



Revista Transdisciplinar

Uma oportunidade para o Livre Pensar

Vol. 4 - Ano 2 - Nº 4 - Julho / 2014 ISSN 2317-8612

2 –MÃES EDUCADORAS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE JEAN PIAGET PARA O DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS

Gildenor Carneiro¹

Afetividade e inteligência são indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana. (PIAGET, 1967, p. 22)

Resumo

A compilação dos dados que deram origem a este artigo deveu-se à elaboração da fundamentação teórica de uma pesquisa pelo grupo EFICAZ – Grupo de Busca de Eficácia em Ações Educativas, um grupointer institucional sediado no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI – Serrinha (BA). Objetiva compreender como pode ser feita uma intervenção, por educadores, no processo de construção da inteligência em crianças menores de dois anos de idade, que venham a se tornar predispostas à aprendizagem de ciências em geral, quando chegarem à ocasião oportuna para o contato com essa área de conhecimentos. Foi utilizada a metodologia da pesquisa tipo etnográfica tendo como sujeito participante um bebê nascido em 15 de dezembro de 2009 e que nestes estudos é identificado por “Baribeibe”, seus familiares, os espaços físicos e o contexto social, situados no Semi Árido Baiano. Dirigimos nossa atenção para o primeiro período de desenvolvimento cognitivo preconizado pela teoria de Jean Piaget (1967), baseando-nos em seus estudos e nas publicações de Constance Kamii (1988, 1989). Em continuidade vimo-nos envolvidos com outros aspectos necessários, e indissociáveis do cognitivo, que são os aspectos afetivos, motores e sociais situados em determinado contexto. Alguns resultados serão alvo de outra publicação, oportunamente. Com isso, esperamos contribuir para a compreensão do desenvolvimento humano e proporcionar o surgimento de futuros cientistas ou, ao menos, de pessoas mais interessadas por Ciências Exatas.

Palavras chave: Inteligência – Autonomia - Desenvolvimento Cognitivo – Lactância – Educação Infantil

Abstrat

The compilation of the data that led to this article was a result of the development of the theoretical foundations of EFICAZ - Group for Searching Effectiveness in Educational Activities, an interagency group based at the Department of Education, University of Bahia - UNEB / Campus XI - Serrinha (BA). It aims at understanding how an intervention can be made by educators in the construction of intelligence in children under two years of age, who may become predisposed to learning science in general, when they reach the appropriate occasion for contact with this area of knowledge. The research methodology used was ethnographic type having a baby as a participant subject. This baby was born in December 15, 2009 and is identified here by "Baribeibe". His family, the physical spaces and the social context are situated in the Baiano Semi Arid. We direct our attention to the first period of cognitive development advocated by the

¹Gildenor Carneiro dos Santos - Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia -UNEB, lotado no Campus XI-Serrinha, docente de Matemática e Psicologia da Educação, líder do grupo de pesquisa EFICAZ - Grupo de Busca de Eficácia em Ações Educativas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0814023926904547>. Pós-Doutor - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS). Doutor em Educação (FE-USP). Mestre em Educação – FACED-UFBA, Graduado em Matemática - PUC-SP. Graduado em Arquitetura e Urbanismo - FAU-USP. gilcarneiro@uol.com.br

theory of Jean Piaget (1967), basing ourselves in his studies and publications written by Constance Kamii (1988, 1989). By doing this work, we found ourselves involved with other necessary aspects, inseparable from the cognitive, which are affective, and motors and social aspects. Some results will be the subject of another publication in due course. With this, we hope to contribute to the understanding of human development and provide the appearance of future scientists, or at least more people interested in Exact Sciences.

Key words: Intelligence - Autonomy - Cognitive Development - Lactation - Early Childhood Education

1 - Introdução

Está comprovado através de pesquisas, como a de Orly Assis (1993), que é possível favorecer o desenvolvimento intelectual de crianças quando lhes oferecemos as condições adequadas. As atividades programadas para o período, designado por Jean Piaget de período da lactância (PIAGET, 1967) e, que ocorre do início da vida até aproximadamente os dois anos de idade, podem envolver aquisição de habilidades básicas tais como o manuseio de objetos, identificação, pelos nomes, dos que lhes são próximos e a formação de conceitos (frio, quente, longe, perto), como também o desenvolvimento sócio-emocional, a saúde física e a formação de bons hábitos.

Na educação infantil e em especial nesse período, procura-se criar condições o mais adequadas possível para o desenvolvimento global da criança. Isso independentemente da escola que virá a seguir, não se prepara para a escola, auxilia-se a criança a se desenvolver para uma boa adaptação a ambientes que se lhesapresentem. Abre-se a possibilidade dela ser uma pessoa saudável e feliz em todos os aspectos previstos para a idade em que se encontra, na atualidade e sempre.

O desenvolvimento intelectual é merecedor de atenção, na atualidade, devido ao fato de vir sendo relegado ao descaso nas faixas sociais de renda menos aquinhoadas, talvez até por aspectos da nossa cultura, brasileira e nordestina. No período da lactância a falta das condições adequadas pode comprometer o desenvolvimento intelectual da criança seriamente (ASSIS, 1993). Sem experiências sociais diversificadas e enriquecedoras aquelas de extrato sócio-econômico baixo podem sofrer bloqueios psicológicos e mentais possivelmente irreversíveis.

A inteligência das pessoas adultas depende das experiências que vivenciaram nos primeiros anos de vida: nesses anos as condições adequadas são um fator indispensável para o desenvolvimento intelectual da criança. Para que isso ocorra contribuem ambiente moral e intelectual enriquecedor e abundância ediversidade de material a ser usado, conforme ensina Jean Piaget (1973).

Para ilustração a fotografia abaixo mostra a

criança, a quem atribuímos o pseudônimo“Baribeibe”, cujo desenvolvimento foi observado na pesquisa sobre Epistemologia Genética que deu ensejo para esta publicação, enquanto ela vivenciava uma experiência enriquecedora, em uma das visitas ao sítio da avó.

Figura 1 – Baribeibe interagindo com elementos da natureza – 23/Junho/2011, um ano e meio.



Foto do acervo do autor

Esclarecemos, entretanto, que conforme a teoria de J. Piaget, a construção das estruturas da inteligência não pode ser explicada apenas pelo processo de aquisição em função da experiência. Elas se modificam em função da aprendizagem sim, mas uma modificação que implica funcionamento não aprendido – por um processo endógeno, ocorrido do interior para o interior. E que, apesar disso, depende das aquisições exteriores para se concretizar: os sujeitos precisam ser sensibilizados pelos desafios do meio. Assis (1993) sintetiza a argumentação sobre o papel do meio na construção da inteligência da seguinte forma: “uma evidência de que o meio exerce um importante papel no processo de construção das estruturas cognitivas, isto é, no desenvolvimento intelectual, é dada pelos resultados dos estudos comparativos em psicologia genética” (p. 11). Temos nos esforçado para não perder de vista que sempre “há uma constituição recíproca da pessoa em desenvolvimento e de seus contextos” (ROSSETTI-FERREIRA et alii, 2009).

Zélia Ramozzi Chiarottino (ASSIS, 1993,

prefácio) explica que a educação pré-escolar contribui e cria possibilidades para a criança construir as “suas estruturas mentais que são a condição da aquisição do conhecimento da matemática e do próprio meio em que ela vive” (p. XIII). Antes das lições de leitura e escrita a criança prepara condições para as aprendizagens posteriores de qualquer área e para seu relacionamento com o meio. E esse preparo é feito, por excelência, nos primeiros anos de vida.

O período do desenvolvimento intelectual que vai até aproximadamente os dois anos de idade envolve seis estágios, culminando no sensório-motor propriamente dito. No final desse período é que a criança torna-se capaz de se comunicar através da linguagem.

No início a criança vai conhecendo o mundo através de esquemas de ação, não existe representação mental. O que há é uma inteligência prática, que predispõe à resolução de problemas através da ação. Isso progressivamente vai dando lugar à inteligência representativa. Nesse estudo não será abordado o estágio pré-operatório do desenvolvimento intelectual nem os que lhe sucedem, abordaremos apenas os anteriores e que constituem o período da lactância.

2 - Princípios que norteiam as ações junto a bebês

Um dos princípios fundamentais para um projeto de intervenção no desenvolvimento de crianças é descrito por Constance Kamii como “Encorajar a criança a colocar todos os tipos de coisas em todas as espécies de relações” ou “Encorajar a criança a estar alerta e colocar todos os tipos de objetos, eventos e ações em todas as espécies de relações” (KAMII, 1984, p. 42). Isso implica encorajar a criança a manipular objetos de diferentes formas, cores e texturas.

Quanto à interação social com outras crianças e os adultos essa autora propõe “Imaginar como é que a criança está pensando, e intervir de acordo com aquilo que parece estar sucedendo em sua cabeça” (Idem, p. 43). Ela percebe que o objetivo mais importante para os educadores nessa faixa etária é o de levar as crianças a “colocar todos os tipos de objetos, eventos e ações em todas as espécies de relações” (Idem, p. 44). O que justifica-se pelo fato de que há uma construção simultânea de muitas espécies de relações na vida real. As operações concretas, por exemplo, desenvolvem-se em muitas áreas simultaneamente: relativas ao espaço, ao tempo, à causalidade, a quantidades físicas, ao número, à lógica, às imagens mentais, ao desenvolvimento moral etc.

A criança que pensa ativamente na vida diária pode criar relações a partir de seu interior e não lhe são ensinadas por outrem. Mas, o educador tem um papel crucial na criação de um ambiente

material e social que encoraje a autonomia e o pensamento. Eis abaixo algumas afirmações da mencionada autora, a esse respeito:

São raros os professores capazes de promover o desenvolvimento deste tipo de autonomia em crianças pequenas. (KAMII, 1984, p.45)

Se os adultos criam uma atmosfera que indiretamente encoraja o pensamento, as crianças surgirão com uma quantidade de relações que nos surpreendem. (Idem, p. 46)

Uma criança educada numa família autoritária tem muito menos oportunidades de desenvolver sua habilidade de raciocinar logicamente. Tal criança é forçada a obedecer em vez de ser encorajada a inventar argumentos que façam sentido e sejam convincentes.

Quando duas crianças brigam por causa de um brinquedo, por exemplo, a intervenção da professora pode promover ou impedir o pensamento da criança. (Idem, p. 47)

Promover, propiciando pensamento e ações de autonomia, ou impedir, forçando a criança a obedecer, e dificultando que construa a capacidade de fazer julgamento moral é opção sobre a qual os educadores precisam se conscientizar e fazer sua escolha.

Por outro lado, Piaget em sua obra *Psicologia e Pedagogia* (1988) nos ensina que

Desde os primeiros meses de existência, a síntese da assimilação e da acomodação se realiza graças à própria inteligência, cuja obra unificadora aumenta com a idade e da qual convém agora destacar a atividade real, já que nessa noção está baseada a educação moderna (PIAGET, 1988, p. 160).

O estudo do aparecimento da inteligência no decorrer do primeiro ano parece indicar que o funcionamento intelectual não procede nem por tateamento nem por uma estruturação puramente endógena, mas por uma atividade estruturante que implica ao mesmo tempo em formas elaboradas pelo sujeito e num ajustamento contínuo dessas formas aos dados da experiência. (Idem, p.161)

Inteligência é adaptação por excelência. É o equilíbrio entre a **assimilação contínua das coisas à atividade própria** e a **acomodação desses esquemas assimiladores aos objetos em si mesmos**. O que pode ser representado graficamente da seguinte maneira:

$$S \rightarrow O \text{ e } S \leftarrow O \text{ logo } S \leftrightarrow O$$

As crianças só compreendem os fenômenos assimilando-os à sua atividade motora. E acomoda os esquemas de assimilação recém

construídos às peculiaridades dos fatos exteriores (PIAGET, 1988, p.161).

Falando da escola ativa e que a inteligência infantil não poderia ser tratada por métodos pedagógicos de pura receptividade, Piaget (1988) comenta sobre Dewey, informando que “o interesse verdadeiro surge quando o eu se identifica com uma ideia ou um objeto, quando encontra nele um meio de expressão e ele se torna um alimento necessário à sua atividade” (p. 162). E acrescenta que na criança a assimilação ao “eu” não é de forma alguma equilibrada de início com a acomodação às coisas e necessita de um exercício lúdico e contínuo à margem da adaptação propriamente dita.

3 - Algumas bases para a identificação dos períodos de desenvolvimento

O processo de equilíbrio é complementado por dois aspectos distintos. Tal distinção ocorre quanto à **permanência**, ou não, de funções que regem as ações intelectuais ou afetivas ou fisiológicas ao se avançar de uma estrutura cognitiva para outra (ou ao se atingir um novo estado de equilíbrio) e quanto à **variação** nas próprias estruturas.

Variando-se a estrutura atinge-se um novo período de desenvolvimento, período este caracterizado pelas estruturas que possibilitam novas formas de operações mentais e respostas mais complexas às necessidades manifestas nas funções permanentes. Ações regidas por funções como mencionadas acima são postas em atividade a partir de um interesse que as desencadeiam. Eis alguns exemplos dessas funções: uma necessidade fisiológica, ou afetiva ou intelectual. No caso de uma necessidade intelectual ela é expressa através de uma pergunta ou na formulação de um problema (PIAGET, 1967, p. 12). Constituem funções permanentes, logo presentes em todos os níveis de conduta/níveis mentais a procura de compreender algo, de explicar fatos ou eventos etc. Elas são invariantes como funções.

Por outro lado, “como explicar” é uma função que ocorre distintamente em todos os níveis ou períodos. As explicações particulares, seus conteúdos, assumem formas muito diferentes à medida que se avança no nível de desenvolvimento.

As variações nas próprias estruturas determinam formas sucessivas de equilíbrio que diferenciam os níveis de condutas (pré-operatórias, das operações concretas, das operações formais)

Piaget (1967) estipula quatro períodos de estruturas distintas e variáveis ao longo do desenvolvimento mental dos sujeitos – o período de lactância (do nascimento a mais ou menos os 2 anos); a primeira infância (mais ou menos: 2 a 7 anos); a infância, de aproximadamente: 7 a 12

anos; e a adolescência (mais ou menos 12 anos à idade adulta).

Entre os dois ou três primeiros anos de existência é possível estabelecer estágios gerais de desenvolvimento, porém, nas idades mais avançadas, uma concepção nova pode ser assimilada em um campo qualquer sem penetrar antes de alguns anos em outros, também uma conduta individual ou uma noção recente não se generaliza logo de início e cada problema comporta suas dificuldades próprias. (PIAGET, 1988, p. 175)

Cada período de desenvolvimento “é muito menos caracterizado por um conteúdo fixo de pensamento do que por um certo poder, **uma atividade potencial, suscetível de atingir este ou aquele resultado segundo o meio no qual vive a criança**”(Idem, p. 175, grifo nosso). E adiante o mesmo autor afirma: “o meio pode desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento do espírito”. Métodos adequados podem otimizar o desenvolvimento das crianças e mesmo acelerar seu crescimento espiritual sem prejudicar sua solidez.

Quanto ao desenvolvimento moral convém assinalar que no desenvolvimento inicial o fato de o adulto representar a fonte de toda moralidade, de toda verdade, pode ser um perigo:

Essa moral essencialmente da obediência leva a todas as espécies de deformações. Incapazes de propiciar à criança a autonomia da consciência pessoal que constitui a moral do bem por oposição àquela do puro poder, ela fracassa assim em preparar a criança para os valores essenciais da sociedade contemporânea.

Daí o esforço da nova pedagogia para suprir as insuficiências da disciplina imposta de fora por uma disciplina interior, baseada na vida social das próprias crianças (PIAGET, 1988, p. 183).

4 - O período da Lactância

As formas de organização da atividade mental são de estruturas variáveis e, têm dois aspectos: de um lado o aspecto “motor ou intelectual” e de outro o aspecto “afetivo”. Neles duas dimensões: a individual e a social (interindividual). Para marcar o aparecimento das estruturas sucessivamente construídas Piaget e Inhelder (1982) distingue no primeiro período, seis estágios: 1º - o dos reflexos; 2º - dos primeiros hábitos; 3º - das primeiras coordenações de ações; 4º - das ações com finalidade prévia; 5º - da procura de meios novos para atingir uma finalidade pré-estabelecida; 6º - quando efetua combinações interiorizadas e encontram meios novos para atingir uma finalidade, porém, sem ser por tentativa e erro, mas sim a partir de uma reflexão antes de agir. É neste estágio que

ocorrem as relações afetivas elementares e suas primeiras fixações exteriores.

Este período pode chegar a aproximadamente os dois anos, e é anterior ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem. O período seguinte, o 2º (de dois a sete anos aproximadamente), também chamado de primeira infância, é o da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos, das relações sociais de submissão ao adulto. O 3º período, o da infância dos 7 aos 12 anos aproximadamente, dos sentimentos morais e sociais de cooperação. É o período das operações intelectuais concretas. E finalmente o 4º período, o das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência). (PIAGET, 1967, p.13)

Por fim, abstraindo saberes das obras de Jean Piaget (1967, 1974, 1988) e de Piaget e Inhelder (1982), desejamos salientar que certas estruturas lógico-matemáticas não são acessíveis a todas as idades. A criança difere do adulto, ela não dispõe de estruturas mentais suficientes para raciocinar, por exemplo, como um adulto normal de cultura média. (p. 73)

5 - Sobre os estágios do período da Lactância

Com a intenção de destacar a gênese presente na explicação do desenvolvimento mental apresento a afirmação de livro de Piaget (1967) a esse respeito, no que tange ao desenvolvimento mental, que ele aparece em sua organização progressiva como uma adaptação sempre mais precisa à realidade (p. 16). Assiste-se durante a primeira infância a uma transformação da inteligência que, de apenas senso-motora ou prática que é no início, se prolonga, doravante, como pensamento propriamente dito sob a dupla influência da linguagem e da socialização. (p.27)

Os primeiros estágios possibilitam uma coordenação de esquemas mentais entre si “de maneira que uns determinem fim à ação total enquanto outros lhes sirvam de meios” (p. 19). Esclarecemos que está sendo afirmado que uns determinem finalidade à ação total, qual a sua razão de ser. É por esta coordenação, que é mais móvel e flexível do que a que vinha sendo possível até então, que começa a inteligência prática propriamente dita e o início do estágio seguinte.

Para falar de um novo estágio Piaget nos leva a uma revisão do que ocorre ao longo dos estágios anteriores, visto como uma necessidade por ser, como típico que é no construtivismo, o que acontece em um novo estágio uma continuidade - em crescimento, ampliação, mobilidade, superação - do que aconteceu nos anteriores. E parece claro que no desenvolvimento mental também se aplica a frase de Lavoisier

(1743-1794): “Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”.

Esse é um desenvolvimento intelectual que conduz a uma transformação da representação das coisas. Passa a existir diferenciação entre o eu e o mundo exterior, bem como um universo objetivo, “onde o próprio corpo aparece como elemento entre outros, e, ao qual se opõe a vida interior, localizada neste corpo” (PIAGET, 1967, p. 29). Nesse mesmo texto Piaget considera ainda que deixar de ser “o centro do universo” constitui uma revolução intelectual e, que esta revolução é constituída das quatro construções de categorias: do *objeto* e do *espaço*, da *causalidade* e do *tempo*. Na construção da categoria espaço estão implícitas suas interações ou interdependências conceituais, bem como na construção da categoria tempo. Porém como categorias práticas relativas à ação pura, diferente de noções do pensamento. (idem, p. 20).

Ao final do segundo ano de vida “está concluído um espaço geral que compreende todos os outros, caracterizando as relações dos objetos entre si e os contendo na sua totalidade, inclusive o próprio corpo”. Como a elaboração do espaço é devida, acima de tudo, à coordenação de movimentos, transparece aqui a estreita relação entre este desenvolvimento e o da inteligência senso-motora. (Idem, p. 20-21)

Entre os progressos que ocorrem por esta ocasião, “a criança reconhece as relações de causalidade dos objetos entre si, objetivando e especializando, deste modo, as causas”. (Idem, idem)

Assim, um tipo de “revolução copérnica” acontece em todos os domínios. E ela permite à inteligência senso-motora sair do seu egocentrismo inconsciente radical para se situar em um “universo”, mesmo sendo ele apenas um universo prático, sem abstrações, logo, pouco “reflexivo”.

O estudo das funções motoras e cognitivas permitiu perceber que a evolução da afetividade durante os dois primeiros anos atinge um estado que corresponde ao estado da evolução intelectual.

Para maiores aprofundamentos sobre os estágios do primeiro período de desenvolvimento mental da criança, na obra – *Seis Estudos de Psicologia* - eles são tratados nas páginas de 16 a 23, e na intitulada *A Psicologia da Criança* nas páginas 11 a 29 (Capítulo I) e inseridos em outras caracterizações e conceituações, em páginas esparsas, daí adiante.

5.1 - I Estágio – Dos reflexos, observável no primeiro mês

O ponto de partida do desenvolvimento é supostamente encontrável nas atividades espontâneas e totais do organismo. No que se

evidencia, para apreender as mudanças que vão ocorrendo com o passar dos dias da vida do bebê, vale ressaltar a importância do tempo, da disponibilidade do pesquisador para ficar por perto e ver o que vai acontecendo. Além disso, manifesta-se no fato de o reflexo acarretar atividades mecânicas, sempre iguais aparentemente, mas atividades que vão se diferenciando à medida que vão sendo exercitadas. Esse início de desenvolvimento, partindo do próprio bebê, em certos casos possibilita apresentar uma atividade funcional que corresponde ao que virá a ser esquemas de assimilação.

Nos bebês são de importância significativa, para o desenvolvimento, os reflexos de sucção e o reflexo palmar que será integrado na ulterior preensão intencional.

Por causa do exposto acima é que os bebês mamam mais satisfatoriamente depois de alguns dias de nascido. O aprimoramento e consolidação por exercício funcional é devido a uma assimilação reprodutiva. Ela prolonga-se numa assimilação generalizadora (Exemplo: tentar mamar novos objetos, sair levando à boca o que pega) ou numa assimilação recongnitiva, que permite, por exemplo, distinguir o bico do seio da mãe, de outros objetos. Em uma expressão simplificadora dizemos que nesse estágio o bebê começa a diferenciar de outras, as coisas com que tem contato constante.

Às vezes desde o segundo mês acontece a sucção do polegar, que pode parecer banal, mas, é instrutiva, não fortuita nem acidental – não é por acaso. É sistemática e por coordenação dos movimentos do braço, da mão e da boca. Consiste em extensão de elementos sensório-motores conseqüente de um esquema reflexão (PIAGET e INHELDER, 1982, p. 15). Essa atividade é uma aquisição, uma novidade, engendrada pelo próprio bebê – um sinal de desenvolvimento. São variáveis a época de aparecimento dessa conduta, bem como a frequência com que ocorre, o que corrobora a ideia de que não se trata de reflexo nem de instinto. Com essa aquisição há o início do II Estágio: existe um esquema reflexão que é estendido por integração de elementos sensório-motores até então independentes dele, do esquema reflexão. Isto é: o bebê movimenta o braço por diversos outros motivos, utiliza sua mão sem ser para levar à boca, e a boca suga outras coisas antes do polegar.

Eis abaixo, em resumo, algumas características deste primeiro estágio:

- a) No recém-nascido a vida mental se reduz ao exercício de aparelhos reflexos, isto é, às coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário. Isto implica no que vem a seguir;

- b) Tendências instintivas. Por exemplo, a busca por nutrição;
- c) Atividades mecânicas, aparentemente sempre iguais, mas que vão se diferenciando à medida que vão sendo exercitadas;
- d) Início de desenvolvimento partindo do próprio bebê;
- e) Atividade funcional renunciando a formação de esquemas de assimilação, assimilação funcional;
- f) Reflexo palmar que será integrado em prosseguimento na preensão intencional;
- g) Chuchar experimentalmente outros objetos que não o seio da mãe;
- h) Assimilação recongnitiva que permite distinguir o seio da mãe;
- i) Ocasionalmente sucção do polegar, de maneira repetida e com coordenação de braço, mão e boca.

Quando o bebê está desenvolvido ao ponto de fazer estas coordenações inicia-se o segundo estágio.

5.2 - II Estágio – Dos primeiros hábitos, correspondente a aproximadamente do segundo ao quarto mês

- a) Nesse segundo estágio o bebê começa a integrar umas às outras as atividades que pode realizar. É quando se constituem os “primeiros hábitos” (Na falta de termo mais apropriado);
- b) Podendo ocorrer que esses hábitos são impostos pelo exterior;
- c) Há procura de meios apropriados para atingir um determinado fim imediato;
- d) Quando os hábitos se diferenciam do esquema inicial há condições de engendrar um próximo estágio.

Piaget refere-se ao hábito afirmando não ser ele por si só ato de inteligência. Ação inteligente é aquela em que há procura de atingir uma finalidade, um fim pré-estabelecido.

Outros Estágios e palavras finais

Ao longo do primeiro período vai sendo cumprida uma “lei” de desenvolvimento cuja importância Piaget atribui ao fato de que ela determinará toda evolução intelectual ulterior da criança. Mas isto será abordado em outros artigos, oportunamente, quando ao final apresentaremos os resultados desta pesquisa.

Esperamos ter aguçado o interesse do leitor por tão cativante tema, de importância crucial na sociedade contemporânea em que, cada vez mais, crianças pequenas são deixadas aos cuidados de profissionais, distantes do calor afetivo dos seus pais.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Orly Zucatto M. de, **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. 7ª ed. São Paulo: Pioneira, 1993. (Coleção A Pré-escola Brasileira)

KAMII, Constance. **A Criança e o Número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 10ªed. Campinas: Papirus, 1989 (1ª ed foi em 1984).

_____ e DEVRIES, Rheta. **A teoria de Piaget e a educação pré-escolar**. Lisboa, Sociocultur, s/d (Posterior a 1974), Coleção Biblioteca de Pedagogia.

LYRA, Maria da C. D. P. de et alii. Padrões de organização de comunicação mãe-bebê nas interações face a face: estudo de cinco díades. **Estudos de Psicologia** (Natal) vol. 17 no. 1 Natal, Jan /Apr. 2012. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2012000100008&script=sci_arttext. Acessado em 13/03/2014.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1988.

_____ e INHELDER, Barbel. **A Psicologia da Criança**. 7ª ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

_____ et alii. **Educar para o futuro**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Serv. de documentação, 1974.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

ROSSETTI-FERREIRA et alii. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP** v.20 n.3 São Paulo set. 2009. Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/sielo.php?pid=S1678-5177200900030000&script=sci_arttext. Acessado em 14/03/2014.

WADSWORTH, Barry J. **Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1984.

Figura 2 – Baribeibe e formas geométricas (2 anos e 11 meses)



Foto do acervo do autor