entre 0 e 6 anos de idade, tais como: o direito de brincar; a garantia de qualificação de profissionais que atuam com essas crianças; o cuidado com infantes em vulnerabilidade; o envolvimento de crianças de até 6 anos nas políticas públicas. Por fim, a Lei n. 13.306 de julho de 2016 regula, no Estatuto da Criança e Adolescente/ECA, o período entre 0 e 5 anos de idade para a educação infantil.

A construção desse breve panorama traçou um percurso que vai desde a ideia da criança como miniatura imperfeita do adulto até a criança contemporânea, que chega ao mundo com possibilidade de frequentar, cada vez mais cedo, um ambiente almejado como acolhedor, cuidador e gerador de conhecimentos.

No entanto, sabemos que a construção da escola brasileira é um acontecimento histórico, e que, por isso, resulta de transformações e crises educacionais, políticas e sociais que repercutem em sua contemporaneidade quanto aos métodos, ao papel de autoridade, à produção/transmissão de conhecimento; às relações do professor (com pares, alunos, renda/carga de trabalho, gestões educacionais); e, infelizmente, à desvalorização da profissão de professor (FUNDAÇÃO VARKEY, 2019).

Além disso, alcança a crescente patologização dos alunos⁴. Nesse fenômeno, a escola, por questões de aprendizagem ou de comportamento da criança de escola pública ou particular e independentemente da idade, é a que mais encaminha ou solicita a intervenção de especialistas (KAMERS, 2013; SCARIN E SOUZA, 2020)

Kamers (2013), a partir da psicanálise, escreve sobre a fabricação da loucura, a psiquiatrização do discurso e a medicalização da criança, relacionando esses temas ao lugar de resposta do saber médico psiquiátrico, e de outras modalidades, sobre o mal-estar que a infância representa na atualidade. Ela destaca que o ciclo repetitivo de demanda de tratamento é

[...] a escola, confrontada com as dificuldades de aprendizagem ou indisciplina da criança, solicita à família uma intervenção. Diante da “dita” insuficiência da intervenção parental, a escola, ou encaminha a criança ao neuropediatra ou psiquiatra infantil, ou aciona o conselho tutelar, alegando negligência familiar. Em nossa experiência no consultório privado, em que atendemos uma clientela de nível sócio econômico mais favorecido, a situação não é muito diferente, com exceção de um aspecto: a vulnerabilidade frente à tutela e vigilância do Estado. Nesse caso, as crianças são encaminhadas pela escola ao psicólogo, que, por sua vez, encaminha a criança ao neuropediatra, que prescreve a medicação – geralmente Ritalina, Concerta ou Risperidona. Em outras ocasiões, a escola nem chega a encaminhar ao psicólogo, mas diretamente ao neuropediatra ou psiquiatra infantil, que identifica na criança um quadro de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), ou de transtorno opositivo, prescrevendo o tratamento farmacológico (KAMERS, 2013, p. 1).

4 Em resistência ao fenômeno da medicalização, em 2014, foi criado em Campinas/SP, por Cecília A. L. Collares e Maria Aparecida A. Moysés o “Despatologiza: movimento pela despatologização da vida”. Pautado em 3 eixos – científico, político e ético – que se expandiu para o Brasil todo.

A autora ainda analisa que a família e a criança são capturadas em uma rede de discursos formados pela Psicologia, Pedagogia e pelo médico-psiquiatra (ou neurologista) que se entrecruzam, retroalimentam-se e multiplicam-se em forma de epidemia.

Na mesma direção, Scarin e Souza (2020) realizaram uma pesquisa (entre 2014 e 2016) na área da Psicologia Escolar e Educacional, a partir do manual de psiquiatria de Diagnóstico de Saúde Mental (DSM, V, 2013), problematizando o aumento do número de diagnósticos referentes a dificuldades de aprendizagem. A busca foi realizada por meio de palavras-chave nas bases de dados MEDLINE, PubMed, LILACS, SciELO e PsycInfo. Corroborando achados de outras pesquisas, o aumento da realização de diagnósticos é confirmado, evidenciando a suscetibilidade da escola em relação ao encaminhamento para especialistas. Para as autoras:

A criança e o adolescente “que não aprendem” são frequentemente encaminhados ao médico, que na maioria das vezes, realiza exames neurológicos e solicita avaliações neuropsicológicas, os quais, uma vez concluídos, afirmam ter essa criança ou adolescente algo como “risco para TDAH”, “risco para Dislexia”, “risco para Transtorno Específico de Aprendizagem”, “risco para Transtorno Opositivo Desafiador”, ou mesmos esses citados quadros já consolidados (no caso, o diagnóstico é apresentado sem a palavra “risco”). Como se sabe, são quadros clínicos descritos de maneira classificatória no DSM, e a repercussão desse diagnóstico nas vidas dos diagnosticados vai além da questão social pois, uma vez diagnosticado, o próximo passo é recorrer à medicação como forma de dar conta da sintomatologia do contexto clínico traçado pela abordagem do DSM (SCARIN, SOUZA, 2020, p. s/n)

Quais seriam, então, os diagnósticos mais realizados? De acordo com Pires (2018), a realização de diagnósticos infantil cresceu rapidamente e os mais realizados são: Transtorno do Espectro Au-

tista (TEA); Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD); Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Transtornos de Ansiedade na Infância e Adolescência e Transtornos Disruptivos da Regulação do Humor⁵.

Retorno ao panorama apresentado para expor a percepção de que os movimentos das políticas públicas educacionais, dirigidos à estruturação da educação infantil, parecem formulados através de leis, o que pode gerar apreensões. Poderia pontuar em relação a isso diferentes razões, mas pontuarei apenas duas:

1. Observa-se certa instabilidade quanto à fixação da idade limite para o que se chama de educação e de infantil – do zero aos 5, do zero aos 6, dos 4 aos 6 – , o que pode revelar certa desconsideração da imensa gama de particularidades neurofuncionais, cognitivas e psíquicas que distinguem uma criança de 4, 5 ou 6 anos;
2. A atenção dispensada ao ensino na primeira infância parece uma estratégia de “salvação” para os grandes problemas que a educação pública brasileira enfrenta no ensino fundamental, sem mencionar níveis de evasão escolar e de qualidade do Ensino Médio.

De fato, a atenção à educação infantil pode ser a principal solução, a longo prazo, para a política educacional brasileira no sistema de ensino como um todo. Estudos desenvolvidos pelo Programme for International Student Assessment/PISA em 2009 com 65 países demonstra que

5 A descrição de cada uma dessas patologias pode ser consultada em: https://www.researchgate.net/publication/284455957_Manual_Diagnostico_e_Estatistico_de_Transtornos_Mentais_-_DSM-5_estatisticas_e_ciencias_humanas_inflexoes_sobre_normalizacoes_e_normatizacoes

A relação entre o frequentar a pré-escola e o bom desempenho do estudante aos 15 anos é mais forte nos sistemas que oferecem a educação pré-escolar a uma proporção maior de estudantes, que fazem isso há mais tempo, que têm menores índices aluno-professor na pré-escola e que investem mais por aluno na educação pré-escolar (PISA, 2011, p 3).

Contudo, me parece necessário reafirmar a compreensão quanto ao fato de que a história de vida da criança retrata seu deslocamento no percurso de desenvolvimento, conta muito sobre seus mediadores e o investimento social, psíquico e cognitivo que ofereceram a ela e os buscados por ela. Vivências, como vimos, que sofisticam a organização e a integralidade funcional de seus sistemas cerebrais.

A infância sempre está relacionada com o brincar da criança; contudo, esse brincar não se encerra na diversão, mas se compõe como ferramenta de trabalho para sua interação com o mundo e com ela mesma. Vygotsky (1996) refere que o ser humano chega na natureza não como um ser acabado, mas em um processo de humanização que acontece na relação dialética⁶ com a natureza mediado por outros em meio a ferramentas sociais.

Decorre daí que os personagens presentes na escola infantil e os especialistas que se ocupam dessa população são por essência esses “muitos outros”. E, por isso, guardam uma importante responsabilidade tanto em relação à qualidade das ferramentas de trabalho que compartilham com as crianças, quanto ao porvir na vida delas.

6 Vygotsky se apoia na noção de “dialética” desenvolvida por G.W. F Hegel (1770-1830). Trata-se de um método que pressupõe a contradição, analisando o movimento dos contrários em que, para cada tese, há uma negação (antítese), a qual gera uma síntese, que, por sua vez, será negada. Sob essa influência, Vygotsky estabelece os princípios da teoria histórico-cultural: psicologia científica do homem histórico (ciência). A origem da sociedade resulta do surgimento do trabalho, pois o homem transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades, transformando-se também (evolucionismo e dialética).

EDUCAÇÃO INFANTIL E ESCOLARIDADE

Retomamos neste ponto duas reflexões já postas: “O que a educação infantil representa na história de vida da criança?” e “Essa soma de aprendizagens tem função nos processos de aquisição de leitura, escrita e matemática, por exemplo?”

Tais questões se relacionam e, antes de iniciar a análise, retomamos quatro princípios teóricos apresentados: o princípio da interação social; o de cérebro biopsicossocial; o de ferramenta de trabalho e de aprendizagem em espiral. A diferença entre as questões, então, está no foco que dão: na primeira questão, estes conceitos estão em construção na vida do infante; na segunda, as condições de aprendizagem da criança dão visibilidade a como se harmonizaram ou não.

O propósito deste trabalho não é o de estabelecer correlações diagnósticas, mas reafirmar que o processo cognitivo recupera aprendizagens em relações espirais. Assim, observar o que não se estabiliza nesse processo inicial pode ajudar a centralizar, no espaço escolar, as resoluções de pequenos problemas, antes que virem uma possibilidade diagnóstica.

O uso de termos técnicos vygotskyanos, como os referidos, ou de outras abordagens – piagetianos, montessorianos, waldorfianos etc.–, entre professores e pais, traduzidos em linguagem comum, parece-me importante para expandir cada vez mais as ideias de que: i) a criança (de até quase seis anos) não vai à “escolinha” para brincar, mas para interagir com outros e para acessar um tipo de aprendizagem fundamental e teoricamente sustentada; e ii) que o professor do ensino infantil desempenha a função mais importante de toda a escolaridade, a meu ver. Por meio de sua mediação pode emergir na criança um conjunto de habilidades e a possibilidade de os melhores sentimentos vingarem em relação à interação social, à escola e ao aprender.

Dito isso, proponho nortear essa análise seguindo as áreas que geralmente compõem as escalas de desenvolvimento infantil⁷: desenvolvimento motor, linguagem, cognição e socialização.

Pensar em desenvolvimento motor e psicomotricidade na primeira infância é importante porque, de acordo com Fonseca⁸ (2004, 2008), a psicomotricidade é um campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade. A psicomotricidade é, assim, uma conexão do brincar em movimento com o corpo todo ou parte dele em uma dada sequência ou ritmo, recrutando e/ou formalizando novos circuitos sinápticos e sistemas cerebrais. Pergunto-me quais seriam, portanto, as habilidades que esse brincar, como ferramenta de exploração de mundo e do próprio corpo, promove na criança.

Esse brincar, enquanto ferramenta de exploração do mundo e do próprio corpo, promove na criança as bases psicomotoras para seu desenvolvimento, como a tonicidade; o equilíbrio dinâmico e estático; a lateralização e lateralidade e assim, por volta dos 2 anos, a criança é capaz de dominar a mão direita e a esquerda; aos 3 anos e meio a preferência por um dos lados desenvolve-se gradualmente, aos 4/5 anos fixa-se o lado dominante, aos 6/7 anos, ou 7/8 anos ou, ainda, nos primeiros anos escolares, a lateralidade estará completamente definida; o esquema corporal; a imagem corporal; a estruturação de espaço temporal; a praxia global (realização e automatização de movimentos globais, coordenação do conhecimento integrado do corpo advindos de aprendizagens anteriores); a praxia

7 Existem diferentes escalas de desenvolvimento infantil, dentre elas: Inventário Portage, Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil, Escala Denver, entre outras.

8 Vitor da Fonseca é professor catedrático da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa e principal nome nos estudos da psicomotricidade e desenvolvimento infantil típico e atípico.

fina (tarefas motoras sequenciais finas que exigem coordenação dos movimentos dos olhos, atenção e as funções de programação, regulação e verificação de atividades de preensão em manipulações finas e complexas) e, por fim, a aprendizagem e a cognição:

Os seres humanos só podem chegar ao desenvolvimento simbólico e a construção de relações interpessoais desde que integrem o sistema postural e a noção corporal (FONSECA, 2004, p.71).

As habilidades psicomotoras/desenvolvimento motor relacionam-se com os processos de aquisição de leitura, escrita e matemática. No entanto, a integridade das habilidades motoras em si não garante o sucesso nos referidos processos. Continuando com Fonseca (2004, 2008), principal representante da área de Psicomotricidade, as dificuldades psicomotoras podem comprometer a organização e a projeção de noções espaciais, a memória de curto prazo espacial e rítmica, a realização sequencial de gestos, a dificuldade em reprodução de ritmo, a dificuldade de coordenação óculo manual, dentre outros. Além disso, a lateralidade mal estabelecida pode se manifestar como dificuldades no traçado e na combinação de letras e números.

Entretanto, nada disso precisa se tornar uma dificuldade sistematizada, um impedimento ou um diagnóstico. Pode se tratar apenas de uma criança que tem um ritmo diferente das outras e necessita de um pouco mais dessa vivência para estabilizar a aprendizagem.

Na área de linguagem, o estudo desenvolvido por Bordin e Freire (2018), no campo da ND, pontua o fato de que fala e linguagem, em geral, são tomadas como uma mesma coisa com fins comunicativos, porém não são.

Desde o nascimento, ou antes disso, a criança é um interlocutor privilegiado. Seu olhar, choro, sorriso, sons são significados pelo outro na língua – mãe ou quem exerce essa função (DE LEMOS,

2001). É nesse processo que o bebê típico, a criança, o adolescente, o adulto, o idosos se tornam seres de linguagem. Ou seja, são significados o tempo todo pelo outro, assim como também passam a atribuir sentido ao mundo que percebem fora e dentro de si mesmos. Dessa maneira, a linguagem tem uma face interna, particular, como propulsora de elaboração, de reflexão e uma face externa, de domínio público, quanto à reserva histórico-cultural que atualiza (FRANCHI, 2002).

Diferentemente, a fala caracteriza-se pela produção de sons (fonemas) organizados em uma combinação sintática, com variações nas suas condições de uso (Pragmática). Ou seja, eu falo com diferentes entonações, com diferentes complexidades de vocabulário e de sintaxe quando meu interlocutor é uma criança de cinco anos ou um juiz que analisa um processo que me diz respeito.

A linguagem e a fala são cruciais para o desenvolvimento humano, pois, na criança ouvinte, vincula-se à cognição, à imaginação, a relações lógicas, à especialização hemisférica, à memória, à generalização e abstração, à atenção e a sistemas neurofuncionais do cérebro todo.

Nessa perspectiva, o que sustenta a engrenagem - linguagem, fala, língua - é o sentido: a linguagem veicula sentidos em uma língua falada e/ou escrita em determinado contexto social/discursivo. Na interação com a criança, é preciso variar os assuntos, as histórias, as atividades, as vivências linguísticas de vocabulário e, ainda, dar a ela a oportunidade de ser ouvida.

Em relação à escola e ao ensino, ouvimos, muitas vezes, de professores a seguinte afirmação: “A questão é: não entendem o sentido!”. Esta é a frase mais repetida por professores de diferentes disciplinas do ensino fundamental para explicar os problemas de seus alunos quanto à interpretação de texto. Para Toledo (2019), isso ocorre porque a aprendizagem dos diferentes conte-

údos escolares exige da criança a compreensão de um repertório vocabular específico e, ainda, sua conversão em estruturas sintáticas da língua.

Outra questão comumente reportada por professores refere-se ao fato de a criança ler e falar, mas não “entender” português. Tal fato ocorre porque faltou a atribuição de sentidos àqueles vocábulos lidos. Um dos motivos para isso é que o aprendizado informal não é valorizado e, por isso, as experiências pré-construídas da criança não podem ser aproximadas do conceito formal (BARCELLOS et al, 2018).

Assim é que, no ensino infantil, diferentes habilidades ligadas à área de fala e linguagem são prementes de serem compreendidas para que sejam possibilitadas à criança⁹. Dentre elas, destaca-se o fato de que:

3. o conhecimento informal, desde o mais simples, precisa ser incentivado na criança muito pequena e significado pelo adulto;
4. é preciso que o infante transite por diferentes temas culturais e se aproxime de diferentes expressões;
5. a criança deve ser estimulada a usar o recurso do desenho o mais frequentemente possível para representar o que entendeu;
6. atividades simbólicas como o faz de conta em reprodução da realidade social são importantes tanto quanto são as que incluem a linguagem matemática como facilitadoras para a compreensão dos processos matemáticos e o acesso a esse vocabulário tão específico.

⁹ Essa premência é intensificada quando nos deparamos com o perfil do desempenho do Brasil no PISA.

Para Lorenzato (2006), a importância da experiência perceptual de crianças pequenas em relação à exploração matemática é fundamental para aproximá-la do encontro entre a língua falada e a linguagem matemática. Para ele, as noções matemáticas – soma, subtração, divisão e multiplicação, por exemplo – devem ser apresentadas e revisadas verbalmente por meio de materiais manipuláveis, desenhos e histórias. O autor também considera favorável indagações que demandem respostas explicativas, tais como: como eles são diferentes? Qual é o maior? Qual deles possui mais?

Finalizando o tema linguagem acrescento dois últimos conceitos: o conceito de consciência fonológica e de processamento auditivo.

A consciência fonológica é a capacidade de refletir sobre os sons da fala e manipulá-los. Este conceito engloba a consciência de sílabas, rimas, aliterações, unidades intrassilábicas (ataque e rima), fonemas, o que envolve habilidades cognitivas (LAMPRECHT, COSTA, 2006). Trata-se de desenvolver consciência a respeito dos sons em uma dada língua, de brincar com a língua. Essa consciência será requisitada no momento da aquisição de escrita, quando a criança será chamada a analisar e dissecar a língua falada em pequenas unidades associadas ao seu desenho (a representação gráfica).

Já o processamento auditivo

[...] diz respeito à eficiência com que o sistema nervoso central utiliza a informação auditiva. Pode ser definido como o conjunto de mecanismos e processos responsáveis pelos fenômenos de lateralização e localização do som, discriminação auditiva, reconhecimento dos padrões auditivos, aspectos temporais da audição – *integração, discriminação, ordenação e mascaramento temporal* – e *habilidades auditivas com sinais acústicos competitivos e degradados* (FROTA & PEREIRA, 2010, p. 2).

A consciência fonológica e o processamento auditivo integram as habilidades psicolinguísticas da criança desde os primeiros meses de vida, por toda a primeira infância e continuam ganhando complexidade. Portanto, não se originam no período do ensino fundamental. Mas é neste momento escolar que se tornam visíveis, como se nessa faixa etária tais fenômenos eclodissem como explicações de dificuldade de aprendizagem, assim como também acontece com a falta de atenção.

Vygotsky explica que a atitude de atenção

[...] se processa como que por impulsos com intervalos, por linhas pontilhadas e não linha compacta, regulando as nossas reações por impulsos e deixando que elas aconteçam por inércia em intervalos entre um e outro impulso” (2004a, p. 153).

Portanto, o sistema atencional é ativado, desde o nosso nascimento, por motivos internos ao nosso corpo e externos. Estamos o tempo todo sendo guiados por diferentes fatos que chamam a nossa atenção – auditiva, visual, tátil – que se tornam memórias. Assim, o prestar atenção em algo não é um acontecimento que ocorre de maneira abrupta.

Há sobre isso um efeito de continuidade que uma criança vai experimentando através das relações com os pais, irmãos, com os grupos sociais dos quais faz parte e com a cultura¹⁰. Temos que considerar, então, a qualidade da habilidade de atenção na história de vida do infante de acordo com o quanto essa criança acessa o silêncio, aguarda sua vez de falar, qual é o tempo que tolera esperar para ser atendida etc.

10 É bastante claro que a relação criança - escola tem que passar pela ideia de “família”. Optei por não tocar nesse tema devido ao espaço disponibilizado para o gênero de escrita de capítulo de livro.

Assim, o sistema de atenção não é regular. É o ritmo de atenção que permite que a nossa percepção de mundo seja organizada e não caótica como o mundo se apresenta. A variação de tempo de atenção está associada também às experiências do sujeito e oferece a dimensão social desse processo que se inicia no reflexo e se singulariza no social e na cultura, dito de outra forma: a atitude de atenção pressupõe aprendizagem neuronal, psíquica e social nos intervalos rítmicos que ela se apresenta. Tal adequação não começa no ciclo fundamental, mas desde que a criança é bem pequena (BORDIN, 2010).

Por fim, retomamos as questões relativas à cognição e à sociabilização. O termo cognição é mais marcadamente cerebral e é definido como a capacidade que temos de processar, analisar, integrar, compreender uma informação e dar uma resposta adequada. Por isso, relaciona-se à percepção, à atenção, à associação, à imaginação, ao juízo, ao raciocínio e à memória.

Por outro lado, o conceito de aprendizagem refere-se a toda mudança de comportamento baseada em experiências anteriores e envolve aspectos sociais, psicológicos e biológicos. Um dos principais pontos de ligação entre a cognição e a aprendizagem é a motivação.

Na criança pequena, as estruturas cerebrais estão em construção. O bebê nasce com 100 bilhões de neurônios e, no primeiro e segundo ano de vida, em pleno processo de aprendizagem, chega a ativar 250.000 a 500.000 neurônios por minuto (LENT, 2010).

É importante frisar que o aporte teórico apresentado marcou reiteradamente a relação crucial entre interação social dirigida e desenvolvimento infantil. Ou seja, não se promove desenvolvimento quando a criança está apartada dessa relação, quando está exposta e não envolvida por motivos internos ou externos a ela.

Estabeleço agora uma diferenciação entre interação e sociabilização. O termo sociabilização ultrapassa os limites da interação,

que pode acontecer entre dois seres, porque exige regras de convivência e de permanência em coletividade. É importante observar como as regras de boa convivência atravessam o desenvolvimento biológico infantil e conferem marca social às experiências de vida do infante.

A sociabilização ganha ainda mais importância quando entendemos que está diretamente relacionada à vontade da criança ir ou não à escola, conferindo também a esse conceito uma característica psicológica. Sem a intenção e sem a motivação não há aprendizagem, não há aporte cognitivo (VYGOSTSKY, 2004a).

Finalizando, as reflexões e análises aqui apresentadas são fundamentadas na proposição ética de considerar a primeira infância como o período germinador da motivação para a aprendizagem. O tema aqui desenvolvido me afeta por acompanhar tantas crianças, com ou sem diagnósticos, que apresentam dificuldades escolares. Meu objetivo foi o de chamar a atenção quanto ao fato de que a boa qualidade da relação entre o ensino infantil e a escolaridade, propriamente dita, pode sim marcar como bem sucedido o caminho a ser percorrido por essa criança: um caminho com origem no gesto representativo (função simbólica), presente em suas brincadeiras e executado pelos desenhos, mas também como um signo visual que contém a futura escrita da criança (LURIA, 1991, p. 121).

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARCELLOS, Jessica Silva; RODRIGUES, Erica dos Santos; RODRIGUES, Cilene. O papel da língua na resolução de enunciados matemáticos. Revista da ABRALIN, Campinas, v. 17, n. 1, p. 192-224, 2018. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v17i1.489>

- BORDIN, Sonia Sellin. Fala, leitura e escrita: encontro entre sujeitos. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- BORDIN, Sonia Maria Sellin; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. Neurolinguística discursiva: contribuições para uma fonoaudiologia na área da linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 60, n. 2, p. 7-22, 2018. <https://doi.org/10.20396/cel.v60i2.8650677>
- BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). [Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf. Acesso em: 2 out. 2020.
- COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: Discurso e afasia - análise discursiva de interlocuções com afásicos*. Tese de doutorado, Unicamp, Campinas, 1986.
- DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... Em Aberto, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul. 2001. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.18i73.%25p>
- FERNANDES, Rogério; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.
- FONSECA, Vitor da. *Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FONSECA, Vitor da. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FRANCHI, Carlos. Linguagem: atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 22, p. 9-39, jan./jun. 1992. <https://doi.org/10.20396/cel.v22i0.8636893>

FROTA, Silvana; PEREIRA, Liliane Desgualdo. Processamento auditivo: estudo em crianças com distúrbios da leitura e da escrita. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 214-222, 2010.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KAMERS, Michele. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 153-165, abr. 2013.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

LAMPRECHT, Regina Ritter; COSTA, Adriana Corrêa. Apresentação à edição brasileira. In: ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELEER, Terri. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-16.

LEMONS, Claudia Thereza Guimarães de. Sobre o estatuto linguístico e discursivo da narrativa na fala da criança. *Linguística*, São Paulo, v. 13, p. 23-60, 2001.

LENT, Roberto. *Cem bilhões de neurônios?: conceitos fundamentais de neurociência*. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

LORENZATO, Sergio. *Educação infantil e percepção matemática*. Campinas: Autores Associados, 2006.

LURIA, A. R. *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: EDUSP, 1981.

LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1.

MUNIZ, Vitor. *Futuros professores listam os desafios que explicam queda no interesse pelo trabalho em sala de aula*. G1, Educação, 27 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/27/futuros-professores-listam-os-desafios-que-explicam-queda-no-interesse-pelo-trabalho-em-sala-de-aula.ghml>. Acesso em: 2 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Frequentar a educação pré-escolar traduz-se em melhores resultados na escola? [S. l.]: OCDE, 2011. (PISA em Foco, v. 1). Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48483812.pdf>. Acesso em: 2 out. 2020.

PIRES, Márcia Marques L. O. Efeitos de diagnóstico de transtornos mentais equivocados sobre a vida das crianças e adolescentes. Blog do IPOG, Saúde, 3 set. 2018. Disponível em: <https://blog.ipog.edu.br/saude/diagnostico-de-transtornos-mentais-em-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em: 2 out. 2020.

SCARIN, Ana Carla Cividanes Furlan; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 24, p. 1-8, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020214158>

SENA, Tito. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, estatísticas e ciências humanas: inflexões sobre normalizações e normatizações. *INTERthesis*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 96-117, jul./dez. 2014. <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2014v11n2p96>

TOLEDO, Cibelle Soares. Relação entre memória de trabalho e habilidade matemática em crianças entre 8 e 9 anos. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 36, n. 111, p. 285-292, set./dez. 2019.

VYGOTSKY, L. S. (1932-1934). El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV: psicología infantil*. Madrid: Visor, 1996. p. 251-276.

VYGOTSKY, L. S. (1926). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VYGOTSKY, L. S. (1924-1934). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

ORGANIZAÇÃO

Thalita Cristina Souza Cruz

Fernanda Moraes D'Oliveira

REVISÃO

Diana Michaela Amaral Boccato

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Estúdio Guayabo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Linguagem, cognição e ensino [livro eletrônico] : conceitos e possibilidades /
Thalita Cristina Souza Cruz, Fernanda Moraes D'Oliveira (orgs.). – Campinas,
SP : Editora da Abralin, 2021. – (Altos estudos em linguística)
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-68990-13-1

1. Alfabetização 2. Análise do discurso 3. Aquisição de linguagem
4. Cognição 5. Distúrbios de linguagem 6. Linguagem - Estudo e ensino
7. Linguística 8. Prática de ensino I. Cruz, Thalita Cristina Souza.
II. D'Oliveira, Fernanda Moraes. III. Série.

21-81236

CDD-410

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística 410

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI 10.25189/9788568990131