

Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância¹

Lilian G. Katz, Ph. D.*

Resumo: Lilian Katz, Ph.D, desenvolve, neste artigo, uma reflexão sobre as suas preocupações em relação à abordagem de projecto e a uma escolarização precoce de crianças em idade pré-escolar, bem como os seus efeitos a longo prazo. É neste pressuposto que a autora salienta os “princípios de ensino, de desenvolvimento e de aprendizagem” enquadrados em quatro objectivos de aprendizagem: conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos.

São explorados aspectos que preocupam o dia-a-dia dos educadores de infância, no que se refere à adequação dos conteúdos a crianças em idade pré-escolar. Dá particular ênfase à capacidade investigativa da criança e à obrigação que cada educador deve sentir em explorar essa capacidade.

A autora, para além de abordar as questões do ponto de vista das crianças, partilha uma série de experiências da sua vida e relata vivências de outras instituições.

7

Palavras-chave: Conhecimentos; capacidades; predisposições; sentimentos; projecto; Educação de Infância; aprendizagem.

Abstract: In this article, Lilian Katz, PhD, reflects upon her concerns in relation both to the boarding of projects and to the early schooling of children at a pre-school age and its effects at a later stage. In this sense, the author highlights the “principles of teaching, development and learning”, fitting four learning aims: knowledge, skills, predispositions and feelings.

Some aspects related to the daily life of childhood educators are also explored, namely: the adequacy of the contents to children at a pre-school age. This article emphasizes the importance of the investigation skill of the child and the fact that each educator must feel compelled to explore it. Besides approaching these questions from the perspective of children, the author shares a series of experience from her life, telling experiences which she lived in other institutions.

Key words: Knowledge; skills; predispositions; feelings; project; Childhood Education; learning.

* University of Illinois.

¹ Revisão do texto: Paula Pequito, Ana Pinheiro, Marta Martins e Maria da Conceição Oliveira.

Introdução

É uma honra ter sido convidada a participar nesta conferência e estar novamente com colegas e amigos portugueses. Antes de começar, gostaria de avisar que as ideias e observações que hoje trago são baseadas principalmente na minha própria experiência e em investigações e estudos produzidos maioritariamente na América do Norte. Considero que estas ideias poderão não se aplicar totalmente aos vossos contextos, com as diferentes tradições e constrangimentos que influenciam o vosso trabalho. Assim, deixo ao vosso critério a forma como estes conceitos e princípios poderão ser aplicados às vossas próprias realidades.

8 No entanto, devo acrescentar que a grande experiência de trabalhar com os nossos colegas profissionais de Educação de Infância, em muitos países, sugere que estes têm, em todo o mundo, muito em comum e que se compreendem muito mais facilmente – talvez ainda melhor – do que compreendem ou são compreendidos pelas entidades oficiais, políticas e administrativas dos seus próprios países. Por outras palavras, a natureza do nosso trabalho, dos nossos papéis e das nossas responsabilidades são determinantes mais poderosos das nossas concepções e crenças, do que dos grandes sistemas nacionais e políticos e contextos culturais em que trabalhamos.

Aprendizagem na Infância

Pediram-me para abordar de uma forma geral, as perspectivas actuais sobre a aprendizagem na infância. Trata-se de uma área de investigação extensiva em vários países. Decidi salientar as principais ideias e as suas implicações no nosso trabalho diário com as crianças e as suas famílias. No entanto, em primeiro lugar, é necessário fazer a pergunta: O que é que as crianças devem aprender? Não sei como é que em Portugal respondem a esta questão. Sugiro algumas formas de responder a esta questão que valem a pena ser consideradas. Começo por sugerir que qualquer professor, de qualquer nível – pré-escolar, ensino básico, secundário ou universitário – que tenha que conceber um currículo, isto é, um plano para a aprendizagem, necessita de responder a quatro questões básicas:

1. O que deve ser aprendido?
2. Quando deve ser aprendido?
3. Como será melhor aprendido?
4. Como sei que o plano foi bem sucedido?

Nesta conferência, proponho abordar a primeira destas questões em termos do que eu chamo de princípios – princípios de ensino, de desenvolvimento e de aprendizagem – e introduzir algumas das descobertas de investigação recentes relacionadas com os mesmos. As restantes três questões não poderão ser abordadas inteiramente aqui, mas poderão ser revistas no livro que publiquei, em 1995, *Talks with Teachers of Young Children*.

I. O que deve ser aprendido?

Princípio #1. Em qualquer nível etário, existem quatro tipos básicos de aprendizagem a serem abordados: conhecimento, capacidades, predisposições e sentimentos.

#1 Conhecimentos

Este termo inclui factos, informação, conceitos, compreensões, ideias e assim por diante. Coloco-o em primeiro lugar, não apenas porque é mais importante do que os outros quatro tipos de aprendizagem, mas porque é uma responsabilidade única de instituições educacionais, tais como as escolas. Claro que as crianças adquirem conhecimento em muitos outros locais, em casa, na televisão, na igreja, na vizinhança e assim por diante. No entanto, a questão sobre que conhecimento é mais importante adquirir na educação pré-escolar é de difícil resposta. Deverão as crianças aprender sobre o sistema solar, sobre os dinossauros ou sobre o calendário? Como deverão as respostas a esta questão ser decididas e por quem? Mais abaixo, irei sugerir algumas formas de reflectir sobre as respostas a esta questão, à luz da investigação recente.

#2 Capacidades

As capacidades são diferentes do conhecimento. São unidades de comportamento relativamente pequenas que podem ser facilmente observadas ou inferidas do comportamento observado. Existem capacidades de muitos tipos. Por exemplo, existem capacidades verbais, sociais, físicas, de linguagem e de motricidade (fina e ampla). O número de capacidades pode ser muito elevado, dependendo de quão específicos e exactos queremos ser. As capacidades, em particular, são comportamentos que melhoram com a prática, por vezes repetitiva, tal como quando se pratica capacidades de escrita.

#3 Predisposições

As predisposições são difíceis de definir. Geralmente queremos dizer hábitos da mente (não hábitos automáticos), com intenções, motivos e, frequentemente, com

sentimentos também. Devemos fazer uma distinção importante entre possuir capacidades e ter a predisposição de as utilizar. Por exemplo, é possível ter capacidades de leitura, mas não ter a predisposição para ser um leitor. Não vale a pena ter capacidades, se a predisposição para as usarmos não está adquirida ou foi inibida no processo de instrução. Por outro lado, não adianta ter a predisposição para ser um leitor, se não se possui as capacidades. Deste modo, o objectivo da educação, em qualquer nível, deverá ser ajudar o aprendente a adquirir capacidades valiosas e, ao mesmo tempo, a predisposição para utilizá-las. O mesmo se aplica ao conhecimento: deverá ser adquirido e, *ao mesmo tempo*, a predisposição para utilizar ou aplicar o conhecimento deverá ser fortalecida.

#4 Sentimentos

10

O quarto objectivo da aprendizagem é o que se refere aos sentimentos – por outras palavras, a estados emocionais relativamente profundos. Muitas aptidões para os sentimentos são inatas, como as aptidões de sentir medo, ansiedade ou alegria. Mas muitos sentimentos importantes são aprendidos com a experiência, por exemplo, sentimentos de pertença, de não pertença, de competência – elevada ou baixa – e de confiança – elevada ou baixa. Os sentimentos não podem ser aprendidos com a instrução, exortação ou doutrinação, apesar de os adultos desempenharem um papel ajudando as crianças a aprenderem sentimentos apropriados.

Nos Estados Unidos e noutros países, existe muita discussão sobre sentimentos de *auto-estima*. Embora não saiba se isso é uma preocupação em Portugal, gostaria de salientar que esta questão é frequentemente mal compreendida. Seria mais apropriado focalizar a atenção em ajudar as crianças a adquirirem sentimentos de confiança e competência do que sentimentos de auto-estima – independentemente do significado que dermos ao conceito. Alguma da investigação recente indica, por exemplo, que os delinquentes juvenis, especialmente líderes de gangues, possuem uma auto-estima elevada e que estes sentimentos de auto-estima dependem da sua demonstração perante os seus colegas do quão duros e agressivos podem ser e quão competentes são quando intimidam ou ofendem outros. Os jovens com pouca auto-estima preferem manter um “low profile” e não procuram oportunidades ou justificações para serem agressivos ou duros perante os colegas.

Acredito igualmente que as crianças não desenvolvem a auto-estima a partir de elogios vazios e excessivos, reforçados com ursinhos sorridentes que dizem “És especial”. A auto-estima é fortalecida quando as crianças, ocasionalmente, passam por experiências que lhes permitem ultrapassar dificuldades, lidar com momentos difíceis, valorizando o seu próprio progresso. **Como princípio #2 sugiro que se realmente quisermos que as crianças tenham auto-estima, então devemos estimá-las.** Isto signi-

fica vê-las como seres sensíveis, pensantes, embora novos, e envolvê-las em investigações significativas a que nos referimos como “projectos”.

Sugiro que a importância de cada um destes quatro tipos de aprendizagem varia de acordo com a idade do aprendente, o que remete para o terceiro princípio como sendo:

Princípio #3 Quanto mais novo é o aprendente, maior ênfase deverá ser colocada na aprendizagem de predisposições e em sentimentos desejáveis, de modo a que predisposições e sentimentos saudáveis estejam bem estabelecidos nos primeiros cinco ou seis anos de vida.

Podemos questionar aqui, como é que se aprendem predisposições? É importante ter em mente que as predisposições não podem ser aprendidas através da instrução. Mas as predisposições podem ser danificadas por métodos instrucionais que não são apreciados, são maçadores ou dolorosos.

11

As predisposições são também frequentemente aprendidas por estarmos perto de outros que as possuem (como pais e professores) e que tornem as suas predisposições visíveis ao aprendente. Deste modo, devemos questionar-nos sobre quais as predisposições que queremos que as nossas crianças adquiram, interrogando: as crianças podem ver essas predisposições em mim?

Algumas das predisposições mais importantes são inatas como, por exemplo, a predisposição para aprender e a predisposição para dar sentido à experiência. A menos que uma criança viva num ambiente caótico e tenha que desistir de encontrar sentido no mesmo, podemos assumir que todas as crianças têm predisposição para encontrar o melhor sentido que podem na sua experiência. A predisposição de se relacionar com os outros, para cooperar, para se proteger, e muitas outras, são provavelmente também inatas na maior parte das crianças – e, garantidamente, estas predisposições podem ser mais fortes nalgumas crianças do que noutras.

Além disso, é razoável assumir que as predisposições devem ser exercitadas ou praticadas de forma a serem fortalecidas. Por exemplo, se quisermos que as crianças tenham a predisposição para serem responsáveis, necessitam de ter oportunidades frequentes de exercer responsabilidade; se quisermos que tenham a predisposição para resolver problemas, então necessitam de ter oportunidades frequentes de resolução de problemas.

Para sumariar, as nossas perspectivas actuais sobre a aprendizagem devem incluir, pelo menos, quatro grandes tipos de objectivos de aprendizagem: conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos. Proponho evidenciar, de seguida, algumas das principais e mais recentes investigações relacionadas com estes objectivos de aprendizagem.

II. O período crítico de desenvolvimento neurológico

Relacionamos este aspecto com a evidência crescente de que o desenvolvimento do sistema neurológico, particularmente os aspectos principais do desenvolvimento do cérebro (Abbott, 1997; Sylwester, 1995), é atingido durante os primeiros anos de vida. Como Rutter & Rutter (1992) afirmam, “*Por volta dos seis meses, o cérebro atingiu metade do seu peso final...*” De facto, o cérebro atinge 90 por cento do seu peso final por volta dos cinco anos de idade... [e... é] mais vulnerável de danificar durante esta fase de rápido crescimento” (p. 37).

12

No entanto, nenhum relatório da denominada “investigação do cérebro” nos dá indicações sobre que abordagens pedagógicas são mais compatíveis com o seu desenvolvimento, apesar de muitas terem tentado sugerir algumas respostas para essa questão. Porém, baseando-nos na investigação actual, penso que poderemos retirar pelo menos as seguintes ilações:

- i) A investigação recente sobre o desenvolvimento neurológico indica que aproximadamente 80%-85% das ligações neurológicas de uma pessoa irão desenvolver-se durante os primeiros seis anos de vida, e que a sua taxa de crescimento é mais acelerada nos primeiros desses anos.
- ii) Os sistemas neurológicos danificados não são reparados espontaneamente ou regenerados como outros tipos de tecido humano; até ao momento em que a reparação das ligações neurológicas ainda pode acontecer ou caminhos neurológicos alternativos se possam desenvolver, a capacidade de o fazer diminui após os primeiros anos.
- iii) O cérebro humano é muito mais um órgão que constrói padrões do que um que os recebe. Assim sendo, os primeiros anos deverão ser marcados por uma exploração *activa* em ambientes ricos e seguros. Por outras palavras, bons programas de qualidade incluem frequentes oportunidades para as crianças interagirem umas com as outras, com os adultos e com os ambientes, de formas que apoiarão a sua busca inata de discernirem relações de causa-efeito, a sequência de acontecimentos e outros padrões à sua volta.
- iv) Estudos recentes de desenvolvimento neurológico indicam que entre os tipos de experiências mais importantes de que as crianças necessitam, muito antes de tomarem parte de experiências tradicionais na escola primária, estão as interacções alargadas e continuadas com adultos significativos (Blair, 2002).

Blair enfatiza a relação entre as primeiras interacções das crianças, quer entre elas, quer com os seus educadores, às quais ele se refere como interacção “síncrona”.

Investigação recente sobre o desenvolvimento inicial das ligações no cérebro indica que estas ligações neurológicas parecem ser fortalecidas quando existem sequências frequentes e sustentadas de interações, nas quais o comportamento de cada participante é “contingente” e relacionado com as respostas e reacções do outro. Blair (2002) sugere que a experiência inicial e frequente de tal conjunto de interações interdependentes sustentadas fazem com que sejam criadas ligações entre a amígdala e o córtex pré-frontal, no qual capacidades subsequentes de realizar tarefas com propósito e realizar acções executivas são dependentes. Assim, as nossas crianças necessitam de oportunidades frequentes para estas tais interações sustentadas com adultos. Por outras palavras, é crucial que os participantes na interacção respondam de forma significativa entre si, em sequências continuadas. Blair (2002) indica igualmente que a sincronia não deverá ser apenas cognitiva na sua natureza, mas também emocional ou afectiva.

Os melhores exemplos de tais interações contingentes extensas são as conversações. As conversações são sequências sustentadas de interações, nas quais o comportamento de cada participante responde ao comportamento do outro – mesmo se um participante apenas acena com a cabeça ou sorri ou franze o sobrolho ou ri em resposta ao outro, tais respostas são continuadas e contingentes. No entanto, as implicações destas descobertas sobre o desenvolvimento do cérebro e a importância de interações extensas frequentes são relevantes para a pedagogia da infância. Estas descobertas recordam-nos que os indivíduos que querem interagir de forma sustentada devem ter algo com que interagir. Por outras palavras, se vão participar em conversações extensas devem, em princípio, ter algo sobre o que interagir. Algo que seja importante para eles, que seja de interesse para eles. O conteúdo da interacção não necessita ser divertido, entreter ou ser exótico; tem de ser importante e ser de interesse para os participantes. Assim, o conteúdo do currículo deverá permitir actividades importantes e ricas em vez de serem pouco importantes e de curto prazo.

Paralelamente aos estudos recentes sobre o desenvolvimento neurológico, sugere-se que, em todos os nossos países, as crianças que frequentam a educação pré-escolar devam contactar com diferentes formas de exposição aos livros, às histórias; devam ter quem lhes leia; devam segurar e usar o lápis; ter resposta às suas perguntas; devam ser encorajadas a ler sinais e a outros tipos de experiências, o que as ajudará a adaptar-se e a ajustar-se à escola e aos exercícios académicos tão típicos da sala de aula – pelo menos na maior parte dos países.

Em alguns países, – talvez não em Portugal – algumas crianças tiveram quem lhes lesse praticamente desde o nascimento! Outras raramente tiveram encorajamento para notar palavras ou sinais ou para transmitir os seus próprios pensamentos aos que

tomam conta delas. Existem também crianças que crescem, nomeadamente a nível neurológico, em ambientes com muito *stress*. É necessário que os professores abordem as crianças com a suposição de que todas elas vêm para a escola com mentes vivas e com a disposição inata para dar o melhor sentido possível à sua experiência, às suas observações e aos seus sentimentos. Garantidamente algumas crianças têm uma predisposição mais forte para dar sentido à sua experiência do que outras (Ver Katz, 1995, Cap. 3).

Por outras palavras, apenas porque as crianças não foram expostas ao conhecimento e a capacidades relacionados com literacia ou números, em casa, não significa que não possuam mentes vivas ou que lhes falte inteligência e predisposição intelectual básicas. As crianças, que são compelidas pelas circunstâncias a lidar com os riscos na rua ou até com má vizinhança, desenvolvem frequentemente poderosas capacidades intelectuais para predizer, pôr hipóteses e analisar as contingências que enfrentam, apesar do *stress* poder interferir com o desenvolvimento neurológico (Noble, Tottenham & Casey, 2005). No entanto, nas crianças que crescem em ambientes caóticos, não responsivos, excessivamente irracionais ou imprevisíveis, a reacção mais adaptável seria desistir do comportamento natural inato de procura de padrões. Mas enquanto a criança viver num ambiente razoavelmente previsível e acolhedor, marcado por estímulos, ou por desafios, os seus poderes intelectuais crescerão – apesar de talvez não adquirirem quaisquer capacidades académicas ou pré-académicas. Esta investigação alerta-nos novamente para resistirmos à tentação de atribuímos baixas expectativas de inteligência a crianças que não foram expostas à literacia inicial ou a outras capacidades relacionadas com a escola e com o conhecimento.

III. O desenvolvimento da competência comunicativa

Todos os que se preocupam com a educação nos primeiros anos estão conscientes da importância do desenvolvimento da linguagem da criança, ou seja, com a competência comunicativa. É cada vez mais claro que, para que os mais novos desenvolvam tal competência são necessárias várias qualidades no contexto. Elencamos, aqui, algumas das descobertas da investigação recente:

- i) As crianças, como foi acima sugerido, adquirem a competência comunicativa a partir da conversação, e não somente através da exposição à linguagem de forma passiva.
- ii) A conversação é um tipo muito especial de interacção, na qual a contribuição de cada participante é contingente da contribuição do outro, numa sequência de interacções conteúdo-contingência.

-
- iii) Tais interações conversacionais são mais prováveis em grupos muito pequenos do que em grandes grupos. Em grandes grupos, o professor passa muito tempo a recordar às crianças que ainda não é a sua vez de falar, para se sentarem quietas e estarem em silêncio.
 - iv) As conversações ocorrem, mais provavelmente, quando os professores encorajam as crianças a responderem umas às outras, em vez de apenas a si.
 - v) De igual forma, as crianças que têm dificuldade em estabelecer relações com os pares perdem oportunidades para praticar e aperfeiçoar as suas competências comunicativas, ou seja, competências verbais, e como as suas capacidades verbais ainda não estão bem desenvolvidas, tendem a ter maior dificuldade em estabelecer relações com os pares.
 - vi) Esta ligação entre uma competência comunicativa fraca, bem como relações e competências sociais pobres, constituem um ciclo recursivo: as crianças que são estruturadas quando comunicam com os pares desenvolvem relações com eles mais facilmente do que as que não o são, e porque o fazem, têm mais oportunidades de melhorar as suas competências comunicativas.
 - vii) Como já foi sugerido, e várias vezes abordado, as conversas e a comunicação só podem ocorrer quando *existe alguma coisa de que falar!* Algo que seja importante para os intervenientes, algo de interesse e significativo.
 - viii) O conteúdo da comunicação não é necessariamente algo divertido – mas algo que seja importante. Esta é outra razão pela qual eu sugiro fortemente aos educadores que envolvam as crianças em investigações de coisas que vale a pena conhecer – aquilo a que chamamos “projectos” (Katz & Chard, 2000).

15

IV. Diferença entre objectivos académicos e intelectuais

Aproveito esta oportunidade para sugerir que todos nós tenhamos em mente a distinção entre aspectos *académicos* e *intelectuais*, de desenvolvimento e de aprendizagem. Os objectivos académicos são trabalhados ao apresentarmos às crianças lições formais, fichas, exercícios e outro tipo de actividades concebidas para iniciar as crianças nas competências básicas de literacia e numeracia que são valorizadas na escola.

As tarefas académicas são geralmente *itens* pequenos e desconectados, ensinados isoladamente, requerendo respostas certas e correctas, dependendo fortemente da memória, da aplicação de fórmulas (em oposição à compreensão) e da evocação de *itens* específicos aprendidos na instrução formal. Além disso, as tarefas académicas

são direccionadas para as capacidades de aprendizagem e não para a compreensão aprofundada.

Além disso, a instrução formal em capacidades académicas coloca o aprendente num papel passivo-receptivo, em vez de num papel activo-expressivo; requer que o aprendente seja *instruído* em vez de *construir* ideias e hipóteses. Não pretendo afirmar que as tarefas académicas nunca são úteis ou apropriadas. Pelo contrário, têm um papel importante na educação – ao longo do crescimento das crianças. Por outras palavras, a inclusão de tarefas académicas no currículo não é meramente um assunto académico, é um assunto relacionado com o desenvolvimento, e devemos questionar o seguinte: Em que momento do desenvolvimento da criança são os exercícios académicos mais apropriados? Todos concordamos, certamente, que as nossas crianças devem tornar-se letradas; mas a questão de quando iniciar este processo e de que formas, levanta muitas questões pedagógicas que não podemos tratar aqui.

Em contraste, os objectivos e as actividades intelectuais estão centrados na vida mental no seu sentido mais lato, incluindo as suas sensibilidades estéticas, morais e espirituais. A definição formal do termo *intelectual* enfatiza a razão, os processos de reflexão, o desenvolvimento e a análise de ideias, e outros usos criativos da mente. Como já disse, parece-me apropriado assumir que todas as crianças nascem com a predisposição para retirarem o melhor sentido que podem das suas próprias experiências, usando predisposições tais como investigar, levantar hipóteses, analisar e verificar, mesmo durante os anos da idade pré-escolar. Novamente, as predisposições intelectuais mais importantes são provavelmente inatas e devem ser fortalecidas e apoiadas, em vez de serem minadas por pressões académicas prematuras.

As crianças nascem naturalmente cientistas, antropólogos e linguístas. De facto, as crianças que começam a andar anseiam frequentemente testar as suas hipóteses o que, sem a supervisão apropriada, pode fazer com que se magoem seriamente! A sua predisposição infinita de explorar o ambiente e tudo o que nele existe cansa frequentemente os seus educadores. Como já sugeri, se estas predisposições não forem apoiadas, fortalecidas ou apreciadas, ou pelo contrário se forem minadas, são de difícil recuperação mais tarde na vida.

Assim, tais predisposições merecem preocupação quando consideramos as consequências a longo prazo da sua negligência, em vez dos ganhos a curto prazo resultantes das experiências académicas que providenciamos às crianças. Além disso, como já sugeri, só porque as crianças não têm experiências em casa que as preparem para as tarefas académicas escolares, não significa que não possuam predisposições ou capacidades intelectuais.

V. Os efeitos a longo prazo da experiência inicial

Outra área de investigação crescente refere-se aos efeitos a longo prazo de várias abordagens pedagógicas na educação pré-escolar. Existem provas muito sólidas que qualquer intervenção educativa junto das crianças – seja em casa ou fora dela – que seja menos do que de elevada qualidade, representa oportunidades perdidas para se fazerem contribuições substanciais para o resto das suas vidas. Hoje em dia, ninguém argumenta contra essa afirmação. Os anos iniciais providenciam as bases para todos os aspectos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem para o resto da vida. Pode-se questionar sobre o significado do que é *elevada qualidade*; alguns preocupam-se sobre quem é ou deve ser responsável pela qualidade das intervenções educativas, e certamente muitos se preocupam em como a pagar. Mas, hoje em dia, ninguém com responsabilidades na aprovação de leis educacionais e sociais para uma comunidade ou para um país se atreveria a contrariar o princípio que as experiências dos primeiros anos de vida têm uma influência poderosa nos vindouros.

Salienta-se a actual evidência de que os efeitos da pedagogia da infância podem ser *diferentes a curto prazo dos seus efeitos a longo prazo*. Quer isto dizer, que o que parece ter efeito no final do educação pré-escolar pode não o ter, quando as mesmas crianças são seguidas durante três, quatro ou mais anos (Goldbeck, 2001; Marcon, 2000). Além disso, a relação entre os efeitos a curto prazo de pedagogias pré-escolares academicamente orientadas e os seus efeitos a longo prazo sugere que a introdução inicial a exercícios académicos poderá produzir efeitos positivos a curto prazo – imediatamente a seguir à instrução. Mas quando estas crianças são seguidas durante um período de três ou mais anos, as crianças que tiveram uma experiência anterior em abordagens curriculares activas a nível intelectual têm mais sucesso na escola do que os seus colegas que tiveram uma exposição prematura a assuntos académicos (Goldbeck, 2001; Marcon, 2000).

Estes resultados sugerem que a importante questão pedagógica não reside apenas em como ensinar a ler melhor, mas quando e como ensinar isto, de modo a que a criança não aprenda apenas a ler, mas tenha a predisposição ao longo da vida de ser um leitor! Por outras palavras, não se trata apenas de uma questão de que a criança *seja capaz* de ler, mas se a criança *irá* ler.

O que é mais interessante é que os efeitos negativos da pressão prematura de sucesso académico são mais severos para os rapazes do que para as raparigas. Não é totalmente claro por que razão os rapazes são mais vulneráveis do que as raparigas. Tem sido sugerido que a taxa de desenvolvimento neurológico dos rapazes é um pouco mais lenta do que a das raparigas. No entanto, a minha hipótese relativa ao maior

dano nos rapazes devido à instrução formal prematura, é que as raparigas geralmente sofrem em silêncio melhor do que os rapazes... Além disso, os rapazes mais vulneráveis são provavelmente aqueles que crescem em culturas nas quais se espera que os machos – mesmo os mais novos – sejam “agentes”, isto é, que ajam, que tenham iniciativa, de forma a demonstrar força e assertividade, em vez do fácil papel passivo, aceitante e submisso da mulher na sala de aula formal e na cultura em geral.

Finalmente, referi os aspectos intelectuais do currículo em contraste com os académicos, com a intenção de enfatizar que quando não se ensina o currículo académico, formal e orientado para as actividades, não significa que a criança deva passar grande parte do tempo apenas a brincar, recortar e colar, e pintar da forma como nos referimos por vezes a uma “arte de frigorífico”. Pelo contrário, devemos encorajar as crianças a investigar tópicos de relevância sob supervisão dos seus professores. Isto pode, e tem sido feito sem despesas adicionais, e mesmo em grandes turmas, sob condições físicas abaixo de óptimas. Todas as crianças vivem em ambientes nos quais existem tópicos relevantes para serem investigados (Helm & Katz, 2001).

Esta recomendação está relacionada com o princípio geral de desenvolvimento, **Princípio #4: quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interacção e quando têm um papel activo, em vez de um papel passivo, receptivo e reactivo.**

VI. O período crítico no desenvolvimento social

Provas têm sido recolhidas ao longo de mais de vinte e cinco anos – primeiramente na América do Norte – de que a menos que as crianças atinjam uma competência social mínima por volta dos seis anos (com uma oscilação de mais ou menos meio ano), a criança está em risco para o resto da sua vida (Ver Katz & McClellan, 1997, Ladd & Birch, 1999, Coplan, et.al., 2001).

Neste aspecto do desenvolvimento, o período crítico dos primeiros seis anos não se deve a nenhuma limitação do cérebro nem do seu desenvolvimento. Deve-se, sim, ao que se conhece como sendo o ciclo recursivo, nomeadamente, o **Princípio #5: qualquer que seja o padrão de comportamento social que a criança possua, as possibilidades de que os outros irão reagir à criança de acordo com esse padrão, seja positivo ou negativo, aumentam.** Se uma criança é amigável e se aproxima dos outros, estes irão aceitar a sua companhia, interagindo com ela. Assim, a criança ganhará confiança como um participante social e, devido a isto, a oportunidade de aperfeiçoar competências disponíveis e a de adquirir novas irá aumentar. Desta forma, uma criança que gosta dos outros torna-se mais agradável aos olhos dos outros – num ciclo recursivo positivo.

De modo similar, uma criança que é difícil de abordar ou de interagir é frequentemente evitada, ignorada ou rejeitada pelos outros. Isto, por sua vez, limita as suas oportunidades de adquirir novas competências, de aperfeiçoar ou praticar competências já disponíveis, daí que a criança se torne menos agradável aos olhos dos outros de forma cíclica. De modo semelhante, as crianças que são tipicamente agressivas abordam os outros de forma a serem rejeitadas por eles, e tendem a voltar a interagir e a repetir o comportamento de rejeição mais intensamente, tornando-se gradualmente excluídas da interacção de pares e de oportunidades de melhorar as suas competências – e são apanhadas num ciclo negativo.

É importante notar que, tanto para crianças de quem se gosta, como para aquelas de quem não se gosta tanto, a sua abordagem (ou retirada) face aos outros ocorre num ciclo recursivo que se alimenta a si próprio e que a criança (num ciclo negativo) não consegue quebrar sozinha. Mesmo adultos, com dificuldades sociais, não conseguem quebrar um ciclo negativo sem a ajuda de bons amigos ou conselheiros, devido maioritariamente ao facto de que a interacção social é, e deve ser, um comportamento largamente espontâneo e inconsciente.

Sabemos muito de como ajudar crianças envolvidas num ciclo negativo. Mas sabemos também que temos de as ajudar precocemente! Uma criança de três – ou de quatro anos de idade – pode ser ajudada numa questão de semanas. Mas se esperarmos até que uma criança tenha oito ou onze anos ou seja mais velha, necessitaremos de toda uma equipa de saúde mental – e poderá ser tarde demais. Por volta da idade de dez anos, as crianças já acumularam tantas provas de que não são bem vindas, que é difícil para elas acreditarem que alguém que valorizam possa gostar delas. Tais crianças não atribuem credibilidade a um conselheiro ou a um assistente social, quando estes dizem que “gostam dela”, independentemente da franqueza dos mesmos.

Existem razões para suspeitar que as crianças que cedo são rejeitadas pelos seus pares de forma repetida tendem a encontrar-se e a partilhar um sentido de pertença e intimidade baseado no seu azedume e hostilidade face ao resto da comunidade (Dishion, *et al.* 1991). Tais grupos têm, assim, um interesse profundo em evitar relações positivas “fora do grupo”; pois, os sentimentos profundos de pertença “ao grupo” estão em perigo ao entenderem os seus adversários de forma positiva.

Como tal, para estes “grupos fechados”, a resolução de conflitos entre eles mesmos e o resto da sociedade ameaça o seu sentido de intimidade com os colegas. A existência de tais grupos de jovens desafectos na sociedade é semelhante a termos bombas-relógio nos nossos próprios jardins. As emoções profundas e intensas em situação profissional, nestes casos, serão muito provavelmente desenvolvidas cedo na vida.

Julgo que sabemos, agora mais do que nunca, como ajudar tais crianças. O que tam-

bém sabemos é que os professores não os podem ajudar, a menos que o *ratio* professor/aluno seja suficientemente baixo de forma a permitir uma interacção individualizada frequente entre crianças e adultos, e à monitorização personalizada das interacções sociais na sala de aula. De facto, sugeriria que qualquer professor que trabalhe com crianças de seis anos de idade ou menos deveria ter, no mínimo, um assistente a tempo inteiro, por estas e outras razões.

Parece que esta é uma proposta dispendiosa. No entanto, actualmente sabe-se que todos pagaremos mais tarde por negligenciar os problemas de competência social nos primeiros anos; não apenas em termos de custos para as comunidades lidarem com disfunções sociais, mas também em termos da dor e do sofrimento envolvidos. Claro que um grupo pequeno e um bom *ratio* professor/aluno não garantem que os professores possam ajudar as crianças a ultrapassar todas as dificuldades sociais, mas os grandes grupos tornarão isso impossível.

Conclusão

Durante a minha experiência de cooperação com colegas na Índia há vários anos, fui confrontada com a frequência das suas conversas sobre o que poderiam fazer, o que fariam, o que desejavam poder fazer, se ao menos possuíssem mais fundos, melhor espaço, mais materiais, pessoal mais bem preparado e muitos mais recursos necessários e altamente desejados. É muito fácil cair nesta forma de pensar, o que é muito compreensível.

No entanto, quero assegurar-vos que vi e trabalhei em espaços infantis, nos quais dez vezes mais, ou talvez vinte ou trinta vezes mais, é gasto em equipamentos, materiais e pessoal, em relação ao que é típico nos países em desenvolvimento, mas nos quais – é triste dizer – as mentes das crianças estão a ser desperdiçadas; as crianças participam em actividades triviais e frívolas, como a preparação prematura para exames longínquos, nas quais as mentes das crianças não são muito mais activas ou enriquecidas do que vocês conseguem nos vossos países em condições menos ideais.

Assim, o desafio para muitos professores de muitos países, tanto ricos como pobres, será trabalhar em condições menos ideais e conseguir fazer com que os seus jovens participem em experiências valiosas para as suas mentes e sensibilidade em desenvolvimento.

Sugiro que a melhor forma de assegurar ambientes de boa qualidade, onde todas as nossas crianças possam desenvolver e aprender competências intelectuais e sociais necessárias, será centrar as nossas energias colectivas e individuais na qualidade das

interacções diárias que temos com as crianças, de forma a que essas interacções sejam o mais ricas, interessantes, envolventes, satisfatórias e significativas possível. Para os professores, sugiro: resistam à tentação de gastar a vossa energia na culpabilização das condições de trabalho, dos políticos, da administração, dos pais, ou de qualquer outro motivo. Guardem a vossa energia para as vossas relações diárias com as crianças. Para o restante pessoal, sugiro que focalizem a vossa atenção em apoiar os professores de todas as formas possíveis de modo a que as suas energias e capacidades não sejam desviadas dos problemas essenciais das vidas diárias com as crianças.

Lembrem-se que as crianças que venham a ser os líderes ou o primeiro ministro de Portugal, provalvemente estão hoje num jardim de Infância e espero que estejam a ter boas experiências! Estamos com as crianças durante um período de tempo muito curto e durante um espaço de tempo muito importante para as suas vidas. Façamos com que valha a pena ao darmos tudo o que temos.

21

Referências

- Abbott, J. (1997). "To be intelligent", in *Educational Leadership*. Vol. 54 (6), pp. 6 – 10.
- Bailey, Donald B., Bruer, John T., Symons, Frank J., Lichtman, Jeff W. (2001). *Critical Thinking About Critical Periods*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Coplan, Robert J., Gavinski-Molina, Marie-Helene, Galce-Seguín, Daniel G., Wichmann, Cherami (2001). "When Girls Versus boys Play Alone: Nonsocial Play and Adjustment in Kindergarten" in *Developmental Psych.* Vol.17 (4), pp. 464 – 465.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R., Stoolmiller, M., & Skinner, M. L. (1991). "Family, School, and Behavioral Antecedents to Early Adolescent Involvement with Antisocial Peers" in *Developmental Psychology*, 27(1), pp. 172-180.
- Golbeck, Susan L. (2001). "Instructional Models for Early Childhood: In Search of a Child-Regulated Teacher-Guided Pedagogy", in Golbeck, S. (Ed.). *Psychological Perspectives on Early childhood Education: Reframing dilemmas in Research and Practice*. NY: Erlbaum, pp. 153 – 180.
- Helm, Judy H. & Katz, Lilian G. (2001). *Young Investigators. The Project Approach in the Early Years*. NY: Teachers College Press.
- Katz, L. G. & McClellan, D. (1997). *Fostering Social Competence in Young Children. The Teacher's Role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Katz, L. G. (1995). *Talks with Teachers of Young Children. A Collection*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.
- Ladd, Gary W. & Burgess, Kim B. (1999). "Charting the Relationship Trajectories of Aggressive, Withdrawn, and Aggressive/Withdrawn Children during Early Grade School" in *Child Dev.* July/August, Vol. 70 (4), pp 910 – 929.
- Marcon, Rebecca (2000). "Impact of Preschool Models on Educational Transitions from Early Childhood to Middle-Childhood and into Early Adolescence". Poster Session presented April 16, 2000. Conference on *Human Development*, Memphis, TN.
- Noble, Kimberly G., Tottenham, Nim & Casey, B. J. (2005). "Neuroscience Perspectives on Disparities in School Readiness and Cognitive Achievement", in *Future of Children*. Vol. 15 (1). Spring, pp. 71 – 89.
- Rutter, M., & Rutter, M. (1992). *Developing Minds. Challenge and Continuity Across the Life Span*. New York: Basic Books.
- Sylwester, R. (1995). *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.