



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

LUCIANE GUIMARÃES BATISTELLA BIANCHINI

**PRÁTICAS EDUCATIVAS EM BERÇÁRIOS:
O PAPEL DA IMITAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO E SUAS
IMPLICAÇÕES**

Londrina
2008

LUCIANE GUIMARÃES BATISTELLA BIANCHINI

**PRÁTICAS EDUCATIVAS EM BERÇÁRIOS:
O PAPEL DA IMITAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO E SUAS
IMPLICAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cleide Vitor Mussini Batista.

Londrina
2008

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B577p Bianchini, Luciane Guimarães Batistella.

Práticas educativas em berçários : o papel da imitação no desenvolvimento e suas implicações / Luciane Guimarães Batistella Bianchini. – Londrina, 2008.
127 f. : il.

Orientador: Cleide Vitor Mussini Batista.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

Inclui bibliografia.

1. Educação para bebês – Desenvolvimento – Teses. 2. Educação infantil – Berçários – Teses. 3. Psicologia educacional – Teses.
I. Batista, Cleide Vitor Mussini. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.015.3

LUCIANE GUIMARÃES BATISTELLA BIANCHINI

**PRÁTICAS EDUCATIVAS EM BERÇÁRIOS:
O PAPEL DA IMITAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO E SUAS
IMPLICAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

TITULARES

Prof. Dr Adrian Oscar Dongo Montoya
UNESP – Marília - SP

Profa. Dra. Cleide Vitor Mussini Batista
UEL– Londrina - Pr

Profa. Dra. Maria A. T. Zamberlan
UEL – Londrina – Pr

Londrina, 20 de outubro de 2008.

Dedicatória

À Deus

A certeza da tua presença é o que me faz desejar ir mais longe e conhecer a cada dia mais.

Ao Anderson e Anna

Esposo, companheiro de todos os momentos e filha amada.
Por compreenderem minha ausência e ser parte integrante do real sentido da vida para mim: conviver com o outro.

Aos meus pais Antonio, Nisa e Helena

Pelos exemplos de perseverança e honestidade.

Aos meus avós (*in memoriam*) Ilídio e Angélica

Pelo amor e a aposta que sempre fizeram em mim.

A Mira

A tua ajuda concreta, todos os dias,
possibilitou-me chegar até aqui.

Nada posso dar que já não exista
em você mesmo.

Não posso abrir-lhe outro mundo de
imagens, além daquele que há em sua
própria alma.

Nada posso dar a não ser a oportunidade,
o impulso, a chave.

Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio
mundo, e isso é tudo,

Herman Hesse

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Mestrado

Pelo conhecimento compartilhado em todo este processo.

Aos colegas do mestrado

Pelos momentos de alegria e ansiedades vividos juntos.

A minha orientadora

Obrigado, por se fazer espelho e evocar dentro de mim formas e conteúdos da minha vivencia criativa. Mais uma vez obrigado Cleide pela vida que emanou desta experiência da qual você foi uma peça muito importante.

BIANCHINI, Luciane G. B. **Práticas Educativas em berçários: o papel da imitação no desenvolvimento e suas implicações.** 2008. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008.

RESUMO

Este trabalho objetivou destacar a importância da imitação na construção da função simbólica relevante à aprendizagem e desenvolvimento infantil. Objetivou ainda observar e analisar a atividade construtiva e inteligente do bebê na produção da imitação com o educador e por fim, discutir como se caracterizam os ambientes promotores deste processo. A partir de um estudo piloto realizado, durante o período de um mês junto à realidade, elegemos como problema de pesquisa a mediação do educador enquanto fator relevante para o enriquecimento da atividade construtiva do bebê manifesta na imitação. Tomando por referência a teoria piagetiana, uma proposta de estimulação das ações imitativas dos bebês, foi elaborada. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa - na modalidade de estudo de caso descritivo, por meio de observação participante, num Centro de Educação Infantil da zona leste da cidade de Londrina/Pr, sendo a população de estudo composta por duas educadoras e quinze bebês entre 6 meses à 1 ano e 7 meses de idade, durante o período de 5 meses. Os instrumentos para registrar a pesquisa foram: as videograções, fotos, diário de campo e avaliações realizadas pelas educadoras antes e após o período de intervenção. Para análise destacamos 8 bebês e 3 atividades, sendo uma delas planejada e realizada pelas educadoras antes da proposta e as outras duas atividades sendo parte da nossa proposição de atividades com os bebês. Os resultados indicaram que anterior a proposta, os bebês expressavam seus esquemas imitativos com o objeto de forma isolada e repetitiva, sem dar continuidade nas atividades realizadas com as educadoras. A partir da proposta, dos 8 bebês analisados, todos passaram a apresentar mudanças nas relações dos esquemas imitativos com o objeto, que agora passam a ser, em suas maioria, coordenadas e implicativas. Dos 8 bebês, 3 apresentaram início da imitação diferida no final da proposta. Concluímos assim, a importância da atividade construtiva dos bebês na interação com o meio, enquanto lugar de desenvolvimento. Apontaram a necessidade de considerar a autoria do bebê e as aprendizagens múltiplas nesse processo realizadas de forma contextual e relacional. A atuação da educadora foi discutida no sentido de potencializar a construção da imitação pelo bebê. A proposta de intervenção elaborada permitiu reflexões sobre a prática pedagógica com bebês e a necessidade de suporte às educadoras que atuam nesse contexto.

Palavras-chave: Práticas-educativas com bebês. Imitação. Desenvolvimento infantil.

BIANCHINI, Luciane G. B. **Educational practices in nurseries: the role of Imitation in the development and its implications.** 2008. 128f. Dissertation (Master Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008.

ABSTRACT

The present work aimed at highlighting the importance of imitation in the construction of the symbolic function relevant to children learning and development. It also aimed at observing and analyzing the baby's constructive and intelligent activity in the production of imitation with the practitioner and finally, discussing the way the environments which encourage this process are characterized. The practitioner's intervention, while relevant for the enrichment of the baby's constructive activity expressed by imitation, was chosen as the research problem after the conduct of a month's pilot study in a Day Care Center. A proposal for stimulating the baby's imitative action was designed taking Piaget's theory as reference. The methodology applied was the qualitative research - a descriptive case study carried out through active observation of two practitioners and a group of fifteen babies, whose ages range between 6 and 19 months, at a Day Care Center in Londrina/PR, Brazil over the period of 5 months. The research was documented through video recordings, pictures, a diary and evaluation performed by the practitioners before and after the intervention. For the analysis, we focused on eight babies and three activities, one of them planned and carried out by the practitioners before the intervention, the other two were part of our activities plan. The results indicated that before the application of the proposal the babies expressed their imitative scheme with the objects in a repetitive and isolated way, interrupting it in the activities performed with the practitioners. From the application of the proposal on, all the eight babies analyzed started presenting changes in the relations with the imitative schemes and the object, which became, mostly, coordinated and implied. Three out of eight babies presented the beginning of the process of imitation without the presence of the object at the end of the proposal. As a result, we were able to verify the importance of the babies' constructive activity in interaction with the environment considered as the place for development. The results also pointed at the need of considering the baby's authorship and the amount of learning achieved in the process carried out in contextual and interactive way. The role of the practitioners was discussed with a view to enhance the babies' construction of imitation. The intervention proposed allowed reflections on the pedagogical practice involving babies as well as the need of providing support to the professionals who work in such context.

Keywords: Educational practices with babies. Imitation. Children development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programa de sessões lúdicas: jogos, brincadeiras e histórias representativas para o desenvolvimento de habilidades variadas e das imitações	57
Quadro 2 – Sessão 1: plano de intervenção com os bebês na exploração com potes	67
Quadro 3 – Sessão 1: plano de intervenção com os bebês na exploração com potes e elemento extra.....	68
Quadro 4 – Sessão 2: plano de intervenção com os bebês na exploração de luvas coloridas	70
Quadro 5 – Sessão 2: plano de intervenção com os bebês com luvas coloridas e elemento extra.....	71
Quadro 6 – Sessão 3: plano de intervenção com os bebês na exploração de cilindros.....	73
Quadro 7 – Sessão 3: plano de intervenção com os bebês com cilindros e elemento extra	74
Quadro 8 – Sessão 4: plano de intervenção com os bebês na exploração de sacolinhas de TNT	76
Quadro 9 – Sessão 4: plano de intervenção com os bebês na exploração de sacolinhas de TNT e elemento extra	77
Quadro 10 – Sessão 5: plano de intervenção com os bebês na exploração de círculos	79
Quadro 11 – Sessão 5: plano de intervenção com os bebês com círculos e elemento extra	80
Quadro 12 – Sessão 6: plano de intervenção com os bebês na exploração de garrafas.....	82
Quadro 13 – Sessão 6: plano de intervenção com os bebês na exploração de garrafas e elemento extra	83
Quadro 14 – Sessão 7: plano de intervenção com os bebês na exploração com tapete de bolsos.....	85
Quadro 15 – Sessão 7: plano de intervenção com os bebês na exploração de tapete de bolsos e elemento extra	86

Quadro 16 – Sessão 8: plano de intervenção com os bebês na exploração de cilindros maiores	88
Quadro 17 – Sessão 8: plano de intervenção com os bebês na exploração de cilindros maiores e elemento extra	89
Quadro 18 – Sessão 9: plano de intervenção com os bebês na exploração de tapete de leitura	91
Quadro 19 – Sessão 9: plano de intervenção com os bebês na exploração de tapete de leitura e com elemento extra	93
Quadro 20 – Sessão 10: plano de intervenção com os bebês na exploração de caixas de papelão	94
Quadro 21 – Sessão 10: plano de intervenção com os bebês na exploração de caixas de papelão e elemento extra	96
Quadro 22 – Mudanças observadas nos esquemas dos bebês	98
Quadro 23 – Esquema da interação dialética entre a educadora “E1” com o bebê	109
Quadro 24 – Esquema da interação não-dialética entre a educadora “E2” com o bebê	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Foto dos potes usados na intervenção	66
Figura 2	– Foto dos potes usados na intervenção com elemento extra.....	68
Figura 3	– Foto das luvas usadas na intervenção.....	69
Figura 4	– Foto das luvas usadas na intervenção com elemento extra	71
Figura 5	– Foto dos cilindros usado na intervenção.....	72
Figura 6	– Foto dos cilindros usados na intervenção com elemento extra	74
Figura 7	– Foto das sacolinhas usadas na intervenção	75
Figura 8	– Foto das sacolinhas usadas na intervenção com elemento extra....	77
Figura 9	– Foto das câmaras de ar usadas na intervenção	78
Figura 10	– Foto das câmaras de ar usadas na intervenção com elemento extra.....	80
Figura 11	– Foto das garrafas usadas na intervenção.....	81
Figura 12	– Foto das garrafas usadas na intervenção com elemento extra.....	83
Figura 13	– Foto do tapete com bolsos usados na intervenção.....	85
Figura 14	– Foto do tapete com bolsos usado na intervenção com elemento extra.....	86
Figura 15	– Foto dos cilindros maiores usados na intervenção	88
Figura 16	– Foto dos cilindros usados maiores usados na intervenção com elemento extra	89
Figura 17	– Foto do tapete de leitura usado na intervenção	91
Figura 18	– Foto do tapete de leitura usado na intervenção com elemento extra.....	92
Figura 19	– Foto das caixas de papelão usadas na intervenção	94
Figura 20	– Foto das caixas de papelão usadas na intervenção com elemento extra	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART – Artigo de lei

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90)

CF/ 88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA BEBÊS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	21
1.1 FORMAÇÃO DO EDUCADOR E AS PRÁTICAS REALIZADAS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS	21
1.2 A ESPECIFICIDADE DA PRIMEIRA INFÂNCIA: TEMPORALIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL	25
1.3 BRINCADEIRA E PRÁTICA EDUCATIVA.....	28
1.4 AS IMITAÇÕES DO BEBÊ NA INTERAÇÃO COM O MEIO.....	30
1.5 AS PESQUISAS SOBRE IMITAÇÃO	37
CAPÍTULO 2 – IMITAÇÃO NA PERSPECTIVA PIAGETIANA: EXPRESSÃO DA ATIVIDADE CONSTRUTIVA INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O APARECIMENTO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA	39
2.1 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE PIAGET E A DIALÉTICA CONSTRUTIVA.....	39
2.2 A IMITAÇÃO NA PERSPECTIVA PIAGETIANA: ORIGEM E EVOLUÇÃO	40
2.2.1 Primeira Fase: Ausência da Imitação.....	41
2.2.2 Segunda Fase: Imitação Esporádica.....	42
2.2.3 Terceira Fase: Imitação Sistemática de Sons já Pertencentes à Fonação da Criança e de Movimentos Diretamente Visíveis e Executados Anteriormente pelos Sujeitos	44
2.2.4 Quarta e Quinta Fase da Imitação: Imitação de Modelos Não Visíveis do Próprio Corpo e de Novos Modelos.....	45
2.2.4.1 Quarta fase I: imitação dos movimentos já executados pelo sujeito, mas de maneira invisível para ele	46
2.2.4.2 Quarta fase II: início da imitação dos modelos sonoros ou visuais novos.....	48

2.2.5 Quinta Fase: Imitação Sistemática dos Novos Modelos, Incluindo os que Correspondem aos Movimentos do Próprio Corpo Não Diretamente Visíveis.....	49
--	----

2.2.6 Sexta Fase: A Imitação Diferida.....	51
--	----

CAPÍTULO 3 – CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA52

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	52
-------------------------------------	----

3.2 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	53
-------------------------------------	----

3.3 INSTRUMENTOS	53
------------------------	----

3.4 PROGRAMA DE INTERVENÇÃO	54
-----------------------------------	----

3.5 PROCEDIMENTOS DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA.....	55
--	----

3.5.1 A PROPOSTA.....	57
-----------------------	----

3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	63
---	----

3.7 PLANO DE ANÁLISE DE DADOS	64
-------------------------------------	----

CAPÍTULO 4 – INTERVENÇÃO QUE VISA A EVOLUÇÃO DA IMITAÇÃO NUM CONTEXTO LÚDICO COM CRIANÇAS DE 0 A 2 ANOS.....66

4.1 Sessão 1: Atividades 1A e 1B. Brincando e imitando ações na exploração de potes.....	66
--	----

4.2 SESSÃO 2: ATIVIDADES 2A E 2B. BRINCANDO E IMITANDO AÇÕES NA EXPLORAÇÃO DE LUVAS COLORIDAS.....	69
--	----

4.3 Sessão 3: Atividades 3A e 3B. Brincando e imitando ações na exploração de cilindros	72
---	----

4.4 Sessão 4: Atividades 4A e 4B. Brincando e imitando ações na exploração de sacolinhas de TNT.....	75
--	----

4.5 Sessão 5: Atividades 5A e 5B. Brincando e imitando ações na exploração dos círculos	78
---	----

4.6 Sessão 6: Atividades 6A e 6B. Brincando e imitando ações na exploração de garrafas	81
--	----

4.7 Sessão 7: Atividades 7A e 7B. Brincando e imitando ações na exploração com tapetes de bolso.....	85
--	----

4.8 Sessão 8: Atividades 8A e 8B. Brincando e imitando ações na exploração de cilindros maiores.....	88
--	----

4.9 Sessão 9: Atividades 9A e 9B. Brincando e imitando ações do tapete de leitura.....	91
4.10 Sessão 10: Atividades 10A e 10B Brincando e imitando ações na exploração de caixas de papelão	94
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS.....	98
5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS ESQUEMAS CONSTRUÍDOS NAS ATIVIDADES	98
5.2 PRIMEIRO MOMENTO: AGOSTO DE 2007 - BEBÊS DE 5 MESES À 1 ANO E 3 MESES	103
5.2.1 Primeiros Dez Minutos: Bebê-Objeto; Bebê-Bebê	103
5.2.1.1 As condutas imitativas da III fase e IV fase nos primeiros dez minutos ..	104
5.2.1.2 As condutas imitativas da V fase nos primeiros dez minutos	106
5.2.2 Quinze Minutos Após: Condutas Imitativas Bebê-Bebê; Bebê-Objeto; Bebê “E1”	107
5.2.3 Condutas imitativas dos bebês 24 horas após: Bebê –bebê, bebê-objeto.....	110
5.3 SEGUNDO MOMENTO: NOVEMBRO DE 2007- BEBÊS DE 9 MESES À 1 ANO E 7 MESES	111
5.3.1 Primeiros Dez Minutos: Bebê-Objeto; Bebê-Bebê	111
5.3.1.1 As condutas imitativas dos bebês da IV fase e V fase nos primeiros dez minutos	112
5.3.2 Quinze Minutos Após: Condutas Imitativas Bebê-Bebê; Bebê-Objeto, Bebê “E2”	114
5.3.3 Condutas imitativas dos bebês 24 horas após: Bebê-bebê, bebê-objeto... ..	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	122

INTRODUÇÃO

A possibilidade de representação da realidade em nível mental está intimamente ligada à aquisição da função simbólica. O desenvolvimento da função simbólica ocorre paralelamente e em relação de interdependência com a construção de estruturas mentais que resultarão na inteligência, manifesta através da imitação, do jogo, do desenho, da imagem mental e da linguagem.

Comungamos com Piaget (1978) quando considera que não há uma relação de fatalidade ao tratar deste assunto, pois as estruturas mentais não são inatas, mas desenvolvidas, desde muito cedo, pelo próprio sujeito na interação com o meio. A partir desta idéia postula que o desenvolvimento é resultado de um processo construtivo dialético entre o sujeito e o meio no qual o sujeito é autor de seu próprio desenvolvimento (PIAGET, 1980).

Dentro deste contexto, podemos estender nossa reflexão para a escola e assim questionar: qual é o lugar destinado à experiência ativa da criança nesta realidade? No caso das práticas com bebês, estas ao longo da história, foram marcadas pela crença de que não há muito a se fazer com esta faixa etária a não ser cuidá-los bem, resultando em interações, por meio das quais o educador assume o papel de fazer quase tudo pelo bebê, desconsiderando uma proposta potencializadora pela convocação de ações do *infans* com o meio.

Essas práticas nos instigam, pois, se por um lado, temos pesquisas (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; VITÓRIA, 1994) apontando que na atualidade, cada vez mais cedo, os pais tem procurado pelas instituições infantis; de outro, temos estudos (JERUSALINSKY, 2002; BEE, 1996; PURVES, et. al., 2005; BRONFENBRENNER, 1979; DESSEN; COSTA, 2005, RAMOZZI-CHIAROTINO, 1988; PIAGET, 1978) defendendo a importância da atividade da criança para que o seu desenvolvimento ocorra, contrariando, assim, as teses associacionistas do desenvolvimento.

Para os associacionistas, o conhecimento só é possível porque existe um mundo real que deve ser apropriado pelo sujeito tal qual ele é, enquanto para Piaget (1975), que nega essa premissa, este mundo real também existe, mas ao ser assimilado pelo sujeito é transformado. Piaget (1975) considera que a construção do real provocará mudanças no próprio sujeito e, sendo assim, não é a

realidade que o transforma, mas o sujeito que, ao apropriar-se da realidade, a transforma e, também, a si mesmo.

Discutir as práticas e concepções que emergem do contexto da Educação Infantil é fato de considerável importância, já que deixou de ser um espaço meramente assistencialista para se tornar um local de direitos, de educação, de cuidados e de ludicidade. Assim, a Educação Infantil como etapa da Educação Básica (LDB, Lei nº 9.394/1996) deve caracterizar-se pela intencionalidade educativa, possibilitando ao educando o seu desenvolvimento de forma integral.

O ambiente educacional não é neutro, mas produz efeitos no desenvolvimento da criança, uma vez ser o seu espaço de vivência e, conseqüentemente, de construção do conhecimento. Nesse sentido, vale pensar que os bebês que ali estão apresentam desenvolvimento muito variado, embora estejam em um mesmo período do desenvolvimento. Dessa maneira, a prática pedagógica direcionada a eles, às vezes, fica muito restrita a determinadas especificidades do cuidado, destituindo-se de intencionalidade pedagógica que possibilite o agir infantil.

Na história do desenvolvimento de uma criança pode haver um percurso de experiências que levem o sujeito a colocar-se passivamente diante do mundo. Mas, como nos aponta Piaget (1978), quando a palavra “agir” entra em cena, lá está o sujeito diante da oportunidade de (re)situar-se com o objeto de conhecimento, ampliando assim suas possibilidades de ação e, conseqüentemente, de desenvolvimento.

Diante da relevância apresentada, a este espaço do “agir” dedicamos as reflexões no presente estudo, pois este é o local onde o viver integralmente torna-se possível e se materializa quando damos espaço para o sujeito agir e, conseqüentemente, “ser” ao manifestar a sua autoria nas produções que realiza.

Em nossa trajetória de estudos realizamos uma pesquisa (BIANCHINI, 2005) com bebês em uma Instituição Infantil. Concluímos ao final dessa pesquisa que a função simbólica expressa através dos jogos infantis está intimamente implicada com o espaço das relações humanas, no qual se entrelaçam significados, conceitos, simbologias do mundo em nível representativo, que por um lado abrem espaço ou limitam as ações construtivas da criança que vive cotidianamente em instituições escolares. O lugar ocupado pela criança dentro de

um contexto social torna-se relevante, pois toda ação construtiva, como é o caso dos jogos infantis, não se materializam solitariamente, mas no encontro compartilhado entre a criança e o seu meio.

Naquele momento ao analisarmos o trabalho realizado junto ao berçário de uma instituição, com 16 bebês, 3 educadoras e 2 estagiárias, constatamos que a falta de clareza das educadoras acerca dos processos construtivos dos bebês, resultaram em práticas espontaneístas onde o tempo e o espaço destinado às interações do bebê, entre elas, as interações e construções lúdicas, eram vistos como preenchimento de momentos vagos ou de espera para uma nova tarefa dentro da rotina de cuidados. As hipóteses levantadas e confirmadas após entrevista e observação da realidade revelaram que o conceito de desenvolvimento, de lúdico e do papel do educador enquanto mediador dos processos construtivos da criança era superficial e, por isso não encontram a importância necessária na prática educativa daquela realidade. Ainda, refletimos naquele trabalho sobre a necessidade de analisar os cursos de formação dos educadores infantis a fim de construirmos novos espaços que realmente subsidiem os educadores com práticas pertinentes às necessidades da criança pequena.

Seguindo ainda a idéia da relevância da atividade construtiva da criança e a importância do outro enquanto mediador deste processo que resultará no nascimento do símbolo, partimos para mais um momento de estudo (BIANCHINI; OLIVEIRA, 2006) e investigação. Neste trabalho pesquisamos o espaço psíquico e cognitivo do jogo enquanto local revelador e potencializador da atividade construtiva da criança em idade escolar. No referido trabalho foi realizado um estudo de caso de uma criança, de 9 anos de idade, encaminhada ao atendimento psicopedagógico com a queixa de déficits importantes na aprendizagem. Os dados apontaram que uma escuta cuidadosa das expressões do sujeito, reveladas no jogo, pode auxiliar significativamente o momento de diagnóstico psicopedagógico, como também atuar enquanto espaço terapêutico da criança. O jogo investido no período de intervenção com a criança resultou no intercâmbio de idéias que conseqüentemente implicou numa melhoria do seu desenvolvimento como um todo. A partir da pesquisa compreendeu-se que as possibilidades de realizações dos sujeitos são fruto de seu desenvolvimento pessoal somado ao encontro compartilhado com o ponto de vista do outro.

Com estes estudos, concluímos que o espaço de jogo não se configura de forma solitária, mas necessita do outro enquanto parceiro simbólico. Enquanto brinca ou joga com o outro a criança realiza mentalmente um trabalho de significação das experiências vividas modificando a si mesmo e ao mundo em nível representativo. As vivências interativas das crianças iniciam-se desde muito cedo, quando ainda são bebês, integrando, gradativamente, jogos sensório-motores e ações imitativas que juntos possibilitam, para Piaget (1978), o nascimento do símbolo e os seus desdobramentos (linguagem, imagem mental, gesto simbólico etc). Esta conquista importante do ser humano precisa ser estimulada a fim de que a criança se desenvolva e pense por meio de símbolos. Nesta linha de reflexão, estudamos os jogos cooperativos e sua relação com a construção da perspectiva do outro, em escolares (BIANCHINI; OLIVEIRA, 2007). Nessa reflexão pudemos compreender a importância das interações com o outro e analisamos os desdobramentos dessa compreensão nas práticas pedagógicas.

Preferimos situar essa caminhada de pesquisas e atuação nos contextos de Educação Infantil, pois entendemos que a trajetória pessoal constitui uma história profissional e acadêmica importante. Na minha trajetória, enquanto pesquisadora, o meu olhar direcionou-se para estudar os processos implicados na construção do campo simbólico. Como parte de um amadurecimento intelectual e acadêmico, volto novamente para estudar os processos implicados na construção da origem do campo simbólico, mas agora dando destaque para a imitação.

Estudos como os de Piaget e Inhelder (PIAGET, 1964/1978) apontam papel fundamental para a imitação, nos primeiros anos de vida, sendo esta, parte integrante dos processos que originam a função simbólica. Os autores ainda destacam que a imitação deixa marcas no desenvolvimento da criança e o seu exercício, desde bebê, modifica sua capacidade inteligente para melhor. Ao imitar, o bebê coloca em atividade a sua inteligência, da qual a imitação depende, e neste jogo construtivo o *infans* articula os esquemas até então construídos, recriando-os por combinações cada vez mais complexas, que possibilitarão o desenvolvimento cognitivo infantil.

A análise do nascimento da função simbólica é um tema relevante e desperta nosso interesse justamente porque, ao pensarmos nas crianças que desde muito cedo estão nas instituições educativas, questionamos a efetividade das

práticas que temos observado neste cotidiano, como, também, a formação dos educadores.

Dentro deste contexto de idéias problematizamos para a pesquisa as questões abaixo:

- A) Qual a relevância da atividade construtiva do bebê com o objeto¹ para o desenvolvimento da imitação no período de 0 à 2 anos, considerando especificamente os bebês que passam a maior parte de seu dia nas creches?
- B) Como a intervenção educador interfere nas condutas imitativas do bebê?

Tomando por referência a teoria piagetiana, realizamos uma proposta de estimulação das ações imitativas dos bebês, objetivando destacar a importância da imitação na construção da função simbólica relevante à aprendizagem e desenvolvimento infantil. Objetivou ainda observar e analisar a atividade construtiva e inteligente do bebê na produção da imitação com o educador e, por fim, discutir como se caracterizam os ambientes promotores deste processo.

O motivo pelo qual interessou e motivou nosso estudo e a construção de uma proposta de intervenção junto ao berçário foi possibilitar aos educadores infantis continuidade em sua formação, através de estudos teóricos/práticos que ampliem suas possibilidades de ação junto aos bebês. Acreditamos que, proporcionando resultados concretos sobre as práticas com bebês estaremos ajudando o professor a inferir sobre diversas situações da rotina, ampliando, assim, seus conhecimentos e criando espaços em potencial para o bebê agir e desenvolver-se.

Situado todo o contexto de idéias no qual emergiu a questão central deste trabalho que é a investigação de como se dão os processos imitativos do bebê dentro do berçário, apresentamos a organização de nosso trabalho.

O Capítulo I apresenta como ponto central de discussões, a necessidade de um novo perfil de educador e à sua formação, a importância dos estímulos na primeira infância, às práticas educativas para os bebês e o brincar, o

¹ Quando Piaget refere-se ao objeto está considerando as diversas relações da criança com o outro, com os objetos da cultura e as demais situações de vivências.

papel da imitação nas diversas interações do bebê com o meio e as discussões reveladas nas pesquisas sobre a imitação.

O Capítulo II trata do processo de evolução da imitação com base nos estudos de Piaget. Assim, foram considerados os seguintes elementos de estudo: a dialética piagetiana sobre o desenvolvimento humano, a origem e o desenvolvimento da imitação.

No Capítulo III apresentamos a metodologia utilizada para elaboração e aplicação das atividades que constituíram a base empírica da presente pesquisa.

No Capítulo IV apresentamos nossa proposta de atividades, o percurso percorrido para sua elaboração e os possíveis procedimentos a serem utilizados pelo educador. Utilizamos, neste momento, de nosso trabalho, muitas fotos representativas das propostas lúdicas. Por meio das fotos buscamos evidenciar aquilo que, muitas vezes, a linguagem escrita não dá conta de expressar com tanta criatividade, transparência, sinceridade e verdade.

Na seqüência, no Capítulo V, discutimos os resultados da proposta entrelaçado às reflexões sobre a intervenção do educador e as dificuldades encontradas neste percurso investigativo sobre as imitações.

Posto isto, que descreve o nosso trabalho, passaremos a apresentar o referencial teórico que ancorou as relações do presente estudo.

CAPÍTULO 1 – PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA BEBÊS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para entendermos algumas das questões relacionadas à criança pequena, dedicamos este capítulo para apresentar embates sobre a formação do educador, a especificidade da primeira infância apontando a relação entre desenvolvimento e temporalidade, a importância da brincadeira infantil, a imitação construída nos diversos espaços de interação do bebê e o que as pesquisas sobre imitação defendem sobre a sua relação com o desenvolvimento da criança.

1.1 FORMAÇÃO DO EDUCADOR E AS PRÁTICAS REALIZADAS NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

A educação infantil é atualmente considerada como a primeira etapa da educação básica tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, de zero a seis anos de idade, por meio de aprendizagens diversificadas realizadas em situações de interação, como aponta o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (MEC, 1998). Nesta perspectiva, o papel do educador deve ser o de agregar as práticas de cuidados um caráter educativo mediando às diversas situações com as quais a criança interage dentro da instituição seja na relação entre bebê-bebê e bebê-objeto.

A história das práticas realizadas junto às crianças de 0 a 6 anos de idade foi construída e caracterizada por meio da relação de demanda que se estabeleceu entre infância e sociedade. Em princípio os ambientes institucionalizados para a primeira infância tiveram como responsável a instância privada, como igrejas e empresas que começam a construir espaços para colocar os filhos de seus empregados (MORENO, 2007).

Com o tempo estes espaços receberam o nome de creche, que significava manjedoura, caracterizando assim o atendimento assistencialista realizado por pessoas sem formação específica. O que se exigia dos profissionais

responsáveis pela primeira infância eram apenas o cuidado destas enquanto suas mães trabalhavam (KRAMER, 1992).

Durante muitos anos ainda permanecem as práticas assistencialistas na atuação destes profissionais denominados cuidadores de crianças, denunciando assim concepções e práticas que não consideravam a criança como ser ativo que constrói a si mesma nas experiências que interage.

Com o avanço das pesquisas e estudos na área da infância descobriu-se que este momento seria a base do desenvolvimento infantil. A partir disto e de muitas lutas em torno do reconhecimento da criança enquanto um sujeito de direitos, entre eles o da educação, novos avanços foram conquistados. No plano legal esta nova visão de criança e da necessidade de um espaço educativo começam sua trajetória a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Conforme o artigo 208 da CF/88 é dever do Estado, da família e da sociedade garantir o atendimento a educação em creche e pré-escola as crianças de 0 a 6 anos de idade.

A Constituição Federal insere as crianças no mundo dos direitos, mais especificamente no mundo dos direitos humanos, reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, não as considerando como adultos e garantindo-lhes os seus direitos assegurados em lei especial. Esta lei contribui com a construção de uma nova forma de olhar a criança - a visão de criança como cidadã (GARCIA; FILHO, 2001, p.32).

Esta nova visão da criança é reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/90), promulgado dois anos após a homologação da Constituição Federal em 1990. Para Rossetti-Ferreira (2000, p.122), o ECA também serviu para incluir a criança no rol de outros direitos como: direito de ser criança, direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar, direito de opinar. Isto indica que a criança desloca-se de um plano passivo para ser considerada ator do próprio desenvolvimento.

É neste contexto norteado pela CF/88 e pelo ECA que o Ministério da Educação e do Desporto, assume em 1994, o seu papel insubstituível e inadiável de propor uma política Nacional de Educação Infantil, que vem assegurar nacionalmente diretrizes para a materialização de uma proposta pedagógica

coerente com a nova visão de infância e da Instituição de atendimento à criança pequena.

Em 20 de dezembro de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a qual representa o mais recente avanço para área (LDB, Lei nº. 9.394/96). A LDB/96 organiza e assegura os direitos da criança por meio de diretrizes que devem ser regulamentadas pelas instituições ressaltando a integração entre o cuidado e a educação. Ao mesmo tempo também vem reestruturar o sistema de Ensino Brasileiro ao considerar a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica.

Art. 21. A educação Escolar compõe-se de:

- I - Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II - Ensino superior.

Dentro deste novo contexto, a Lei reconhece a creche e a pré-escola, enquanto instâncias sociais importantes, no sentido de desempenhar a função de promover o desenvolvimento integral da criança nestes primeiros anos de vida.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A proposta, então, passa a ser de que a creche seja um complemento da educação familiar e não mais uma substituta desta e o papel do responsável pela criança agora é de promoção do seu desenvolvimento de forma integral, olhando-a em sua especificidade contribuindo assim para a formação do cidadão, criativo, consciente e solidário.

Mediante a todas estas mudanças ocorridas na demanda da Educação Infantil frente à criança criou-se um novo perfil de profissional, exigido em lei, e a necessidade de que se reformule a sua formação a fim de que sua prática possa integrar ao cuidar um caráter pedagógico e educativo.

No entanto, diante de tantas propostas e demandas da prática deste educador estes se viram confusos quanto a como agregar o caráter educativo à

prática com crianças tão pequenas e que ainda precisam de tantos cuidados. O principal questionamento era: será que não precisamos mais cuidar das crianças?

Assim, em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, documento oficial, que traz um conjunto de sugestões para a atuação de professores de creches e pré-escolas. Cabe ressaltar, que o mesmo não deve ser seguido como receitas e que deve ser adequado de acordo com a realidade de cada instituição.

[...] educar significa, portanto propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p.23).

Então indagamos: a reformulação dos cursos de formação dos educadores seriam o suficiente para que as práticas mudem? Ou talvez deveríamos pensar na formação continuada destes profissionais?

Para Kramer (1996, p.19) a chave está na formação permanente dos profissionais, a fim de que “tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruam enquanto cidadãos e atuem enquanto sujeitos da produção de conhecimento”. Assim, poderão participar efetivamente da concepção, construção e consolidação das propostas em Educação Infantil.

Pensar a formação dos educadores infantis na realidade educacional brasileira representa hoje um enorme desafio, que precisamos enfrentar com responsabilidade e conhecimento. Do ponto de vista legal vimos que foram muitos os avanços registrados nas leis e na implementação de políticas de educação infantil na última década. No entanto, ainda há muito por se fazer pelas crianças, principalmente no que diz respeito ao oferecimento de creches e de pré-escolas que respeitem e atendam às suas necessidades.

Autores como Schultz (2004) ainda defende que àqueles que forem trabalhar principalmente junto ao berçário devem ter conhecimentos específicos desta faixa etária, fundamentalmente porque nos dois primeiros anos de vida algumas aquisições importantes do desenvolvimento entram em destaque na vida infantil como é o caso da função simbólica, constituição do eu, aquisições motoras etc. Por isso, ao professor cabe criar ambientes favoráveis para que tais aquisições encontrem espaço de expressão na escola.

1.2 A ESPECIFICIDADE DA PRIMEIRA INFÂNCIA: TEMPORALIDADE E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Muitas são as pesquisas (JERUSALINSKY, 2002; BEE, 1996; PURVES, 2005; BRONFENBRENNER, 1979; DESSEN; COSTA, 2005; RAMOZZI-CHIAROTINO, 1988) destacando a importante relação existente entre o desenvolvimento infantil e as interações na primeira infância².

Considerando o desenvolvimento psíquico, Jerusalinsky (2002) considera que os primeiros anos de vida caracterizam-se por ser uma etapa de constituição fundamental para a saúde mental do bebê. Para a autora, neste momento o bebê está:

[...] em pleno processo de maturação das estruturas anátomo-fisiológicas; de crescimento corporal; de aquisições instrumentais fundamentais quanto à linguagem, psicomotricidade e aprendizagem; está também no tempo em que se operam as primeiras inscrições psíquicas (JERUSALINSKY, 2002, p.224).

Atualmente sabemos que no nascimento do bebê, o cérebro é imaturo e as experiências que vier a ter com o meio alteram a sua estrutura. Assim, para o cérebro desenvolver seu potencial é preciso que seja estimulado, pois é nos dois primeiros anos de vida que acontece o desenvolvimento das fibras nervosas capazes de ativar o cérebro e dotá-lo de habilidades, que serão a chave para a aprendizagem do sujeito (BEE, 1996).

² Aqui, o termo "primeira infância" refere-se à faixa etária entre zero a 2 anos de idade.

Sendo assim, podemos inferir que o fator temporal relacionado ao desenvolvimento é relevante justamente devido às construções específicas que se estruturarão neste momento da vida infantil. Por isso, não se pode perder de vista o tempo precioso da primeira infância, no qual o estímulo adequado torna-se um elemento determinante para o desenvolvimento global da criança.

Não queremos dizer com isto que o processo de adaptação do organismo se limite apenas às fases iniciais, mas o que acontece ao indivíduo neste momento é crucial para todo o processo do desenvolvimento, pois no caso da plasticidade cerebral, ou seja, da adaptação do cérebro, este atinge seu momento máximo até os 7 anos de idade (PURVES, 2005).

Outro ponto a considerar, a partir dos estudos piagetianos, é a de que entre a legalidade orgânica e o meio há uma interatividade que resulta num sistema que se abre e fecha continuamente formando estruturas cognitivas. À medida que este movimento dinâmico se inicia, não pára mais e as estruturas que são construídas passam a buscar inovações solicitando sempre ação do organismo, numa tentativa de se retroalimentar. O “sistema aberto age como um todo organizado que prioriza suas buscas sobre o meio de acordo com suas necessidades estruturais do momento” (OLIVEIRA, 1992, p.27).

Em sua pesquisa sobre os espaços interativos de crianças que passam a maior parte de seu dia em creches, Oliveira (1992) constatou que naquela realidade as crianças tinham dois limitadores agindo contrários ao seu potencial. De um lado, elas moravam em cortiços, no qual não havia espaço para ampliar suas vivências motoras, além de interação de coação com os adultos. Acrescentado a esses fatores, estas crianças passavam o período integral em uma creche que também limitava suas vivências ativas e educadores que não dispunham de formação adequada para estimular seu desenvolvimento. Dentro deste contexto a autora elaborou uma proposta de intervenção que implicou na reorganização estrutural dos espaços interativos da criança, a nível físico, de formação dos educadores, orientação aos pais e de novas possibilidades de interação entre crianças da instituição. Disto resultou o desenvolvimento das estruturas cognitivas das crianças e do campo simbólico, até então obstaculizadas pela falta de estímulo adequado.

De acordo com Chiarottino (1988), a Epistemologia Genética de Jean Piaget, aponta que a criança nos primeiros anos terá o trabalho de construir o

real por meio de uma ação representada fruto de suas interações com o meio. Nesse sentido, a falta de estímulos no momento certo poderá levar o sujeito a apresentar-se num estado aquém do seu desenvolvimento. Na perspectiva piagetiana, estes casos dizem respeito à troca deficitária entre sujeito-objeto do conhecimento, sendo que objeto para Piaget não se trata somente de objetos físicos, mas também pessoas, fatos e situações (OLIVEIRA, 1992). De acordo com Chiarottino (1988), muitos déficits manifestados em diferentes áreas pelas crianças expressam justamente sintomas de uma interação comprometida.

O que queremos evidenciar junto aos autores até aqui apontados é a importância do estímulo para todos os sujeitos, pois muitas vezes pensa-se em estímulos apenas para as crianças que apresentam alguma dificuldade e que precisam de uma intervenção específica. No caso de uma intervenção preventiva tem-se muitas vezes “[...] um público-alvo específico que, geralmente, são as crianças com algum tipo de defasagem no desenvolvimento seja um simples atraso, seja algum tipo de deficiência ou transtorno mental” (DESSEN; COSTA JÚNIOR, 2005, p.155).

A atuação profissional que consideramos adequada nos espaços educativos dedicados à primeira infância, não se refere a um atendimento além daquele específico do professor, uma vez ser função da educação atuar sobre o desenvolvimento integral do sujeito e, conseqüentemente, prevenir déficits pela estimulação adequada do potencial da criança naquele momento, como destaca o Rcnai (BRASIL, 1998).

A Educação Infantil vista sob esta perspectiva desloca-se da função assistencialista para integrar na prática o cuidar ao educar, ao mesmo tempo em que realiza um trabalho preventivo junto à criança pequena:

Portanto, propor que a creche seja não apenas um lugar de cuidados instrumentais, mas que se reconheça nisso o dispositivo de transmissão de saberes, afirmando sua vocação educativa _ mais do que pedagógica, é localizar também sua responsabilidade no trabalho de prevenção. [...] Tarefa que vai exigir da equipe não apenas um olhar diferenciado sobre a criança em constituição, mas também uma abertura para fazer de sua prática uma interrogação permanente, capaz de provocar uma mudança de posição junto à criança que é atendida, cuidada e educada (MARIOTTO, 2003, p.3).

Por outro lado temos Books-Gunn (1996) apontando que a família é considerada a máquina promotora do desenvolvimento precoce infantil. Zamberlan (1997, p.85) ao analisar as propostas de intervenção precoce considera que não basta pensarmos apenas nas crianças como foco, pois “os membros da família são seus principais e constantes agentes de cuidados devendo ocupar um lugar central no desenvolvimento de qualquer plano de intervenção”.

Para Bassedas; Huguet; Sole (1999), é importante pensarmos sobre como estão organizadas as duas instâncias (família-escola), pois as crianças, em suas diversas experiências, apropriam-se dos aspectos da cultura destes dois contextos ao mesmo tempo em que aprendem e desenvolvem-se. Por isso, um projeto educativo para a infância deve contar com a união destes dois contextos, compartilhando ações que auxiliem a criança desenvolver-se de forma harmoniosa, neste momento no qual a temporalidade e desenvolvimento infantil são considerados como fundamentais nos processos constitutivos do *infans*.

1.3 BRINCADEIRA E PRÁTICA EDUCATIVA

O lúdico vinculado à educação tem como função promover a construção de espaços dentre os quais a criança possa construir conhecimento de forma prazerosa e significativa. Isto porque a atividade lúdica é uma expressão que se inicia desde muito cedo no encontro da criança com o outro e cria entre eles um espaço motivacional, uma vez que a convoca a colocar-se em posição ativa diante de uma determinada situação (PINHO, 2001).

Sendo assim, é na ação que a atividade lúdica se manifesta e a sua articulação com o ensino torna-se efetivo, desde que se tenha o cuidado para que a expressão espontânea da criança não deixe de acontecer. Sobre o aspecto educativo do lúdico, Kishimoto destaca:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo outro com vista a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança de brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (KISHIMOTO, 2003, p.36).

Didonet (2004) aponta mais detalhes sobre como deve ser a interação lúdica com a criança:

Em vez de estar aí para estimular, o adulto aparece para interagir. Duas palavras nessa expressão têm peso considerável: interação e lúdica. Inter - ação significa ação onde há dois ou mais sujeitos. Aqui estão o educador e a criança ou as crianças. A relação interativa é bidirecional ou multidirecional. A ludicidade é o que dá o caráter de prazer, envolvimento, busca, descobertas surpreendente (DIDONET, 2004, p.241).

Nesse sentido, tudo depende de como a criança brinca e da atitude que os adultos irão tomar na interação com as brincadeiras infantis.

Dentre as formas de enriquecer os jogos infantis, Macedo (1994) considera que a intervenção do professor deve tomar o estilo construtivista como proposta, pois nesta perspectiva cabe ao professor intervir nesta construção provocando a curiosidade da criança pelo objeto de conhecimento enriquecendo cada vez mais suas possibilidades de ação.

A atividade lúdica é para Piaget (1978) o berço obrigatório das atividades intelectuais infantis sendo por isso, indispensável à prática educativa. No curso de desenvolvimento infantil as brincadeiras vão se complexificando, promovendo assim desenvolvimento e aprendizagem ao sujeito. As diferentes formas de sua manifestação contribuem para as estruturas básicas e as mudanças que o sujeito irá se deparar enquanto se desenvolve.

Por isso, o brincar ganha destaque dentro de uma prática educativa, uma vez que é a forma de comunicação da criança pequena se colocar frente ao outro numa posição ativa e desenvolver-se. Assim, para dar ao brincar um caráter educativo é preciso tomá-lo com intencionalidade e seriedade no trabalho direcionado as crianças. Ou seja, o brincar deve assumir na prática do professor um espaço convocatório das ações infantis, estimulando as ações mentais e interações múltiplas (MACEDO, 1994).

Historicamente, dentro do espaço escolar, o lúdico só passa a ser reconhecido com valor efetivo a partir dos pressupostos de Fröebel (1782-1852), que foi considerado o primeiro pedagogo a utilizar os jogos como recurso para a aprendizagem infantil. No Brasil, as escolas influenciadas pelos princípios

froebelianos incluíram em sua prática os jogos ou brinquedos pedagógicos, por volta de 1970.

O Rcnai (BRASIL, 1998) reconheceu a importância desta expressão na vida infantil e por isso coloca-o enquanto eixo de trabalho direcionado as crianças desta faixa etária.

Associar ao cotidiano da educação infantil a outras práticas como a atividade lúdica, na verdade é uma forma de enriquecer este universo que precisa de muitos cuidados, mas que não pode deixar de lado a questão educativa. De acordo com o RCNEI “[...] educar significa, portanto, propiciar a criança situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis” (RCNEI, 1998, v.1, p.23).

Por isso, seja, na hora do banho, da alimentação e em todos os outros momentos que fazem parte da rotina é preciso que o brincar seja reconhecido enquanto prática educativa, a fim de que este processo resulte na formação de crianças felizes e saudáveis.

1.4 AS IMITAÇÕES DO BEBÊ NA INTERAÇÃO COM O MEIO

Gostaríamos de apresentar neste momento de nosso trabalho a importância das interações para o desenvolvimento infantil e a partir disto, destacar de um lado, o espaço ocupado pelo educador, pelos bebês e pelos objetos da cultura; e do outro lado, o espaço ativo da criança dentro deste contexto interativo, numa relação de causa e efeito, como aponta Piaget (1973), no qual, a criança influencia o meio e é influenciada pelo mesmo. Dentro deste contexto então entender qual o papel da imitação nas diversas interações vivenciadas pelo bebê.

Para Rossetti Ferreira (1994) torna-se relevante investigar como se dão os vários tipos de interações dos bebês no contexto de creches, na medida em que, cada vez mais cedo as crianças são colocadas em instituições onde aprendem modos de convivência em ambientes coletivos. Além das interações com o educador o bebê relaciona-se com outros bebês e objetos, nesta perspectiva, a autora realizou um estudo sobre as interações entre coetâneos e constatou em seu percurso teórico

que as pesquisas deste tipo ainda são muito poucas, embora o interesse por essa área tenha aumentado nas últimas décadas (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; VITÓRIA, 1994).

A falta de pesquisas anteriores pode-se dar ao fato de que quando pensamos em interações e crianças, logo nos vem à mente uma situação de muitos risos, conversas e brincadeiras. Mas, no caso dos bebês que ainda não dominam habilidades lingüísticas de comunicação e de pensamento, como será que os adultos entendem estas interações?

Em pesquisa (BIANCHINI, 2005) deste cotidiano pudemos observar que os espaços interativos dos bebês ficam restritos devido à crença de que são muito pequenos para uma atitude interativa. Não podemos deixar de considerar que quanto menor for a criança maior o seu estado de dependência em relação ao adulto promovendo espaços para tais interações, mas isto não quer dizer que o bebê não tenha uma posição ativa.

Admirável capacidade humana essa de aprender com os outros da mesma espécie e de se adaptar aos mais variados ambientes e situações. Estranho pensar que ela se funde em nossa extrema imaturidade motora ao nascer, que nos faz depender dos outros por longos anos. Em contraposição, nossa rica expressividade ao nascer, favorece nossa comunicação com os outros. Aqueles que nos cuidam medeiam nossas relações com o mundo (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p.10).

Para pensar nas diversas interações dos bebês, entre elas a interação bebê-bebê, precisamos definir o que é interação e assim entender como se dão as manifestações interativas primordiais dos seres humanos.

Perosa (1993) destaca que o conceito de interação utilizado nos estudos com crianças, esteve muito tempo atrelado as pesquisas sobre as interações entre adulto-criança. Antes da década de 60, os estudos tomavam como pressuposto das interações do bebê, o espaço ocupado pela mãe enquanto determinante para que estas acontecessem. Na maioria dos estudos aparecem interações entre bebês e adultos, numa visão unilateral e reducionista (SELIGMAN 1977; SPITZ, 1987), na medida em que não considera a reciprocidade implicada neste contexto. Na época questionava-se se o contato estabelecido entre eles poderia ser considerado como interação ou não. Os comportamentos observáveis

dos bebês eram em sua grande maioria considerados como respostas a estímulos do meio sem intencionalidade de continuidade da ação ou de interação.

Pedrosa (1997) faz uma revisão da literatura sobre o conceito de interação nos estudos com crianças pequenas e constata uma evolução no conceito de interação dos bebês relacionada à evolução do conceito sobre bebês, a partir da década de 80. Neste momento os bebês passam a ser considerados pelos estudiosos do desenvolvimento, como seres sociais e ativos desde o seu nascimento, acelerando assim a adoção de um modelo interativo bidirecionado, demonstrando influências mútuas nos parceiros das díades. O termo interação passou a ser concebido como englobando mais do que o fazer algo juntos, passando a contemplar a regulação recíproca, implícita e não necessariamente intencional.

Anjos et al. (2004) fazem um estudo sobre as interações entre coetâneos em creche e evidenciam vários processos interativos presentes entre eles. Algumas das interações eram decorrentes do acaso, outras da busca do bebê pelo outro, que ora se concretizam ou se perdem no percurso. A análise dos momentos interativos do bebê revelou justamente o que o conceito de interação de Pedrosa nos mostrou, ou seja, que não é o fazer algo juntos que possibilita identificar como interação o comportamento do bebê, mas sim a regulação que se faz presente em seu comportamento pela presença do outro.

Trata-se, assim, da interação enquanto potencial de regulação entre componentes de um sistema. Nesse sentido, os movimentos ou as transformações de comportamentos de um dos componentes (no caso, os bebês), não podem ser compreendidos sem que se considere a existência, os movimentos ou o comportamento de outros componentes (ou os outros bebês), mesmo que entre eles não haja uma troca explícita ou que não façam algo conjuntamente (ANJOS, 2004, p.3).

Em sua dissertação de mestrado, Anjos (2005) ainda mostrou que, mesmo os bebês muito pequenos (que não fazem uso da fala verbal e do pensamento) encontram neste espaço de interação um ambiente, no qual a construção de significados específicos daquela realidade compartilhada se faz presente. Nesse sentido, a presença de outros bebês, num mesmo espaço, não é algo que passa despercebida ao bebê, mas sim lhe convoca a uma ação imitativa,

ou não, ou pelo menos observação significativa influenciando seu modo de agir e perceber o mundo.

Dentro deste contexto podemos questionar: qual é o papel da imitação para as interações entre bebês? A imitação é considerada como via facilitadora das interações e passam a fazer sentido na medida em que são compartilhadas entre o bebê e o meio. Bandioli e Mantovani (1998) ao citarem a pesquisa realizada por Verba, Stambak e Sinclair (1982) sobre situações variadas de interação, num contexto definido, aponta “[...] o papel da imitação como mecanismo de construção de atividades novas nas crianças menores e de progresso no domínio da realidade e das relações interpessoais” (BANDIOLLI; MANTOVANI, 1998, p.247). Por outro lado é a inteligência do bebê que, enquanto elemento regulador das ações do *infans*, possibilita-lhe realizar uma ação regulada por aquilo que observou na ação do outro.

Para Piaget (1975) é por causa do desenvolvimento da inteligência que os bebês conseguem aos poucos realizar ajustamentos frente a realidade. Para a sua tese não cabe as considerações associacionistas do comportamento humano, pois considera que desde muito cedo o sujeito pode se colocar de forma ativa através de seus esquemas de ação construindo gradativamente uma organização geral destes esquemas que resultarão na inteligência sensório-motora.

Batista (2005) realiza dois estudos sendo um deles transversal e outro longitudinal sobre a gênese do desenvolvimento fonético-fonológico na fala da criança de 3 à 18 meses destacando o desenvolvimento da inteligência e da atividade construtiva da criança, como fator essencial, para o surgimento da fala. A pesquisa demonstrou que a fala é adquirida num contexto imitativo, mas a imitação não é realizada de modo aleatório e sim pela analogia realizada entre os esquemas que a criança já possui.

Na, década de 80 e 90 viram-se mais estudos sobre os aspectos que auxiliam as interações dos bebês e, neste momento, os objetos/brinquedos, são considerados como mediadores importantes das interações humanas.

Nunes (1991) e Rossetti-Ferreira (1993) destacam em pesquisa que, entre suas diversas funções, a criança utiliza-se dos objetos enquanto um recurso facilitador para as novas relações, auxiliando-lhe em sua adaptação com o ambiente novo de interações. Outra questão apontada na pesquisa é que a presença dos

brinquedos serve como suporte para a organização de grupinhos de bebês e também para interação continuada entre eles.

Costa e Jardim (2001) realizaram um estudo exploratório entre dois bebês, um no primeiro ano de vida e outro no segundo ano. Os resultados evidenciaram a influência tanto do adulto como de outras crianças na determinação do modo de interagir com os brinquedos. Os brinquedos novos não só estimulavam a atividade exploratória do bebê desta faixa etária como também construíam um espaço de aprendizagem e de regulação de ações, ao observarem as explorações do outro com o mesmo.

Para Piaget (1975), o objeto promove um espaço construtivo relevante de interação da criança com o próprio objeto. Este é um espaço de múltiplas explorações, na qual o sujeito pode-se posicionar atuante ou não, dependendo do interesse despertado pelo objeto. O interesse da criança está relacionado aos esquemas que ela tem até então construído, pois é a partir da compreensão que ela tem em um determinado momento de seu desenvolvimento sobre o objeto que a levará interessar-se por este ou não e assim se colocar numa posição ativa. Mas, não é só isso. É preciso também que surja um conflito, a fim de que os esquemas adquiridos desequilibrem-se diante de uma situação, assim o incômodo gerado converte-se numa fonte de interesse para o bebê.

Piaget (1975) aponta que é ali onde o interesse da criança se vê implicado para responder algo, que a construção do conhecimento acontece. Os prenúncios do interesse do bebê já podem ser observados nos subperíodos IV e V, no período sensório-motor, quando a dissociação entre criança e objeto começam a delimitar um novo espaço para a criança perceber a si e ao outro. No momento anterior da indiferenciação os modelos são percebidos pela criança como indiferentes, uma vez que ela sente-se como um prolongamento do próprio objeto e mantêm-se indiferente diante das situações empregando neste momento um esquema qualquer (MONTROYA, 2005, p.29).

Com a diferenciação entre criança e objeto, esta começa a colocar-se em oposição aos exemplos/situações propostos de fora pela dissociação entre assimilação e acomodação e, portanto, “o caráter “interessante” do resultado procurado, provém do fato de que ao resolver uma situação, a criança precisará reorganizar seus esquemas e o resultado serve de alimento ao funcionamento do esquema de ação” (MONTROYA, 2005, p.29). Nesse sentido, não só os novos efeitos

de um objeto, mas os objetos novos serão fonte de interesse para continuar alimentando a atividade funcional dos esquemas da criança.

Ao falar de interações entre crianças-crianças e adultos-crianças, Piaget (apud MACEDO, 1994) as define de duas formas: simétricas e assimétricas, sendo esta uma interação por cooperação e a outra por coação. Para Macedo (1994) a participação do adulto nas interações com a criança torna-se relevante se houver uma postura construtivista, na qual o adulto se aproxime de algo de base autônoma e não de coação com imperativos mecanicistas. Nas práticas pedagógicas deparamos muitas vezes com interações que não poderiam assim ser chamadas, pois são vazias, contando apenas com a ação de um dos agentes que no caso são os educadores. O espaço da experiência ativa da criança não é enfatizado havendo assim desequilíbrio entre a ação da criança e a ação do educador.

Jerusalinsky (2002, p.60) ao refletir sobre as formas mecanizadas de estimulação junto à criança questiona “[...] então onde se situa o estímulo? Na bola vermelha, no triângulo amarelo, no quadrado azul, nas propriedades físicas dos objetos?” ou justamente no modo em que o outro se dirige ao bebê “[...] enlaçando desde sua rede significativa esse objeto do mundo e convocando o bebê a fazer algo com o objeto?” Na perspectiva piagetiana também se encontra justamente esse questionamento. Não está nas propriedades do objeto a condição de construção do conhecimento. Essa crença é desmistificada por Piaget e por essa razão justamente ele não pode ser denominado empirista, mas sim interacionista. O autor defende a construção por meio e não apenas por apropriação deste objeto e de suas propriedades.

Ninguém questiona que uma luz de 200 Watts que se acende ou apaga diante dos olhos ou uma buzina intermitente sejam estímulos sensoriais. A questão é que só podem ser constitutivos de alguma aprendizagem, só podem vir a fazer sentido se são tomados a partir de uma rede simbólica (JERUSALINSKY, 2002, p.60).

Didonet (2004, p.241) aponta que este tipo de interação serve como estímulo efetivo do desenvolvimento da criança se esta acontecer de forma interativa, ou seja, bidirecional ou multidirecional. Neste espaço de interatividade

“[...] o educador procura identificar-se o mais possível com o bebê e brincar com ele como se fosse criança”.

Bronfenbrenner (1979, 1986) após vasta revisão bibliográfica revela que na psicologia do desenvolvimento há uma predominância nos estudos sobre os processos desenvolvimentais com foco no indivíduo (predominantemente na criança), enquanto que pesquisas focalizando a díade adulto-criança priorizam a díade mãe-criança. Para o autor, embora, haja mudanças nas pesquisas feitas desde o levantamento que realizou, outros estudos (CAIRNS, 1983; HOROWITZ, 1987; LEITE; DELL’AGLIO, 2006) revelam que ainda prevalecem esses focos nas investigações dos psicólogos.

Zanella e Andrada (2002) realizaram um estudo sobre a dinâmica das relações entre professoras-bebês e concluíram a partir da perspectiva teórica de Vygotsky que o outro³ (neste caso as educadoras) tem importante lugar neste processo interativo com o bebê, pois entre eles constroem-se significados por meio dos sinais que estes outros colocam nas mais variadas situações interativas com os bebês.

Por tudo o que foi apontado acima, pensamos na função pedagógica da Educação Infantil enquanto pressuposto de um trabalho que toma a vivência e os conhecimentos prévios da criança como ponto de partida e os amplia com o objetivo de alimentar seus esquemas de ação, valorizando suas descobertas e respectivas manifestações. As imitações até aqui estudadas, são pontos relevantes da aprendizagem, desenvolvimento e da interação infantil e por isso precisam encontrar espaço nas práticas escolares que devem ser antes de tudo refletidas, planejadas, e uma vez executadas, avaliadas (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, defendemos que o campo de construção de conhecimento na escola não se faz trilhando um caminho solitário, pelo contrário, educador, criança e objetos da cultura precisam estar postos por relação de interdependência e nesta somatória compartilhar e construir significados. Uma das formas de se conseguir isto é brincando com os bebês e dando a ele espaço para explorações ativas como veremos a seguir.

³ O outro não é necessariamente uma pessoa real, concreta: na perspectiva de Vygotsky refere-se à dimensão social da atividade humana, a qual implica o fenômeno de sinalização.

1.5 AS PESQUISAS SOBRE IMITAÇÃO

A imitação em fases iniciais do desenvolvimento tem sido estudada sob diferentes correntes teóricas, que de modo geral, consideram-na importante no desenvolvimento da socialização, da linguagem e da cognição. No entanto, a compreensão desse processo, seu papel específico e a sua origem dependem da teoria do desenvolvimento e de como inclui o ambiente social, como aponta o trabalho de revisão de literatura sobre a imitação, realizado por Moura e Ribas (2002).

Quanto à gênese da imitação, as autoras encontraram três tipos principais de hipóteses formuladas, sendo então: uma de base biológica, outra considerando a imitação enquanto um processo de desenvolvimento e por fim a imitação vista enquanto resultado de associações. No estudo não aparece a terceira hipótese, pois consideram a partir dos estudos de Pozo (1994) que diversas teorias de aprendizagem em suas variações explicam a imitação por associação.

Vinter (1987) destaca que para os estudos, de base biológica, a imitação é considerada enquanto um instinto próprio do estabelecimento de comportamentos coletivos. No entanto, as teorias contemporâneas, também de base biológica, apontam a imitação enquanto um mecanismo inato, com padrões fixos de ações para explicar as imitações precoces dos bebês (MOURA; RIBAS, 2002).

A imitação entendida enquanto resultante de associações foi encontrada nas teorias da aprendizagem. Estudos como o de Pozo (1994, p.209) explicam a imitação “[...] seja entre estímulo e resposta, entre resposta e suas conseqüências ou entre estímulo, mediador e resposta”

Dentro da perspectiva desenvolvimental foram encontrados os estudos de Baldwin (1897/1990), Guillaume (1926), Piaget (1964/1978) e Wallon (1942) todos indicando que a imitação é o resultado de um processo construtivo a ser desenvolvido pelo sujeito, mas discordando entre outros aspectos implicados a imitação.

Baldwin (1897/1990) e Piaget (1964/1978) consideram importante papel a imitação na medida em que a relacionam ao desenvolvimento da inteligência, sendo que para o segundo a imitação pode ser considerada como a própria manifestação da inteligência pré-verbal.

Um ponto de discussão entre Piaget e Guillaume é que para Guillaume a imitação é o resultado de um adestramento regido por um jogo de

transferências. Para o autor, o bebê ao copiar um gesto de outra pessoa não o faz por assimilação, mas apenas reproduz sinais sem saber como agir, ocorrendo assim uma convergência involuntária dos próprios atos com os do modelo. A imitação para Guilhaume se daria por “transferências associativas” sendo que a criança ganharia consciência da semelhança somente “a posteriori”.

É difícil, segundo Piaget (1976), acompanhar estas idéias, pois considera que a imitação não pode ser explicada por transferências associativas uma vez que esta se constrói gradativamente em conexão com a própria construção da inteligência e destaca “[...] a imitação nada se parece a uma associação, mas, outrossim, a um processo ativo, isto é, a assimilação intencionalmente real” (PIAGET, 1976, p.38).

Para Wallon (1942), a imitação só aparece na segunda metade do segundo ano. Já para Piaget, isto só seria possível se considerasse a evolução mental por plataformas sucessivas e não enquanto um processo construtivo, gradual e global, como defende.

O autor destaca que no início as ações imitativas se revelam de forma sincrética, ou seja, motor, afetivo e cognitivo estão indiferenciados, mas aos poucos vão se diferenciando um do outro adaptando-se segundo as solicitações do meio ambiente e exercendo um papel significativo na construção da identidade da criança.

A afetividade para Piaget (1978) se desenvolve paralelamente e em interdependência à inteligência, uma vez que os sentimentos expressam o interesse e o valor das ações. No início do desenvolvimento a afetividade está voltada para o próprio bebê, ainda em processo de indiferenciação. Mas, à medida que passa a diferenciar-se dos objetos a relação de afetos também passa a ser objetal.

Taylle (1992, p.5), ao falar da afetividade na perspectiva piagetiana aponta que a afetividade funciona enquanto fonte de energia para a cognição “[...] é como a gasolina, que ativa o motor de um carro, mas que não modifica sua estrutura”.

Quanto à função da imitação os estudos apresentados na pesquisa (MOURA; RIBAS, 2002) sugerem, papel determinante da imitação sobre o desenvolvimento e aprendizagem desde o início da infância.

Situado, então, o tempo e o contexto de discussões, no qual se inserem os estudos de Piaget sobre a imitação passaremos apresentá-lo no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – IMITAÇÃO NA PERSPECTIVA PIAGETIANA: EXPRESSÃO DA ATIVIDADE CONSTRUTIVA INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O APARECIMENTO DA FUNÇÃO SIMBÓLICA

Os bebês aos poucos vão participando de momentos interativos e pela interação com os outros, fontes de desequilíbrio são desencadeadas e provocam construções que permitem ao bebê adaptar-se ao mundo. Dentre as ações interativas destacamos os momentos de imitação infantil enquanto um processo complexo que na sua manifestação pode aparentar uma ação simples, por sugerir uma cópia da ação do outro. No entanto, Piaget (1975) vem destacar que a imitação não é uma cópia, mas sim um processo complexo, ativo e construtivo do bebê que se coloca em autoria na medida em que se diferencia do objeto e passa a constituir-se enquanto sujeito epistêmico ao final do período sensório-motor.

Iniciaremos este capítulo apresentando a visão de Piaget sobre o desenvolvimento humano enfatizando as fases da evolução da imitação enquanto uma das vias para o surgimento da função simbólica.

2.1 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE PIAGET E A DIALÉTICA CONSTRUTIVA

O desenvolvimento infantil é fascinante, desafiador e dinâmico contando de um lado com previsibilidades, mas de outro, com formas resultantes da vida de relação do sujeito com o objeto de conhecimento como aponta Piaget, em seu livro *Biologia e Conhecimento* (1996). O desenvolvimento para o autor está diretamente implicado com a construção do conhecimento que se dá a partir da ação ativa do sujeito sobre o meio. No entanto, não quer dizer que toda ação resultará em mudanças, por isso Piaget valoriza “uma classe muito particular de ações”, ou seja, àquelas que produzem mudanças internas qualitativas nos esquemas e que, conseqüentemente, produzem desenvolvimento e aprendizagem (PIAGET apud MACEDO, 1994, p.42). Para Piaget (1980/1996) a compreensão do desenvolvimento humano revela um processo de construção dialético que constitui:

[...] condição inegável à complexidade e dinamismo próprios à mudança do indivíduo que se desenvolve, próprios ao contexto no qual ele se desenvolve e ao conhecimento que ele constrói, na condição de sujeito-autor do seu próprio desenvolvimento (OLIVEIRA, 2005, p.45).

Ao se referir a dialética piagetiana Garcia (1996, p.217) enfatiza dizendo "[...] forma que luta para assimilar um conteúdo e conteúdo que força a modificação da forma, não como repetição, mas como reconstrução". Nesse sentido o desenvolvimento é entendido como um processo e não um estado (resultado), que por assim ser caracterizado revela a posição ativa do sujeito dentro deste contexto. A dialética piagetiana apresenta-a destacando cinco características: a construção de interdependências entre dois sistemas; retrocesso parcial a fase anterior na reorganização do novo, antecipações, circularidade e continuidade (PIAGET 1980/1996).

A complexidade de tal fato leva-nos a pensar sobre a relevância da atividade do sujeito para o seu desenvolvimento como um todo. No caso da constituição da atividade simbólica, função possibilitadora da comunicação humana representada por símbolos e signos mentalmente, quais seriam os fatores determinantes para o seu aparecimento? Além da necessidade da atividade do sujeito, temos Piaget (1978) destacando os jogos sensório-motores, as imitações e a inteligência enquanto vias de percurso para se chegar à função representativa propriamente dita como veremos a seguir.

2 2 A IMITAÇÃO NA PERSPECTIVA PIAGETIANA: ORIGEM E EVOLUÇÃO

A partir da perspectiva teórica de Piaget a imitação pré-verbal, não é inata e nem automática, mas sim um processo evolutivo, assim como os demais processos cognitivos, que sofre transformações no curso de seu desenvolvimento. (PIAGET, 1964/1978; PIAGET; INHELDER, 1993).

Enquanto o bebê age ativamente imitando a si mesmo ou a outrem, está articulando esquemas e realizando uma série de atividades que revelam através da imitação um comportamento inteligente "[...] tanto na aprendizagem dos

meios que emprega como nos seus próprios fins” (PIAGET, 1978, p.17). Nesse sentido, a imitação é importante justamente porque oferece oportunidades de reconstrução interna do que o indivíduo sabe dos objetos do mundo. A princípio a imitação apresenta-se apenas como um prolongamento da ação do bebê, e isto implica colocar em exercício os esquemas que a criança já possui.

Aos poucos a imitação começa a se definir melhor, sendo que no IV e V estágio, suas manifestações poderão ser possíveis com maior regularidade apresentando também novos modelos e não apenas aqueles observados. Tais desdobramentos de suas ações são possíveis pela articulação da imitação com a inteligência, também um processo em construção, neste momento do desenvolvimento do bebê. Estes resultados foram apontados por Piaget (1964/1978) quando apresentou uma teoria sobre o desenvolvimento na qual a imitação pré-verbal é construída evoluindo em conexão direta com o desenvolvimento da inteligência no período sensório-motor, como veremos a seguir.

2.2.1 Primeira Fase: Ausência da Imitação

O primeiro mês de nascimento do bebê ou até um pouco antes, é para Piaget (1978) o período de exercício dos reflexos hereditários, isto porque o bebê ainda não adquiriu nenhum esquema novo ou nada além daquilo do que com ele tenha nascido. O que predomina então neste momento são automatismos, mas não aqueles comparados ao funcionamento de um motor que executa uma série de ações colocando-se em intervalo e voltando a executá-las da mesma maneira.

Para o autor, que considera o desenvolvimento de forma processual e seqüencial, o bebê, neste momento, tem um esquema de ação e toma o objeto a partir deste esquema que possui sem, no entanto, modificá-lo. Mas, para Piaget (1975, p.34), o que mais impressiona neste momento “é que, desde o seu funcionamento mais primitivo, tais atividades dão lugar, cada uma em si mesma e umas em relação às outras, a uma sistematização que ultrapassa o seu automatismo. Quase desde o nascimento há, pois uma “conduta”, no sentido da reação total do indivíduo”, ou seja, não estamos falando apenas e tão somente de um jogo de automatismo particulares que se interligam por dentro, mas de uma

reação global desta ação as demais, no qual cada episódio depende dos precedentes e condiciona os seguintes.

Em observação a seus filhos Piaget (1978, p.20-1) acompanhou como eles reagem a partir de seu nascimento, e constatou que com apenas três dias de vida Laurente imitou o choro de outro bebê que estava no berçário:

Observação 1. – T., desde a noite seguinte ao seu nascimento, é despertado pelos recém-nascidos seus vizinhos do berçário e põe-se a chorar em coro com eles. Aos 0;0(3), encontra-se num estado de sonolência, sem dormir propriamente dito, quando um dos outros bebês começa gritando; não tarda que ele chore também. Aos 0;0(4) e 0;0(6), geme primeiro e, depois, chora realmente quando eu tento imitar os seus vagidos entrecortados. Um simples assobio ou quaisquer outros gritos não despertam, em contrapartida, reação alguma.

O autor oferece duas interpretações quanto as reações do bebê, neste momento, sem ainda sentir-se autorizado em apontá-las como uma imitação propriamente dita: (1) o choro dos vizinhos despertou a criança excitando-a e fazendo-a sentir algo desagradável, sem que haja relação entre o som ouvido e o próprio choro; no entanto, um assobio ou grito a deixou indiferente; (2) o choro pode ser engendrado pela própria repetição graças ao exercício reflexo, tal como ocorre na sucção, mas com reforço da fonação pela audição do choro dos outros bebês. "neste caso, os gritos dos outros bebês reforçariam o reflexo vocal por confusão com os sons próprios" (PIAGET, 1978, p.21). Para o autor, nesta primeira fase é muito difícil afirmar e diferenciar no comportamento do bebê o que seria da ordem hereditária dos reflexos com relação ao que já seria um comportamento resultante do sujeito, uma vez que esta transição acontece de um modo muito sutil.

2.2.2 Segunda Fase: Imitação Esporádica

Para Piaget (1978) as raízes da imitação já podem ser observadas na segunda fase sensório-motora, mas de forma esporádica. Neste momento, a imitação aparece quando o bebê, através da experiência adquirida, apresenta comportamentos que prolongam os reflexos iniciais como, por exemplo, o esquema

do reflexo de sucção, os novos gestos, como introduzir sistematicamente o polegar na boca.

Piaget (1978, p.22) caracteriza então a segunda fase pela assimilação de elementos exteriores junto aos esquemas reflexos existentes no bebê, que vão se ampliando ricamente “em função de uma experiência propriamente adquirida, na forma de reações circulares¹ primárias” e ainda destaca que “é na exata medida em que os esquemas incorporam elementos novos que a acomodação² a esses elementos é suscetível de prolongar-se em imitação”, pois este comportamento a mais junto ao reflexo foi integrado sem que os objetos externos fossem utilizados diretamente “[...] ou, por outras palavras, na medida em que a acomodação predomina sobre a assimilação³, a atividade se desenrola no sentido de imitação [...]” (PIAGET, 1978, p.18).

O autor ainda destaca que para haver imitação duas condições são necessárias: uma delas é que os esquemas possam sofrer diferenciações e ajustamentos na presença de dados da experiência e a outra condição é que este modelo percebido pela criança seja análogo aos comportamentos que ela pode emitir. Logo o modelo é assimilado a um esquema já adquirido ou existente no repertório do bebê como mostra o exemplo a seguir:

Obs.2. – T., ao 0; 1(4), está desperto e olha diante dele, imóvel e silencioso. Tal reação parece bem distinta das da obs.1: com efeito, assim, que L. deixa de chorar, T. pára também; parece, pois, haver um nítido contágio e não apenas o desencadeador de um reflexo mediante em excitante adequado.

Ao 0; 1(9), T. sustenta pela primeira vez, por reação circular, uma série de gemidos de lamúria que, em geral, precedem o choro rasgado. Então o imito, a partir do momento em que os gemidos se convertem em pranto: T. deixa de chorar para reverter ao som anterior.

Ao 0; 1(22), produz espontaneamente certos sons como ô, ê, etc. Ora, ele parece redobrar, com ou sem sorriso, quando se reproduz tais sons diante dele, logo, depois de tê-lo emitido ele próprio (PIAGET, 1978, p.23)

¹ Reações circulares: Segmento de conduta que o bebê associa a uma conseqüência que tenta reproduzir repetindo tal conduta. O resultado deste exercício é o fortalecimento do esquema motor, que tenderá a conservar-se e a aperfeiçoar-se.

² Acomodação é o processo proposto por Piaget, segundo o qual a pessoa modifica a estrutura existente: ações, idéias ou estratégias, para adequar-se a novas experiências. Reestruturação dos esquemas de assimilação. O novo conhecimento representa a acomodação.

³ Assimilação é o processo de incorporação de uma nova experiência ou informação que se ajusta à estrutura existente.

A criança nesta fase imita espontaneamente. Para Piaget (1978) há três características nesta imitação nascente da fonação: primeiro há um contágio nítido entre a voz da criança e a voz de outrem, segundo há imitação mútua e, em terceiro, a imitação de um som conhecido (um som que ela descobriu espontaneamente) que acontece esporadicamente. Neste momento não há nenhuma imitação do novo.

2.2.3 Terceira Fase: Imitação Sistemática de Sons já Pertencentes à Fonação da Criança e de Movimentos Diretamente Visíveis e Executados Anteriormente Pelos Sujeitos

A partir da coordenação da visão com a apreensão, iniciam-se as reações circulares secundárias, ações nas quais o bebê não se dirige apenas para o próprio corpo, como nas reações circulares primárias, mas também se destinará ao seu efeito sobre os objetos (PIAGET, 1978).

As reações circulares secundárias aos poucos vão se integrando as reações primárias e isto para Piaget vai repercutir no desenvolvimento da imitação, pois os novos modelos produzidos “constituem-se suscetíveis de assimilação aos esquemas do sujeito, na medida em que se multiplicam as atividades visíveis para ele próprio” (MONTROYA, 2005, p.24).

Neste momento observam-se prenúncios da intencionalidade do bebê e imitação sistemática de movimentos e sons pertinentes a fonação:

Obs.9. _ Aos 0; 6(25), J. inventa um novo som, inserindo a língua entre os lábios: qualquer coisa como *pfs*. Sua mãe reproduz então o som: J., encantada, repete-o por uma vez rindo. Segue-se uma prolongada imitação recíproca: 1º) J. faz *pfs*; 2º) sua mãe imita e J. olha-a sem mexer os lábios; 3º) quando sua mãe pára, J. recomeça, etc.- Em seguida após longa pausa silenciosa, eu próprio faço *pfs*; J. ri e imita imediatamente. A mesma reação no dia seguinte, desde manhã (antes de ter emitido espontaneamente o som em questão) e durante o dia todo.

Aos 0;7(11) e dias seguintes, basta que eu faça *pfs* para que ela imite logo e corretamente.

Aos 0;7(13), ela imita esse som sem me ver nem compreender donde ele sai (PIAGET, 1978, p.35-6).

As reações circulares secundárias permanecem vinculadas a ação imediata, e nesse sentido, quanto à imitação de movimentos pode-se observar que a criança imita movimentos análogos aos próprios, desde que lhe sejam visíveis e conhecidos. Isto porque, o mecanismo intelectual da criança não lhe permite neste momento “imitar os movimentos visualmente percebidos por outrem, quando os movimentos equivalentes do próprio corpo, embora já conhecidos por via tátil ou sinestésica, não são visualmente captados”, como é o caso dos movimentos do rosto do bebê. Para Piaget, se houver imitação, como o de por a língua para fora ao observar o outro realizando esta ação, esta se faz por adestramento ou pseudo-imitações e não por uma construção ativa do bebê (PIAGET, 1978, p.35).

Mas, apesar dos progressos desta fase, a imitação ainda é limitada, pois, ainda não há coordenação mútua entre os esquemas secundários, que resultaria no nascimento do comportamento inteligente. Nesse sentido, a imitação permanece com características conservadoras, ou seja, sem tentativas de acomodações aos novos modelos.

2.2.4 Quarta e Quinta Fase da Imitação: Imitação de Modelos Não Visíveis do Próprio Corpo e de Novos Modelos

As fases IV e V representam um marco no desabrochar da imitação imediata devido à diferenciação progressiva entre assimilação e acomodação. Dito de outro modo é quando a criança tem a possibilidade de diferenciar suas ações diante do modelo, ajustando-as ou acomodando-as a fim de reproduzi-lo, que então a imitação, propriamente dita se constitui.

Vale lembrar que nas primeiras fases o modelo e o gesto do bebê são percebidos mais ou menos como indiferenciados e diante dos espetáculos da terceira fase, o bebê percebe-o como um prolongamento de sua própria atividade. Para Montoya (2005, p.29) “isto explica o fato de que até esse momento não há imitação do novo: em presença de novos modelos o sujeito mantém-se indiferente ou então procura fazer continuar o espetáculo interessante, aplicando-lhe um esquema qualquer”, já que a criança sente-se como sendo a responsável pela ação.

Mas, com o processo de diferenciação e outros avanços na inteligência levarão a criança, da próxima fase, a prestar atenção ao modelo tentando imitá-lo.

2.2.4.1 Quarta fase I: imitação dos movimentos já executados pelo sujeito, mas de maneira invisível para ele

Para Piaget (1978) por volta dos 8 e 9 meses além da diferenciação nascente entre assimilação e acomodação acontecem também avanços importantes no desenvolvimento da inteligência que irão repercutir no desenvolvimento da imitação como a construção do objeto, da causalidade, do espaço e do tempo. Neste momento a criança começa a coordenar os esquemas construídos até então, resultando numa mobilidade do mesmo e também na construção de um sistema de indícios.

Assim, diferentemente da fase anterior, na qual o bebê só podia imitar aquilo que via, agora a coordenação dos esquemas e a constituição de indícios, permitem à criança assimilar os gestos de outra pessoa aos do próprio corpo, mesmo quando tais gestos são invisíveis no corpo da criança. Neste sentido, os progressos na imitação estão relacionados ao nascimento da inteligência entre 0;8(0) e 1;0(0), pois agora o bebê situa-se ao lado dos demais objetos graças a coordenação dos esquemas e reconhecimento das coisas por indícios. Piaget (1978, p.48) considera que “[...] as combinações de relações facilitam a acomodação a novos modelos”.

Poderíamos perguntar então como ocorre à assimilação de movimentos visíveis no modelo, mas não visíveis no corpo da criança? Por exemplo:

OBS. 19.- Aos 0; 8(4) Jaqueline move os lábios mordiscando-os. Faço o mesmo e ela observa atentamente, parando de agir. Quando paro ela recomeça, e assim sucessivamente. Ora, contrariamente ao que acontecia até aqui, Jaqueline começa a imitar-me uma hora depois e no dia seguinte sem ter executado o movimento imediatamente antes (PIAGET, 1978, p. 49).

Piaget (1978) explica que há alguns dias Jaqueline deixou de imitar os sons por si mesmos passando a olhar atentamente para a boca do modelo, que no caso é o EE, como se estivesse interessada pelo mecanismo de emissão da palavra. Deste mesmo modo a criança passa a observar os modelos e tenta imitá-los. Progressivamente pode-se observar nos relatos de Piaget que a criança avança nas tentativas até que consegue realizar a imitação do modelo e sendo assim, comprova-se a tese defendida anteriormente por Guillaume (1926) e agora confirmada com Piaget (1978) sobre a necessidade de haver uma aprendizagem da imitação, principalmente quanto aos movimentos não diretamente visíveis no corpo da criança.

Portanto, para Piaget (1978) a imitação é adquirida e nesse sentido, poderíamos indagar sobre quais seriam os mecanismos implicados na imitação? Quais os seus fins e por que meios esta se constitui?

A questão para Piaget é a seguinte: a evolução da imitação se dá paralelamente ao da construção de esquemas de assimilação, sendo que ambos progridem por diferenciação gradual, ou seja, por acomodações correlatas as coordenações realizadas neste momento pelo bebê.

Piaget explica toda organização dos esquemas do bebê com minuciosas descrições resultantes de seu estudo com seus filhos e estas observações levam o autor a indagar se as imitações ocorrem devido as transferências associativas na base de “sinais”, como das associações condicionadas defendidas por Guillaume (1926) ou se deveríamos pensar em uma assimilação mediata e não mais imediata, baseada em “indícios” compreendidos pela inteligência. No caso da observação 19, acima citada, Jaqueline aprende a imitar um certo número de movimentos dos lábios, graças a um ruído de salivação, que funciona ou como “sinal” desencadeando uma ação realizada pelo modelo, pela simples associação e sem identificação ou se seria um “indício”, que permite a assimilação do gesto visível do modelo à ação própria do bebê. Nesse sentido, qual seria a diferença entre sinal e indício?

O sinal, a partir da teoria do reflexo condicionado é associado a um esquema de modo rígido e elicia o exercício de modo automático; enquanto que o indício é um signo móvel, destacado da ação em curso, que permite tanto as previsões de um futuro próximo ou as reconstituições de um passado recente (PIAGET, 1978).

2.2.4.2 Quarta Fase II: início da imitação dos modelos sonoros ou visuais novos

Piaget (1978) observou que na medida em que a criança repete movimentos de partes do corpo não visíveis, ela também pode imitar sons e gestos “novos”. Esta correlação se explica pelo próprio desenvolvimento da inteligência, pois a imitação de um novo modelo exige ajustamentos dos esquemas, mas como na terceira fase isto não acontecia, agora o bebê pode coordená-los entre si apresentando assim um *início* de imitação do novo ao fazer possíveis ajustamentos também com os modelos sonoros e visuais.

Até esta fase a acomodação permanecia indiferenciada da assimilação, mas em função da coordenação dos esquemas estes vão aos poucos se diferenciando.

Esta fase é na verdade, um momento de transição, iniciando-se a imitação do novo, mas com a criança, explorando a novidade apenas com esquemas que possui em seu repertório, sem ajustamentos adequados.

Considerando-se as tentativas de imitação de sons e de fonemas novos observemos esta situação:

OBS 32. – J., aos 0;8(8), isto é, alguns dias após o início da imitação de movimentos invisíveis, reage pela primeira vez a um som que é novo para ela. Digo-lhe *vu vu vu* e ela responde logo: *bu bu ...*, quando até agora, o som *vu vu* não dera lugar a qualquer reação. Reconhece-se na resposta *bu bu* um fonema análogo ao que ela já emitira espontaneamente(sob a forma *abu*:ver obs.11).
Aos 0;8(28), o som *pu pu* provoca a resposta: *pu...u*.
Aos 0;9 (16), o som *gaga* a deflagra uma busca intensa: J.diz *mamá*, depois *aha*, depois *bábá*, *vavá* e, finalmente *pápá*. (PIAGET, 1978, p.64).

Piaget analisa esta observação em função dos meios que a criança emprega para imitar e os objetivos a que se propõe. Vem questionar então por que até a terceira fase (RCS) a criança só imitou comportamentos que já sabe executar e agora tenta reproduzir modelos novos?

A questão é que Piaget admite a continuidade funcional no desenvolvimento do bebê, contrariando assim as posições de Guillaume (1926) e

Wallon (1942). Piaget considera que há transição entre três níveis de imitação: (a) auto-imitação por reação circular por meio de assimilação reprodutora; (b) imitação do modelo por incorporação ao esquema circular por meio de assimilação cognitiva e reprodutora ao mesmo tempo; (c) imitação dos movimentos conhecidos e não diretamente visíveis no próprio corpo por meio de assimilação mediata por indícios inteligentemente coordenado.

Até a terceira fase o modelo e o próprio gesto se mantêm mais ou menos indiferenciados pela falta de diferenciação entre assimilação e acomodação.

Na quarta fase com a coordenação dos esquemas secundários os progressos da inteligência permitem a diferenciação entre acomodação e a assimilação e a criança passa a imitar movimentos do modelo que correspondem a movimentos do próprio corpo, mas não diretamente visíveis por ela.

2.2.5 Quinta Fase: Imitação Sistemática dos Novos Modelos, Incluindo os que Correspondem aos Movimentos do Próprio Corpo Não Diretamente Visíveis

Na quarta fase Piaget (1978) aponta duas limitações: (1) só havia imitação de modelos relativamente comparáveis às ações espontâneas da criança e (2) a acomodação desses esquemas conhecidos aos modelos permanecia rudimentar e global.

A imitação dos novos modelos só se torna sistemática e precisa no decorrer da quinta fase, graças ao desenvolvimento da inteligência, da qual a imitação depende.

Neste período a criança vai estar interessada em descobrir novas formas de atuar sobre o objeto, através das reações circulares terciárias⁴ ampliando os significados ao articular os esquemas até então construídos, modificando-os. As reações circulares terciárias sucedem, assim, às explorações da quarta fase e a criança torna-se capaz de experimentar ativamente para descobrir novas propriedades dos objetos, por meio da variação nos procedimentos.

⁴ Reações circulares terciárias: resultam da coordenação flexível de esquemas secundários, experimentando novos meios que levam a um efeito desejado, servem para "ver o que acontece". Exemplo: a criança usa um objeto para lançar outro.

Vale lembrar que neste momento normalmente a criança pode locomover-se, engatinhando ou até andando. Assim, começará a conhecer outros universos, afastando-se do corpo do outro para a conquista de sua autonomia.

A nível da inteligência, estes novos experimentos ampliarão a noção de objeto, espaço, de causa e fim (PIAGET, 1975, p.253).

A descoberta de novos meios por experimentação ativa irá influenciar a imitação de novos modelos. Os ajustamentos dos esquemas anteriores e existentes no repertório do sujeito evoluem para acomodação por explorações empíricas, agora dirigidas e sistemáticas.

Piaget (1978) inicia demonstrando como a criança aprende, por experimentação ativa, a imitar movimentos visíveis com resultados significativos:

OBS: 39. – Aos 1;0(20), J. observa-me enquanto retiro e reponho a tampa da minha tabaqueira. O objeto está à sua disposição e ela poderia tentar reproduzir o mesmo resultado. Mas J. contenta-se em levantar e baixar a mão, imitando assim o movimento da minha e não pelo efeito exterior.

Aos 1;0(21), pelo contrário, ela imita a ação de desenhar. Coloco sob os olhos dela uma folha de papel e faço alguns riscos de lápis. Pouco em seguida o lápis; J. apodera-se logo dele e imita o meu gesto com a mão direita. Não consegue escrever mas, ao endireitar o lápis, por mero acaso, faz alguns traços e continua logo. Passa em seguida o lápis para a mão esquerda mas vira-o de ponta para cima: tenta rabiscar então com a ponta errada. Verificando o fracasso, não revira o lápis, mas passa-o de novo para a mão direita e aguarda. Para fazê-la desenhar outra vez, faço com o dedo o gesto de quem traça uma linha no papel; J. imita prontamente, mas com o dedo (PIAGET, 1978, p. 72).

Com isto Piaget demonstra que a criança avança sempre por experimentação ativa, ou seja, a criança precisa tentar, cometendo erros e acertos até atingir o objetivo desejado. Os ajustamentos são possíveis nesta fase porque a criança tornou-se capaz de coordenar um número maior de esquemas e de diferenciá-los, uns em relação aos outros, para assim acomodá-los ao objetivo.

2.2.6 Sexta Fase: a Imitação Diferida

Nesta nova fase, Piaget (1978) explica que a coordenação dos esquemas possibilita que a criança não necessite mais da percepção imediata e da experiência empírica, na medida em que passa a dar lugar as coordenações mentais. Isto quer dizer que as ações se interiorizam.

O autor ainda considera que o mesmo ocorre com a imitação com uma diferença “[...] é a acomodação como tal que então se interioriza, diferenciada em relação ao sistema total das assimilações e acomodações combinadas que constituem o ato de inteligência” (PIAGET, 1978, p.81).

Nesta VI fase a criança imita com facilidade os novos modelos, substituindo a acomodação tateante e exterior por uma combinação interna de movimentos. E assim, graças à representação ocorre a imitação na ausência do modelo (imitação diferida). Mas, como a imitação desliga-se da ação atual da criança, ocorre internamente à imitação de uma série de modelos, dados no estado de imagens e assim a imitação atinge os primórdios da representação.

Até aqui fomos descrevendo, de forma rápida e simples, como se estrutura o pensamento em nível representativo e conseqüentemente concluir, a partir dos estudos de Piaget (1978), que realmente há uma passagem das ações do nível sensório-motor ao nível representativo o que nos remete novamente a problematização de nossa pesquisa. Abrimos espaço para questionar quais seriam os fatores propulsores deste processo, e entre eles, qual a relevância da intervenção da educadora? A seguir passaremos a apresentar os procedimentos metodológicos que utilizamos em nossa pesquisa a fim de atingirmos os objetivos aqui propostos.

CAPÍTULO 3 – CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Principiar a discussão do tema proposto para esta dissertação implica em dizer o caminho do pensamento trilhado em direção a nossa proposta. Dessa maneira, nos indagamos sobre aquilo que dá início a esse processo de construção de conhecimento e de pesquisa. Neste momento, não encontramos nenhuma dificuldade em dizer que o ponto de partida é o universo da criança de 0 à 2 anos e as práticas educativas dirigidas a elas. O interesse pelo universo do bebê, o qual nos fascina e faz com que nossa caminhada de estudos seja tão envolvente é fruto da observação e constatação teórica sobre a relevância deste momento do desenvolvimento infantil.

Sabemos com Piaget (1978) que neste momento do desenvolvimento estão em ação processos constitutivos do sujeito muito importantes entre eles a ação imitativa do bebê. Por isso, propor um trabalho procurando entender a relevância das vivências imitativas neste período do desenvolvimento é, por um lado, um grande desafio, mas que nos mostra uma vasta possibilidade de intervenções junto à criança pequena.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa, de enfoque qualitativo, caracteriza-se como um estudo de caso descritivo, realizado por meio de observação participante da relação entre a interação do educador e as ações construtivas imitativas do bebê.

Para Yin (2005, p.19) o estudo de caso torna-se em uma estratégia preferida dos pesquisadores “quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”; quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

3.2 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Utilizamos dois critérios para a escolha dos sujeitos de nossa pesquisa, sendo o primeiro: eleger um grupo de bebês, que estivessem dentro da faixa etária equivalente e do período de desenvolvimento propício à observação de condutas imitativas e, em segundo lugar: bebês que permanecessem a maior parte de seu dia na instituição. Das instituições pesquisadas escolhemos um centro de educação infantil, localizado na região Leste da cidade de Londrina e os sujeitos que participaram de nossa proposta foram 15 bebês entre 6 até 13 meses de idade(III, IV, V fase) e 2 educadoras. As duas educadoras são formadas em Pedagogia e não possuem nenhuma pós graduação ou formação continuada.

3.3 INSTRUMENTOS

Concomitantemente aos estudos sobre o tema, iniciamos nossa inserção junto à equipe, nos posicionando na condição de “escuta ao bebê e às educadoras”, conhecendo seus interesses, preferências e a rotina das quais fazem parte. Realizamos, durante o período de um mês, atividades piloto, análise do planejamento diário das educadoras e das avaliações recém realizadas por elas, a fim de nos integrarmos sobre os esquemas construídos pelos bebês, quais os objetos comuns a eles e as atividades já realizadas.

Só assim pudemos começar a conhecer a realidade a ser pesquisada, os significados agregados, por exemplo, ao brincar e as imitações naquele contexto, e, portanto, compreender melhor como se construíram as relações entre o bebê e o objeto; e entre o bebê e a equipe.

1) Videografações: Conhecer o enredo trilhado pelo bebê no momento de observação não é algo muito fácil. Stambak (1983) destaca haver dificuldades de ordem metodológicas nas pesquisas com bebês. A dificuldade está em apreender, através das observações, aquilo que é observável neste processo, uma vez que o bebê ainda não fala e, portanto, não tem como marcar sua experiência por esta via.

Stambak e colaboradores (1983) consideram haver necessidade de uma observação do enredo que se desenrola neste contexto de relações, a partir da comunicação não verbal, a fim de se capturar o sentido compartilhado entre eles e, com isto, perceber as influências mútuas presentes na díade. A introdução das videografações em pesquisas com bebês, na década de 80, possibilitaram um avanço significativo na área, pois através dos vídeos é possível rever várias vezes as cenas e, assim, cuidadosamente, entender os significados construídos pelo bebê através dos sinais não verbais. A partir disto optamos pelas videografações das práticas aplicadas aos bebês, duas vezes por semana, durante 5 meses.

2) Diário de campo: Foram registrados momentos de interação entre os bebês e as educadoras para observação das ações imitativas que aparecem após as intervenções semanais.

3) Fotos: Foram feitas fotos das atividades e objetos utilizados em cada prática com os bebês.

4) Avaliações feitas pelas educadoras: Antes e após o período de intervenção, as educadoras realizaram avaliações dos bebês tendo como pressuposto os eixos propostos pelo RCNEI (Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil, 1998). A partir destas, faremos uma análise qualitativa do resultado de nossa proposta expresso nas avaliações.

3.4 PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Para a descrição das atividades, observação e procedimentos, utilizamos o programa de intervenção no berçário, criado por Batista (2003), acrescentando a este algumas adaptações pertinentes, como a inclusão do item imitações e as relações estabelecidas pelo bebê, coordenação de esquemas meio-fim.

A autora desenvolveu em sua pesquisa em programa de intervenção psicopedagógico com a criança enferma, em situação de brincadeira. Apesar de esta atividade de observação das atividades lúdicas ter sido elaborada para observação das crianças enfermas, pudemos constatar a sua utilidade porque a autora desenvolve os critérios para avaliação e descrição das atividades dentro da

perspectiva piagetiana, como nossa proposta, apontando itens relevantes para avaliação de vários aspectos como cognitivos, afetivos, expressos pela criança quando brinca. Assim, seguindo os procedimentos para a aplicação da observação de atividades lúdicas elaborado por Batista (2003) fazemos uma descrição detalhada das dez propostas de atividade que apresentamos.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA

Para iniciarmos a elaboração da nossa proposta, realizamos uma observação in loco, anterior a aplicação das atividades piloto, durante o período de 1 mês. Esta observação nos permitiu tecer algumas considerações sobre a aplicabilidade das atividades lúdicas por nós propostas, readaptação de algumas brincadeiras, ajustes nos brinquedos utilizados e a realização de nosso planejamento. Utilizamos como ponto de apoio para elaboração de critérios que norteassem nosso planejamento, as duas condições essenciais, apontadas por Piaget (1978), para o aparecimento da imitação:

a) primeira condição: Que os esquemas do bebê sofressem diferenciações e ajustamentos na presença de dados da experiência.

Para isto propusemos atividades, com materiais que fossem semelhantes e diferentes em suas características (todos em forma de círculo, duro/macio, com som/sem som, etc) e atividades de imitação conhecidas e novas ao bebê, num contexto lúdico.

b) segunda condição: Que o modelo percebido pela criança fosse análogo aos comportamentos que ela pode emitir.

Para isso propusemos dez minutos para a expressão dos esquemas exploratórios do bebê a fim de que observássemos seu repertório de ações e a partir de então propuséssemos as imitações análogas, ora repetindo os modelos utilizados pela criança, ora propondo novos modelos.

Outra estratégia criada foi de repetir a atividade no dia seguinte com a inclusão de um “elemento extra”¹, a fim de observarmos os esquemas já construído pelos bebês e se há mudança nas suas relações com o objeto.

É muito importante destacar que para conseguirmos tal informação na primeira atividade também utilizamos o relatório de atividades ministradas pelas educadoras desde o início do ano até esta data e as observações do cotidiano das crianças na escola durante o período de um mês anterior a intervenção.

c) provocar desequilíbrio:

A inclusão de um “objeto extra” entre os objetos já explorados intencionava provocar desequilíbrio nos esquemas do bebê convocando-o a colocar em ação novas coordenações.

Além do elemento extra, cada atividade apresenta um nível de complexidade diferente, promovendo também desequilíbrios nas ações infantis. No contexto das imitações entre bebê-objeto uma interessante questão se apresentar. Considerando o objeto enquanto um elemento novo ou não ao bebê é possível refletir: o que é novo para o bebê, sua ação com o objeto ou o objeto em si? Para Piaget (1975) o bebê diante do objeto busca reconhecê-lo a partir dos esquemas que possui, ou seja, o momento do reconhecimento não está ligado diretamente ao objeto em si, ou a sua imagem, mas a ação que a criança realizou sobre ele.

[...] o que o sujeito reconhece é a sua própria reação, antes que seja o objeto como tal. Se o objeto é novo e entrava a ação, não há reconhecimento; se o objeto é muito conhecido ou está constantemente presente, a automatização própria do hábito suprime toda a oportunidade de um reconhecimento consciente.

Nesse sentido, ao organizarmos os objetos para a nossa proposta levamos em consideração a utilização de objetos que eram comuns às crianças, mas que poderiam possibilitar novas ações com a combinação de outros objetos. Para Parrat (1998), quando Piaget fala aos educadores considera que o seu papel está relacionado ao modo como ajuda a criança aprender, para isto precisa ser suficientemente hábil ajudando-a a fazer generalizações, trabalhando com material

¹ Chamamos de “elemento extra” a inclusão de objetos diferentes àqueles apresentados ao bebê no dia anterior. Esta é uma estratégia criada para provocar o desequilíbrio nos esquemas infantis objetivando perceber o que o bebê generaliza das ações do dia anterior e se ele integra este elemento nos esquemas até então construídos.

variado e propondo a criança um grande número de situações e experiências que enriqueçam seus esquemas.

Ao todo foram vinte atividades por nós propostas, realizadas duas em cada semana, num momento que anteriormente era próprio para as práticas com os bebês. Nos outros dias da semana as educadoras passaram a realizar atividades semelhantes à proposta, de modo que a prática educativa sobre as imitações estendeu-se por toda semana ampliando cada vez mais as possibilidades de ação dos bebês.

3.5.1 A proposta

A seguir, apresentaremos um quadro geral das atividades planejadas, que seguem desde níveis mais simples até mais complexos de generalizações dos esquemas infantis. Para descrição e observação, utilizamos o modelo construído por Batista (2003), acrescentando a ele o item imitações e as relações estabelecidas pelo bebê.

SESSÃO 1	
TEMA	OBJETIVOS
<p>ATIVIDADE 1. A Brincando e imitando ações na exploração de potes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com os potes • Manusear os potes • Observar as características peculiares (tamanho, forma, cor, etc.). • Discriminar os potes • Imitar ações do educador: <ul style="list-style-type: none"> ○ abrir/fechar; ○ empilhar os potes ○ balançar o pote fazendo barulho com a bolacha; ○ tirar a bolacha de dentro do pote; ○ colocar a tampa na cabeça e deixar cair; <p>fazer movimentos de balançar a tampa(brincar com a tampa como se ela fosse uma asa de borboleta voando).</p>

<p>ATIVIDADE 1. B Brincando e imitando ações na exploração de potes.</p>	<p>Repete-se atividade do dia anterior incluindo um elemento extra.</p>
<p>SESSÃO 2</p>	
<p>TEMA</p>	<p>OBJETIVOS</p>
<p>ATIVIDADE 2. A Brincando e imitando ações na exploração de luvas coloridas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com as luvas. • Manusear as luvas. • Observar as características peculiares (tamanho, forma, cor, etc.). • Discriminar as luvas. • Imitar ações do educador: <ul style="list-style-type: none"> ○ Balançar a luva fazendo barulho; ○ Tirar as bolinhas de dentro da luva; ○ Colocar e tirar a luva; ○ Colocar a bolinha de dentro da luva na cabeça e deixar cair; ○ Fazer carinho com a luva no rosto dos bebês.
<p>ATIVIDADE 2. B Brincando e imitando ações na exploração de potes.</p>	<p>Repete-se atividade do dia anterior incluindo um elemento extra.</p>
<p>SESSÃO 3</p>	
<p>TEMA</p>	<p>OBJETIVOS</p>
<p>ATIVIDADE 3. A Brincando e imitando ações na exploração dos cilindros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com os cilindros • Manusear os cilindros • Observar as características peculiares (tamanho, forma, cor, etc.). • Discriminar os cilindros • Imitar ações do educador: <ul style="list-style-type: none"> ○ Olhar através do cilindro ○ Fazer diversos sons pelo cilindro ○ Empilhar os cilindros ○ Colocar o cilindro na cabeça e deixar cair ○ Colocar um cilindro dentro do outro ○ Fazer o cilindro rolar no chão ○ Tirar objetos de dentro do cilindro.
<p>ATIVIDADE 3. B Brincando e imitando ações na exploração de potes.</p>	<p>Repete-se atividade do dia anterior incluindo um elemento extra.</p>

SESSÃO 4	
TEMA	OBJETIVOS
<p>ATIVIDADE 4. A Brincando e imitando ações na exploração de sacolinhas de TNT.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com as sacolinhas. • Manusear as sacolinhas. • Observar as características peculiares (tamanho, forma, cor, etc.). • Discriminar as sacolinhas. • Imitar ações do educador: <ul style="list-style-type: none"> ○ Balançar a sacola mostrando que umas fazem sons e outras não; ○ Abrir o laço; ○ Abrir a sacola e fechar; ○ Tirar as bolinhas de dentro da sacola e colocar novamente; ○ Colocar a sacola em cima da cabeça e deixar cair; ○ Colocar a sacola na cabeça como boné; ○ Passar a mão pelo TNT e pelo plástico para o bebê sentir diferentes sensações de materiais; ○ Fazer barulho falando dentro da sacola; ○ Brincar de “achou”, escondendo-se atrás da sacola.
<p>ATIVIDADE 4. B Brincando e imitando ações na exploração de potes.</p>	<p>Repete-se atividade do dia anterior incluindo um elemento extra.</p>
SESSÃO 5	
TEMA	OBJETIVOS
<p>ATIVIDADE 5. A Brincando e imitando ações na exploração dos círculos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com os círculos. • Manusear os círculos. • Observar as características peculiares (tamanho, forma, cor, etc.). • Discriminar os círculos. • Imitar ações do educador: <ul style="list-style-type: none"> ○ Entrar e sair das rodas; ○ Pular caindo dentro da roda; ○ Fazer a roda rolar no chão; ○ Brincar com o bambolê como se fosse o volante de um carro; ○ Olhar através das rodas: brincando de “achou”; ○ Colocar na cabeça e deixar cair (Dizer “caiiuu”); ○ Colocar o bambolê na cintura e deixar cair (dizer “caiiuu”);

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Rodar no dedo; ○ Rodar no braço; Colocar e tirar coisas dos bolsos na roda. ○ Bater nos guizos fazendo barulho; ○ Passar a mão e sentir a textura dos materiais.
ATIVIDADE 5. B Brincando e imitando ações na exploração de potes.	Repete-se atividade do dia anterior incluindo um elemento extra.
SESSÃO 6	
TEMA	OBJETIVOS
ATIVIDADE 6. A Brincando e imitando ações na exploração com as garrafas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Interagir com as garrafas. ● Manusear as garrafas. ● Observar as características peculiares (tamanho, forma, cor, etc.). ● Discriminar as garrafas. ● Imitar ações do educador: <ul style="list-style-type: none"> ○ Fazer a garrafa rodar; ○ Nas garrafas vazias produzir som dentro; ○ Balançar a garrafa mostrando que algumas fazem barulho e outras não (silêncio e som); ○ Mostrar garrafas cheias e vazias; ○ Mostrar os elementos que estão dentro da garrafa.
ATIVIDADE 6. B Brincando e imitando ações na exploração de potes.	Repete-se atividade do dia anterior incluindo um elemento extra.
SESSÃO 7	
TEMA	OBJETIVOS
ATIVIDADE 7. A Brincando e imitando ações na exploração com o tapete de bolsos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Interagir com os bolsos e objetos do tapete. ● Manusear os bolsos e objetos do tapete. ● Observar as características peculiares (tamanho, forma, cor, etc.). ● Discriminar os objetos. ● Imitar ações do educador: <ul style="list-style-type: none"> ○ Colocar e tirar objetos dos bolsos do tapete; ○ Esconder objetos no bolso e perguntar onde está; ○ Passar a mão para perceberem as texturas diferentes dos bolsos;

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Imitar o som das figuras de alguns bichinhos que estão no tapete; ○ Rolar com o corpo sobre o tapete.
ATIVIDADE 7. B Brincando e imitando ações na exploração de potes.	Repete-se atividade do dia anterior incluindo um elemento extra.
SESSÃO 8	
TEMA	OBJETIVOS
ATIVIDADE 8. A Brincando e imitando ações na exploração de cilindros maiores.	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com os cilindros. • Manusear e explorar com o corpo os espaços dos cilindros. • Observar as características peculiares (tamanho, forma, cor, etc.). • Discriminar os cilindros. • Imitar ações do educador: <ul style="list-style-type: none"> ○ Entrar e sair dos “minhocões” (dentro/fora); ○ Rolar sobre os cilindros; ○ Sentar sobre os cilindros; ○ Brincar de cavalinho; ○ Colocar bolinhas dentro dos canos; ○ Falar dentro dos cilindros.
ATIVIDADE 8. B Brincando e imitando ações na exploração de potes.	Repete-se atividade do dia anterior incluindo um elemento extra.
SESSÃO 9	
TEMA	OBJETIVOS
ATIVIDADE 9. A Brincando e imitando ações na exploração do Tapete de Leitura.	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com o tapete, os livros e objetos. • Manusear os livros e objetos. • Observar as características peculiares (tamanho, forma, cor, etc.). • Discriminar os objetos. • Imitar ações do educador: <ul style="list-style-type: none"> ○ Colocar e tirar os livros dos bolsos do tapete; ○ Passar a mão para perceberem as texturas diferentes dos bolsos; ○ Imitar o som das figuras de alguns; bichinhos que estão no livro; ○ Rolar com o corpo sobre o tapete.

<p>ATIVIDADE 9. B Brincando e imitando ações na exploração de potes.</p>	<p>Repete-se atividade do dia anterior incluindo um elemento extra.</p>
<p>SESSÃO 10</p>	
<p>TEMA</p>	<p>OBJETIVOS</p>
<p>ATIVIDADE 10. A Brincando e imitando ações na exploração das caixas de papelão</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir com as caixas. • Manusear as caixas. • Observar as características peculiares (tamanho, forma, cor, etc.). • Discriminar as caixas. • Imitar ações do educador: <ul style="list-style-type: none"> ○ Entrar e sair das caixas (dentro/fora); ○ Sentar dentro das caixas; ○ Espiar pelas formas geométricas; recortadas nas caixas; Brincar de bater na caixa; Colocar objetos dentro das caixas.
<p>ATIVIDADE 10. B Brincando e imitando ações na exploração de potes.</p>	<p>Repete-se atividade do dia anterior incluindo um elemento extra.</p>
<p>Observação</p>	<p>Imitações dos esquemas e relações coordenadas observadas na interação bebê-educador, bebê-bebê e bebê-objeto.</p> <p>1) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores primários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chupar • Morder • Apertar • Cheirar <p>2) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores secundários/coordenação de esquemas motores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chacoalhar/balançar/sacudir • Bater • Jogar • Puxar • Tirar • Empurrar • Esfregar • Olhar/pegar <p>3) Coordenação de esquemas meio-fim:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Puxar/ pegar para... • Virar/ pegar para... • Empurrar/pegar para... • Tirar/ pegar para • Subir/ pegar, etc <p>3) Presença dos sistemas lógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de relações cheio/vazio • Percepção do problema da semelhança e diferença <p>4) Conhecimento do mundo físico/propriedades dos objetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cheio#vazio • Igualdade # desigualdade
--	--

Quadro 1 – Programa de sessões lúdicas: jogos, brincadeiras e histórias representativas para o desenvolvimento de habilidades variadas e das imitações.

3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Para Yin (2005) na coleta de dados de uma pesquisa sob a modalidade de estudo de caso não é preciso a aplicação de uma fórmula de rotina, mas sim que se construa um projeto no qual a postura do pesquisador, o projeto piloto se faz necessário e isto foi garantido por duas vias principais: nossa apropriação da realidade, nos colocando em posição de escuta diante do contexto e a partir de cuidadosa observação da realidade, para, então, elegermos um projeto de intervenção (BATISTA, 2003) e procedemos a adaptações necessárias a partir do que indicaram estas observações.

Sendo assim, após um mês de atividades-piloto, chegamos à proposta final dos procedimentos para a pesquisa, que ficou definida com vinte atividades, realizadas duas vezes por semana, no período de quatro meses. O tempo das atividades foi de 30 minutos, aproveitando o horário anteriormente destinado às práticas educativas com os bebês, dentro da rotina da instituição.

Na quinta-feira, o educador apresentava os objetos aos 15 bebês e deixava que explorassem, por 10 minutos, ficando num canto da sala sem intervir. Só entrava em interação com os bebês nos 15 minutos restantes propondo algumas ações imitativas com os objetos.

Na sexta-feira, os mesmos objetos eram apresentados aos 15 bebês acrescentando um elemento extra (outro objeto), no qual os bebês podiam interagir sem a intervenção do educador, que ficava num canto da sala, só observando, por 20 minutos. As atividades foram filmadas e fizeram parte do material utilizado para nossa análise final sobre a ação construtiva dos bebês e o efeito das imitações do educador na interação com eles.

3.7 PLANO DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados deste estudo, caracterizado como qualitativo, ocorreu do seguinte modo: a partir do observado na intervenção das educadoras, buscamos investigar, através das filmagens, do diário de campo, das avaliações feitas pelas educadoras aos bebês e da observação participante direta, a relação entre a atividade construtiva do bebê nas imitações e a interação do educador.

Observamos que os processos dialéticos presentes entre educador-bebê, ao realizarem uma imitação, são potencializadores da ação construtiva infantil (PIAGET, 1980). Nesse sentido, buscamos destacar, em nossa análise, momentos nos quais as ações construtivas imitativas infantis se faziam presentes e como permaneciam, no momento em que o educador passasse a fazer parte do cenário interativo do bebê com o meio, convocando-os para imitações. Escolhemos oito bebês para serem analisados e apresentamos de forma descritiva três situações vivenciadas no período de 5 meses, no qual, evidencia-se como foram os resultados observados na avaliação dos esquemas apresentados por eles antes das atividades por nós propostas e durante a intervenção.

No primeiro momento, analisaremos um quadro apresentando os esquemas expressos pelos bebês em 3 diferentes tempos e atividades. As atividades escolhidas para esta análise foram: 1 atividade realizada pela educadora “E2” (em julho) antes do período de intervenção, 2 atividades por nós realizadas no início da intervenção (atividade nº 1- agosto) e outra realizada ao final (atividade número 10 - novembro).

As atividades apresentavam graus de dificuldades diferenciados e foram escolhidas justamente por representar o modo como o bebê interage em cada uma destas situações e como o educador interfere em suas ações construtivas.

Para melhor clareza na exposição dos dados chamaremos de “E1” e “E2” as professoras e utilizaremos as letras iniciais de cada criança para nos referirmos aos participantes de nossa proposta.

No segundo momento de análise, discutiremos a atividade construtiva do bebê em interação com o meio e o efeito da participação do educador nas atividades de número 1 e de número 2. Utilizamos, também, neste momento de análise alguns dados das avaliações das educadoras e do diário de campo, para compreender, de modo contextualizado, como se deram os processos imitativos do bebê durante este período de realização da proposta.

CAPÍTULO 4 – INTERVENÇÃO QUE VISA A EVOLUÇÃO DA IMITAÇÃO NUM CONTEXTO LÚDICO COM CRIANÇAS DE 0 A 2 ANOS

Elaborar uma proposta de intervenção pedagógica para crianças de 0 a 2 anos requer a todo instante uma busca incessante a teoria e consequentemente de muita cautela tomando por base as reflexões feitas em nosso estudo, a fim de conseguirmos caracterizar a cientificidade de nossa pesquisa. Por isso, anterior a essa nossa proposta, onde descreveremos minuciosamente cada sessão de intervenção pedagógica realizada com as crianças, recorreremos à teoria para elucidar a brincadeira como atividade pedagógica, bem como, a organização desta e os cuidados que devem ser tomados na utilização da mesma.

Abaixo apresentamos o resultado de nosso estudo e planejamento das atividades.

4.1 Sessão 1

ATIVIDADE 1A: Brincando e imitando ações na exploração de potes.



Figura 1 – Foto dos potes usados na intervenção.

JUSTIFICATIVA	Escolhemos os potes para iniciarmos as atividades com os bebês, porque estes já faziam parte dos brinquedos que eram disponibilizados para eles diariamente. Sendo assim, além de fazer parte do repertório de vivências exploratórias dos bebês, os potes eram os objetos que mais convocavam os bebês às explorações e que muitas vezes chegavam a disputá-los, pois o número destes objetos era inferior ao número de bebês. Por isso, apresentamos um número maior de potes aos bebês e acrescentamos outros objetos para que a exploração dos mesmos pudesse ser realizada por todos os bebês, além de possibilitar possíveis generalizações.
MATERIAL	Potes iguais com tampa fechados, transparentes, vazios.
PROCEDIMENTOS	Colocar no meio da sala duas bacias com os potes dentro, convidar os bebês para brincarem e deixá-los explorar os objetos por 10 minutos. A seguir o educador entra e apresenta as ações a serem feitas com os objetos, convocando os bebês para a imitação, sendo algumas destas imitações semelhantes a do bebê e outros modelos novos.
IMITAÇÕES PROPOSTAS (NOVAS E JÁ CONHECIDAS) AOS BEBÊS	<ul style="list-style-type: none"> • Abrir potes. • Fechar potes. • Empilhar os potes. • Balançar o pote fazendo barulho com a bolacha. • Tirar a bolacha de dentro do pote. • Colocar a tampa na cabeça e deixar cair. • Fazer movimentos de balançar a tampa (brincar com a tampa como se ela fosse uma asa de borboleta voando).

Quadro 2 – Sessão 1: plano de intervenção com os bebês na exploração de potes.

APÓS 24 HORAS APRESENTAÇÃO DO ELEMENTO EXTRA¹.

¹ Os elementos extras são os objetos inclusos entre os objetos já explorados com a intencionalidade de provocar desequilíbrio nos esquemas do bebê convocando-o a colocar em ação novas coordenações.

ATIVIDADE 1B. Brincando e imitando ações na exploração de potes.



Figura 2 – Foto dos potes usados na intervenção com elemento extra.

MATERIAL	Potes coloridos e transparentes, diferentes tamanhos, fechados e abertos, com bolacha e vazios.
PROCEDIMENTOS	Colocar no meio da sala duas bacias com os potes dentro, convidar os bebês para brincarem e deixá-los explorar os objetos por 20 minutos sem a intervenção da educadora.
OBSERVAÇÃO	<p>Imitações dos esquemas e relações coordenadas observadas na interação bebê-educador, bebê-bebê e bebê-objeto.</p> <p>1) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores primários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chupar • Morder • Apertar • Cheirar <p>2) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores secundários/coordenação de esquemas motores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chacoalhar/balançar/sacudir • Bater • Jogar • Puxar • Tirar • Empurrar

	<ul style="list-style-type: none">• Esfregar• Olhar/pegar <p>3) Coordenação de esquemas meio-fim:</p> <ul style="list-style-type: none">• Puxar/ pegar para...• Virar/ pegar para...• Empurrar/pegar para...• Tirar/ pegar para• Subir/ pegar, etc <p>3) Presença dos sistemas lógicos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Estabelecimento de relações cheio/vazio• Percepção do problema da semelhança e diferença <p>4) Conhecimento do mundo físico/propriedades dos objetos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Cheio#vazio• Igualdade # desigualdade
--	---

Quadro 3 – Sessão 1: plano de intervenção com os bebês na exploração de potes e elemento extra.

4.2 Sessão 2

ATIVIDADE 2A. Brincando e imitando ações na exploração de luvas coloridas.



Figura 3 – Foto das luvas usadas na intervenção.

<p>JUSTIFICATIVA</p>	<p>As luvas foram escolhidas, por dois motivos. Primeiro, porque os bebês tinham alguns mordedores no formato de mãozinhas de borracha diariamente explorados por eles, a partir disto pensamos em permanecer inicialmente com estes objetos e colocar outras luvas, mas com material diferente na textura, no tamanho e nas possibilidades de exploração. As luvas de borracha inicialmente conhecidas dos bebês não contavam com espaço interno, mas nas outras luvas sim, onde ainda colocamos bolinhas dentro. Assim, criamos espaço para recapturarmos na memória do bebê suas explorações iniciais colocando-as em ação para novas combinações. Outro ponto a destacar é que o mordedor de borracha era um objeto atualmente explorado apenas pelos bebês mais novos enquanto que os maiores quase não mais se interessavam por ele, uma vez que o objeto já lhes era conhecido em suas propriedades. Sendo assim, as outras luvas possibilitariam tanto para os mais novos quanto para os mais velhos um espaço de novidade.</p>
<p>MATERIAL</p>	<p>Luvas de borracha (mordedor), luvas cheias (bolinhas coloridas e chocalhos dentro) com diversas texturas (lá, linha, soft, couro, tactel, cirúrgicas).</p>
<p>PROCEDIMENTOS</p>	<p>Colocar no meio da sala duas bacias com diferentes tipos de luvas dentro, convidar os bebês para brincarem e deixá-los explorar os objetos por 10 minutos. A seguir, o educador entra e realiza ações diversas com os objetos, convocando os bebês para a imitação, sendo algumas destas imitações semelhantes a do bebê e outros modelos novos.</p>
<p>IMITAÇÕES PROPOSTAS (NOVAS E JÁ CONHECIDAS) AOS BEBÊS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Balançar a luva fazendo barulho. • Tirar as bolinhas de dentro da luva. • Colocar e tirar a luva. • Colocar a bolinha de dentro da luva na cabeça e deixar cair. • Fazer carinho com a luva no rosto dos bebês.

Quadro 4 – Sessão 2: plano de intervenção com os bebês na exploração de luvas coloridas.

APÓS 24 HORAS APRESENTAÇÃO DO ELEMENTO EXTRA.

ATIVIDADE 2B. Brincando e imitando ações na exploração de luvas coloridas.



Figura 4 – Foto das luvas usadas na intervenção com elemento extra.

MATERIAL	Luvas cheias (bolinhas coloridas e chocalhos dentro) com diversas texturas (lá, linha, soft, couro, tactel, cirúrgicas) e luvas vazias.
PROCEDIMENTOS	Colocar no meio da sala duas bacias com diferentes tipos de luvas dentro, convidar os bebês para brincarem e deixá-los explorar os objetos por 20 minutos sem a intervenção da educadora.
OBSERVAÇÃO	<p>Imitações dos esquemas e relações coordenadas observadas na interação bebê-educador, bebê-bebê e bebê-objeto.</p> <p>1) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores primários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chupar • Morder • Apertar • Cheirar <p>2) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores secundários/coordenação de esquemas motores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chacoalhar/balançar/sacudir • Bater

	<ul style="list-style-type: none"> • Jogar • Puxar • Tirar • Empurrar • Esfregar • Olhar/pegar <p>3) Coordenação de esquemas meio-fim:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puxar/ pegar para... • Virar/ pegar para... • Empurrar/pegar para... • Tirar/ pegar para • Subir/ pegar, etc <p>3) Presença dos sistemas lógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de relações cheio/vazio • Percepção do problema da semelhança e diferença <p>4) Conhecimento do mundo físico/propriedades dos objetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cheio#vazio • Igualdade # desigualdade
--	---

Quadro 5 – Sessão 2: plano de intervenção com os bebês na exploração de luvas coloridas e elemento extra.

4.3 Sessão 3

ATIVIDADE 3A. Brincando e imitando ações na exploração de cilindros.



Figura 5 – Foto dos cilindros usado na intervenção.

<p>JUSTIFICATIVA</p>	<p>Na composição das atividades escolhemos os cilindros pequenos, pois entre o repertório de objetos brincantes da rotina dos bebês, eles brincavam muito com os potes da atividade 1 e aqui os cilindros são como estes só que não têm fundo. Os bebês adoram as ações de encaixar e materiais como os cilindros pequenos e bolinhas podem promover mais possibilidades de ações pelo processo de generalização das ações anteriores, como também por meio das propostas de imitação por modelo observado.</p>
<p>MATERIAL</p>	<p>Cilindros vazios e com bolinhas brancas dentro, com diferentes diâmetros, de papelão encapados com papel contact.</p>
<p>PROCEDIMENTOS</p>	<p>Colocar os objetos divididos em duas bacias no meio da sala. A seguir, convidar os bebês para brincarem e deixá-los explorar os objetos por 10 minutos. Depois o educador entra e apresenta diversas ações, convocando os bebês para a imitação, sendo algumas destas imitações semelhantes a do bebê e outros modelos novos.</p>
<p>IMITAÇÕES PROPOSTAS (NOVAS E JÁ CONHECIDAS) AOS BEBÊS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Olhar por meio do cilindro. • Fazer diversos sons pelo cilindro. • Empilhar os cilindros. • Colocar o cilindro na cabeça e deixar cair. • Colocar um cilindro dentro do outro. • Fazer o cilindro rolar no chão. • Tirar objetos de dentro do cilindro.

Quadro 6 – Sessão 3: plano de intervenção com os bebês na exploração de cilindros.

APÓS 24 HORAS APRESENTAÇÃO DO ELEMENTO EXTRA.

ATIVIDADE 3A. Brincando e imitando ações na exploração de cilindros.



Figura 6 – Foto dos cilindros usados na intervenção com elemento extra.

<p>MATERIAL</p>	<p>Cilindros vazios e cheios (bolinhas dentro), com diferentes diâmetros, de papelão encapados com papel contact., mais bolinhas coloridas de tamanho maior ao diâmetro dos cilindros.</p>
<p>PROCEDIMENTOS</p>	<p>Colocar no meio da sala as bacias com os cilindros. A seguir convidar os bebês para brincarem e deixá-los explorar os objetos por 20 minutos sem a intervenção da educadora.</p>
<p>OBSERVAÇÃO</p>	<p>Imitações dos esquemas e relações coordenadas observadas na interação bebê-educador, bebê-bebê e bebê-objeto.</p> <p>1) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores primários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chupar • Morder • Apertar • Cheirar <p>2) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores secundários/coordenação de esquemas motores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chacoalhar/balançar/sacudir

	<ul style="list-style-type: none"> • Bater • Jogar • Puxar • Tirar • Empurrar • Esfregar • Olhar/pegar <p>3) Coordenação de esquemas meio-fim</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puxar/ pegar para... • Virar/ pegar para... • Empurrar/pegar para... • Tirar/ pegar para • Subir/ pegar, etc <p>3) Presença dos sistemas lógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de relações cheio/vazio • Percepção do problema da semelhança e diferença <p>4) Conhecimento do mundo físico/propriedades dos objetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cheio#vazio • Igualdade # desigualdade
--	---

Quadro 7 – Sessão 3: plano de intervenção com os bebês na exploração de cilindros e elemento extra.

4.4 Sessão 4

ATIVIDADE 4A. Brincando e imitando ações na exploração de saquinho de TNT.



Figura 7 – Foto das saquinhas usadas na intervenção.

<p>JUSTIFICATIVA</p>	<p>Pensando em continuar a explorar os esquemas dentro/fora, tirar/ colocar escolhemos mais um tipo de material para trabalhar estas ações imitativas com os bebês, agora ampliando as formas de explorações e possibilitando novas construções pelo material diferente disponibilizado. Trabalhamos neste momento com sacolinhas de TNT com objetos dentro. Algumas sacolas tinham os objetos visíveis e em outras não. A intenção era provocar a previsibilidade, principalmente nos bebês maiores.</p>
<p>MATERIAL</p>	<p>Sacolinhas de TNT de diferentes cores, cheias com bolinhas, algumas tem uma parte visível e outras não, algumas com guizos dentro.</p>
<p>PROCEDIMENTOS</p>	<p>Colocar no meio da sala duas bacias com sacolinhas de TNT, fechadas e com bolinhas dentro. Convidar os bebês para brincarem e deixá-los explorar os objetos por 10 minutos. A seguir, o educador entra e apresenta ações diversas a serem feitas com os objetos, convocando os bebês para a imitação, sendo algumas destas imitações semelhantes a do bebê e outros modelos novos.</p>
<p>IMITAÇÕES PROPOSTAS (NOVAS E JÁ CONHECIDAS) AOS BEBÊS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Balançar a sacola mostrando que umas fazem sons e outras não. • Abrir o laço. • Abrir a sacola e fechar. • Tirar as bolinhas de dentro da sacola e colocar novamente. • Colocar a sacola em cima da cabeça e deixar cair. • Colocar a sacola na cabeça como boné. • Passar a mão pelo TNT e pelo plástico para o bebê sentir diferentes sensações de materiais. • Fazer barulho falando dentro da sacola. • Brincar de achou, escondendo-se atrás da sacola.

Quadro 8 – Sessão 4: plano de intervenção com os bebês na exploração de sacolinhas de TNT.

APÓS 24 HORAS APRESENTAÇÃO DO ELEMENTO EXTRA.

ATIVIDADE 4B. Brincando e imitando ações na exploração de saquinho de TNT.



Figura 8 – Foto dos potes usados na intervenção com elemento extra.

<p>MATERIAL</p>	<p>Sacolinhas de TNT de diferentes cores cheias e vazias, algumas tem uma parte visível dentro e outras não, bolinhas coloridas de diferentes cores e texturas, com guizos dentro e sem guizos.</p>
<p>PROCEDIMENTOS</p>	<p>Colocar no meio da sala duas bacias com saquinho de TNT, fechadas e com bolinhas dentro. Convidar os bebês para brincarem e deixá-los explorar os objetos por 20 minutos sem a intervenção do educador.</p>
<p>OBSERVAÇÃO</p>	<p>Imitações dos esquemas e relações coordenadas observadas na interação bebê-educador, bebê-bebê e bebê-objeto.</p> <p>1) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores primários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chupar • Morder • Apertar • Cheirar <p>2) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores secundários/coordenação de esquemas motores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chacoalhar/balançar/sacudir • Bater • Jogar • Puxar

	<ul style="list-style-type: none"> • Tirar • Empurrar • Esfregar • Olhar/pegar <p>3) Coordenação de esquemas meio-fim:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puxar/ pegar para... • Virar/ pegar para... • Empurrar/pegar para... • Tirar/ pegar para • Subir/ pegar, etc. <p>3) Presença dos sistemas lógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de relações cheio/vazio • Percepção do problema da semelhança e diferença <p>4) Conhecimento do mundo físico/propriedades dos objetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cheio#vazio • Igualdade # desigualdade
--	--

Quadro 9 – Sessão 4: plano de intervenção com os bebês na exploração de saquinho de TNT e elemento extra.

4.5 Sessão 5

ATIVIDADE 5A. Brincando e imitando ações na exploração dos círculos.



Figura 9 – Foto das câmaras de ar usadas na intervenção.

<p>JUSTIFICATIVA</p>	<p>Na tentativa de possibilitar mais generalizações e consequentemente ampliar a experiência integramos elementos das atividades 1, 2, 3, 4, 5 e acrescentando outras. Para isto escolhemos trabalhar com vários círculos, de diferentes em cores, diâmetros, profundidade, articulando a eles alguns objetos com sons (guizos, anteriormente utilizados, acrescentando agora os chocalhos) e bolsos. Assim, tanto os materiais físicos como as ações do educador têm o objetivo de marcar a nova experiência através do desdobramento das imitações anteriores realizadas pelos bebês.</p>
<p>MATERIAL</p>	<p>Câmara de ar cheia.</p>
<p>PROCEDIMENTOS</p>	<p>Colocar no meio da sala. Convidar os bebês para brincarem e deixá-los explorar os objetos por 10 minutos. A seguir o educador entra e apresenta ações diversas a serem feitas com os objetos, convocando os bebês para a imitação, sendo algumas destas imitações semelhantes a do bebê e outros modelos novos.</p>
<p>IMITAÇÕES PROPOSTAS (NOVAS E JÁ CONHECIDAS) AOS BEBÊS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entrar e sair das rodas. • Pular caindo dentro da roda. • Fazer a roda rolar no chão. • Brincar com o bambolê como se fosse o volante de um carro. • Olhar por meio das rodas: brincando de “achou”. • Colocar na cabeça e deixar cair (Dizer “caiiuu”). • Colocar o bambolê na cintura e deixar cair (dizer “caiiuu”). • Rodar no dedo. • Rodar no braço. • Bater nos guizos fazendo barulho. • Passar a mão e sentir a textura dos materiais. • Colocar e tirar coisas dos bolsos na roda.

Quadro 10 – Sessão 5: plano de intervenção com os bebês na exploração de círculos.

APÓS 24 HORAS APRESENTAÇÃO DO ELEMENTO EXTRA.

ATIVIDADE 5B. Brincando e imitando ações na exploração dos círculos.

Figura 10 – Foto das câmaras de ar usadas na intervenção com elemento extra.

MATERIAL	Câmara de ar cheia, piscina de plástico cheias e vazias, bambolês coloridos, bolas coloridas de diversos tamanhos.
PROCEDIMENTOS	Colocar no meio da sala. Convidar os bebês para brincarem e deixá-los explorar os objetos por 20 minutos sem a intervenção do educador.
OBSERVAÇÃO	<p>Imitações dos esquemas e relações coordenadas observadas na interação bebê-educador, bebê-bebê e bebê-objeto.</p> <p>1) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores primários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chupar • Morder • Apertar • Cheirar <p>2) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores secundários/coordenação de esquemas motores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chacoalhar/balançar/sacudir • Bater • Jogar • Puxar • Tirar

	<ul style="list-style-type: none">• Empurrar• Esfregar• Olhar/pegar <p>3) Coordenação de esquemas meio-fim:</p> <ul style="list-style-type: none">• Puxar/ pegar para...• Virar/ pegar para...• Empurrar/pegar para...• Tirar/ pegar para• Subir/ pegar, etc <p>3) Presença dos sistemas lógicos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Estabelecimento de relações cheio/vazio• Percepção do problema da semelhança e diferença <p>4) Conhecimento do mundo físico/propriedades dos objetos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Cheio#vazio• Igualdade # desigualdade
--	--

Quadro 11 – Sessão 5: plano de intervenção com os bebês na exploração de círculos e elemento extra.

4.6 Sessão 6

ATIVIDADE 6A. Brincando e imitando ações na exploração com as garrafas.



Figura 11 – Foto das garrafas usadas na intervenção.

<p>JUSTIFICATIVA</p>	<p>Neste momento integramos mais materiais, chamando a atenção do bebê agora para as imitações com os sons. Então trabalhamos com formas cilíndricas (garrafas de plástico) vazias e cheias com diversos materiais dentro, sendo alguns deles já utilizados nas atividades anteriores e outros não. Acrescentamos também a esta atividade os laços da atividade 4, pois foi um objeto que chamou a atenção dos bebês, alguns deles inclusive brincaram de juntar laços. Sendo assim, como a nossa para com o bebê é a de recapturar no seu repertório experiências anteriores para desdobrá-las em novas ações imitativas, consideramos pertinente esta atividade neste momento.</p>
<p>MATERIAL</p>	<p>Garrafas de plástico de diversos tamanhos, com diferentes materiais dentro (água, glíter, EVA picado, roscó de várias cores, sagu, tampinhas), cheias e vazias.</p>
<p>PROCEDIMENTOS</p>	<p>Colocar no meio da sala duas bacias com diferentes tipos de luvas dentro, convidar os bebês para brincarem e deixá-los explorar os objetos por 10 minutos. A seguir o educador entra e apresenta ações diversas() a serem feitas com os objetos, convocando os bebês para a imitação, sendo algumas destas imitações semelhantes a do bebê e outras modelos novos.</p>
<p>IMITAÇÕES PROPOSTAS (NOVAS E JÁ CONHECIDAS) AOS BEBÊS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer a garrafa rodar. • Nas garrafas vazias produzir som dentro. • Balançar a garrafa mostrando que algumas fazem barulho e outras não silêncio e som). • Mostrar garrafas cheia e vazias. • Mostrar os elementos que estão dentro da garrafa.

Quadro 12 – Sessão 6: plano de intervenção com os bebês na exploração de garrafas.

APÓS 24 HORAS APRESENTAÇÃO DO ELEMENTO EXTRA.

ATIVIDADE 6B. Brincando e imitando ações na exploração com as garrafas.

Figura 12 – Foto das garrafas usadas na intervenção com elemento extra.

MATERIAL	<p>Garrafas de plástico de diversos tamanhos, com diferentes materiais dentro (água, gliter, EVA picado, rocó de várias cores, sagu, tampinhas), cheias e vazias, mais alguns laços utilizados na atividade anterior.</p>
PROCEDIMENTOS	<p>Colocar no meio da sala as garrafas dentro das bacias, mais os laços espalhados estrategicamente para chamar a atenção dos bebês e convocá-los a exploração. Convidar os bebês para brincarem e deixá-los explorar os objetos por 20 minutos sem a intervenção do educador.</p>
OBSERVAÇÃO	<p>Imitações dos esquemas e relações coordenadas observadas na interação bebê-educador, bebê-bebê e bebê-objeto.</p> <p>1) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores primários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chupar • Morder • Apertar • Cheirar

	<p>2) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores secundários/coordenação de esquemas motores:</p> <ul style="list-style-type: none">• Chacoalhar/balançar/sacudir• Bater• Jogar• Puxar• Tirar• Empurrar• Esfregar• Olhar/pegar <p>3) Coordenação de esquemas meio-fim:</p> <ul style="list-style-type: none">• Puxar/ pegar para...• Virar/ pegar para...• Empurrar/pegar para...• Tirar/ pegar para• Subir/ pegar, etc. <p>3) Presença dos sistemas lógicos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Estabelecimento de relações cheio/vazio• Percepção do problema da semelhança e diferença <p>4) Conhecimento do mundo físico/propriedades dos objetos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Cheio#vazio• Igualdade # desigualdade
--	--

Quadro 13 – Sessão 6: plano de intervenção com os bebês na exploração de garrafas e elemento extra.

4.7 Sessão 7

ATIVIDADE 7A. Brincando e imitando ações na exploração com o tapete de bolsos.

Figura 13 – Foto do tapete com bolsos usados na intervenção.

<p>JUSTIFICATIVA</p>	<p>Trabalhar com bolsos neste momento é um desdobramento das atividades das sacolinhas de TNT e dos bolsos nos rodões. Assim, com os bebês menores objetivamos imitações estimuladas pelas experiências sensoriais no tapete e desenhos, enquanto que com os maiores tentamos provocar as imitações, tirar e por do bolso, pelo início de comportamentos de previsibilidade.</p>
<p>MATERIAL</p>	<p>Um tapete grande com diversos bolsos de diferentes tamanhos, abertos e fechados, cheios e vazios, com diferentes figuras e texturas (por fora).</p>
<p>PROCEDIMENTOS</p>	<p>Colocar no meio da sala o tapete e convidar os bebês para brincarem e deixá-los explorar o tapete por 10 minutos. A seguir, o educador entra e apresenta ações diversas a serem feitas com os objetos, convocando os bebês para a imitação, sendo algumas destas imitações semelhantes a do bebê e outros modelos novos.</p>

<p>IMITAÇÕES PROPOSTAS (NOVAS E JÁ CONHECIDAS) AOS BEBÊS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar e tirar objetos dos bolsos do tapete. • Esconder objetos no bolso e perguntar onde está. • Passar a mão para perceberem as texturas diferentes dos bolsos. • Imitar o som das figuras de alguns bichinhos que estão no tapete. • Rolar com o corpo sobre o tapete.
---	--

Quadro 14 – Sessão 7: plano de intervenção com os bebês na exploração de tapete de bolsos.

APÓS 24 HORAS APRESENTAÇÃO DO ELEMENTO EXTRA.

ATIVIDADE 7B. Brincando e imitando ações na exploração com o tapete de bolsos.



Figura 14 – Foto do tapete com bolsos usado na intervenção com elemento extra.

<p>MATERIAL</p>	<p>Um tapete grande com diversos bolsos de diferentes tamanhos, abertos e fechados, cheios e vazios, com diferentes figuras e texturas (por fora), mais vários</p>
------------------------	--

	bichinhos dentro de saquinho de TNT, vazias e cheias, espalhadas pelo tapete.
PROCEDIMENTOS	Colocar o tapete com o elemento extra no meio da sala. Convidar os bebês para brincarem e deixá-los explorar os objetos por 20 minutos sem a intervenção do educador.
OBSERVAÇÃO	<p>Imitações dos esquemas e relações coordenadas observadas na interação bebê-educador, bebê-bebê e bebê-objeto.</p> <p>1) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores primários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chupar • Morder • Apertar • Cheirar <p>2) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores secundários/coordenação de esquemas motores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chacoalhar/balançar/sacudir • Bater • Jogar • Puxar • Tirar • Empurrar • Esfregar • Olhar/pegar <p>3) Coordenação de esquemas meio-fim:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puxar/ pegar para... • Virar/ pegar para... • Empurrar/pegar para... • Tirar/ pegar para • Subir/ pegar, etc. <p>3) Presença dos sistemas lógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de relações cheio/vazio • Percepção do problema da semelhança e diferença <p>4) Conhecimento do mundo físico/propriedades dos objetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cheio#vazio • Igualdade # desigualdade

Quadro 15 – Sessão 7: plano de intervenção com os bebês na exploração de tapete de bolsos e elemento extra.

4.8 Sessão 8

ATIVIDADE 8A. Brincando e imitando ações na exploração com cilindros maiores.

Figura 15 – Foto dos cilindros usados na intervenção.

JUSTIFICATIVA	Neste momento voltamos com cilindros diversificados, em tamanho, diâmetro e espessura, para serem utilizados não apenas com explorações feitas manualmente, mas também sugerindo explorações corporais do bebê.
MATERIAL	Cilindros de espuma, cilindro de papelão encapado com fita adesiva colorida e com meias finas coloridas, cilindro de plástico, cones e bolinhas coloridas.
PROCEDIMENTOS	Colocar no meio da sala os cilindros disponibilizados de forma harmônica e muito divertida sugerindo as explorações. A seguir convidar os bebês para brincarem e deixá-los explorar os objetos por 10 minutos. A seguir

	o educador entra e apresenta ações diversas a serem feitas com os objetos, convocando os bebês para a imitação, sendo algumas destas imitações semelhantes a do bebê e outro modelos novos.
IMITAÇÕES PROPOSTAS (NOVAS E JÁ CONHECIDAS) AOS BEBÊS	<ul style="list-style-type: none"> • Entrar e sair dos “minhocões” (dentro/fora) • Rolar sobre os cilindros • Sentar sobre os cilindros • Brincar de cavalinho • Colocar bolinhas dentro dos canos • Falar dentro dos cilindros

Quadro 16 – Sessão 8: plano de intervenção com os bebês na exploração de cilindros maiores.

APÓS 24 HORAS APRESENTAÇÃO DO ELEMENTO EXTRA.

ATIVIDADE 8B. Brincando e imitando ações na exploração com cilindros maiores.



Figura 16 – Foto dos cilindros usados na intervenção com elemento extra.

MATERIAL	Cilindros de espuma, cilindro de papelão encapado com fita adesiva colorida e com meias finas coloridas, cilindro de plástico, cones e bolinhas coloridas, mais
-----------------	---

	dois minhocões(Túnel) para as crianças entrarem dentro.
PROCEDIMENTOS	Colocar no meio da sala os cilindros disponibilizados de forma harmônica e muito divertida sugerindo as explorações. Convidar os bebês para brincarem e deixá-los explorar os objetos por 20 minutos sem a intervenção do educador.
OBSERVAÇÃO	<p>Imitações dos esquemas e relações coordenadas observadas na interação bebê-educador, bebê-bebê e bebê-objeto.</p> <p>1) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores primários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chupar • Morder • Apertar • Cheirar <p>2) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores secundários/coordenação de esquemas motores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chacoalhar/balançar/sacudir • Bater • Jogar • Puxar • Tirar • Empurrar • Esfregar • Olhar/pegar <p>3) Coordenação de esquemas meio-fim:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puxar/ pegar para... • Virar/ pegar para... • Empurrar/pegar para... • Tirar/ pegar para • Subir/ pegar, etc. <p>3) Presença dos sistemas lógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de relações cheio/vazio • Percepção do problema da semelhança e diferença <p>4) Conhecimento do mundo físico/propriedades dos objetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cheio#vazio • Igualdade # desigualdade

Quadro 17 – Sessão 8: plano de intervenção com os bebês na exploração de cilindros maiores e elemento extra.

4.9 Sessão 9

ATIVIDADE 9A. Brincando e imitando ações na exploração com tapete de leitura.

Figura 17 – Foto do tapete de leitura usado na intervenção.

<p>JUSTIFICATIVA</p>	<p>Neste momento pensamos em integrar diversos objetos das atividades anteriores acrescentando experiências representativas com imagens e bichinhos de pelúcia provocando imitações com jogos de ritual. Cabe destacar que nesta altura do desenvolvimento do projeto durante as atividades diárias estávamos trabalhando bastante com sons de animais, a troca de carícias em bichinhos de pelúcia. Numa das atividades distribuimos revistas aos bebês, os menores rasgaram e colocaram na boca enquanto que os maiores escolheram fotos que foram colocadas nos livros que compõem o nosso tapete de leitura.</p>
<p>MATERIAL</p>	<p>Um tapete com vários livros e imagens disponibilizadas sobre o tapete.</p>
	<p>Colocar o tapete no meio da sala e convidar os bebês</p>

PROCEDIMENTOS	para brincarem e deixando-os explorar o tapete por 10 minutos. A seguir o educador entra e apresenta ações diversas a serem feitas com os objetos, convocando os bebês para a imitação, sendo algumas destas imitações semelhantes a do bebê e outros modelos novos.
IMITAÇÕES PROPOSTAS (NOVAS E JÁ CONHECIDAS) AOS BEBÊS	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar e tirar os livros dos bolsos do tapete • Passar a mão para perceberem as texturas diferentes dos bolsos • Imitar o som das figuras de alguns bichinhos que estão no livro • Rolar com o corpo sobre o tapete

Quadro 18 – Sessão 9: plano de intervenção com os bebês na exploração com tapete de leitura.

APÓS 24 HORAS APRESENTAÇÃO DO ELEMENTO EXTRA.

ATIVIDADE 9B. Brincando e imitando ações na exploração com tapete de leitura.



Figura 18 – Foto do tapete de leitura usados na intervenção com elemento extra.

MATERIAL	Um tapete com vários livros e imagens disponibilizados sobre o tapete e mais vários sacos de plástico transparentes com bichinhos de pelúcia dentro amarrados com um laço.
PROCEDIMENTOS	Colocar o tapete de leitura no meio da sala. A seguir convidar os bebês para brincarem e deixá-los explorar os objetos por 20 minutos sem a intervenção do educador.
OBSERVAÇÃO	<p>Imitações dos esquemas e relações coordenadas observadas na interação bebê-educador, bebê-bebê e bebê-objeto.</p> <p>1) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores primários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chupar • Morder • Apertar • Cheirar <p>2) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores secundários/coordenação de esquemas motores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chacoalhar/balançar/sacudir • Bater • Jogar • Puxar • Tirar • Empurrar • Esfregar • Olhar/pegar <p>3) Coordenação de esquemas meio-fim:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puxar/ pegar para... • Virar/ pegar para... • Empurrar/pegar para... • Tirar/ pegar para • Subir/ pegar, etc. <p>3) Presença dos sistemas lógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de relações cheio/vazio • Percepção do problema da semelhança e diferença <p>4) Conhecimento do mundo físico/propriedades dos objetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cheio#vazio • Igualdade # desigualdade

Quadro 19 – Sessão 9: plano de intervenção com os bebês na exploração com tapete de leitura e elemento extra.

4.10 Sessão 10

ATIVIDADE 10A. Brincando e imitando ações na exploração com caixas de papelão.

Figura 19 – Foto das caixas de papelão usadas na intervenção.

<p>JUSTIFICATIVA</p>	<p>Para finalizar nosso projeto utilizamos com caixas de papelão colorido, para os bebês brincarem de entrar e sair, tirar e por agora com o corpo. Nas atividades da rotina os bebês brincavam com uma toca e agora tinham novas possibilidades de exploração com a caixa que estrategicamente, tinha em sua entrada um obstáculo que os bebês precisavam ultrapassar e várias janelas diferentes da toca que costumavam brincar. Também integramos os bichinhos de pelúcia num segundo momento e, para entrar os bebês precisavam retirá-los de lá ou apenas brincar com eles. Enfim, a idéia foi de provocar desequilíbrios e fundamentalmente evocar novas imitações nas ações do bebê.</p>
<p>MATERIAL</p>	<p>Três caixas de papelão grandes, coloridas, coma janelas e portas de vários modelos e com diferentes obstáculos.</p>
<p>PROCEDIMENTOS</p>	<p>Colocar no meio das salas caixas de papelão, a seguir, convidar os bebês para brincarem e deixá-los explorar os objetos por 10 minutos. A seguir o educador entra e</p>

	apresenta ações diversas a serem feitas com os objetos, convocando os bebês para a imitação, sendo algumas destas imitações semelhantes a do bebê e outros modelos novos.
IMITAÇÕES PROPOSTAS (NOVAS E JÁ CONHECIDAS) AOS BEBÊS	<ul style="list-style-type: none"> • Entrar e sair das caixas (dentro/fora). • Sentar dentro das caixas. • Espiar pelas formas geométricas recortadas nas caixas. • Brincar de bater na caixa. • Colocar objetos dentro da caixa.

Quadro 20 – Sessão 10: plano de intervenção com os bebês na exploração de caixas de papelão.

APÓS 24 HORAS APRESENTAÇÃO DO ELEMENTO EXTRA.

ATIVIDADE 8B. Brincando e imitando ações na exploração com caixas de papelão.



Figura 20 – Foto das caixas de papelão usadas na intervenção com elemento extra.

Material	Três caixas de papelão grandes, coloridas, com janelas e portas de vários modelos e com diferentes obstáculos mais bichinhos de pelúcia em todas as entradas dificultando a entrada do bebê nas caixas.
Procedimentos	Colocar no meio da sala as caixas de papelão com os bichinhos de pelúcia. Convidar os bebês para brincarem e deixá-los explorar os objetos por 20 minutos sem a intervenção do educador.
OBSERVAÇÃO	<p>Imitações dos esquemas e relações coordenadas observadas na interação bebê-educador, bebê-bebê e bebê-objeto.</p> <p>1) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores primários:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chupar • Morder • Apertar • Cheirar <p>2) Quanto à presença ou ausência de esquemas motores secundários/coordenação de esquemas motores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chacoalhar/balançar/sacudir • Bater • Jogar • Puxar • Tirar • Empurrar • Esfregar • Olhar/pegar <p>3) Coordenação de esquemas meio-fim:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puxar/ pegar para... • Virar/ pegar para... • Empurrar/pegar para... • Tirar/ pegar para • Subir/ pegar, etc. <p>3) Presença dos sistemas lógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de relações cheio/vazio • Percepção do problema da semelhança e diferença <p>4) Conhecimento do mundo físico/propriedades dos objetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cheio#vazio • Igualdade # desigualdade

Quadro 21 – Sessão 10: plano de intervenção com os bebês na exploração de caixas de papelão e elemento extra.

Como um pensamento que não se cala, a todo o momento deste trabalho questionamos: até que ponto somos responsáveis pelo desencadear dos processos de desenvolvimento da criança, entre eles o da imitação? Se o estímulo é tão importante e necessário para o surgimento do campo simbólico, sendo o estímulo por nós considerado como aquele que carrega consigo significado que se engendram aos da criança e se desdobram, o nascimento do símbolo está implicado com o espaço das relações humanas e no caso das creches de como são realizadas as mediações do educador. A seguir, então, passaremos as considerações mais significativas que observamos na realização da proposta acima apresentada, tomando como eixo para nossa discussão os esquemas imitativos construídos na atividade funcional da criança com o educador.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS

Passaremos para o momento que consideramos o desafio maior de nosso trabalho que é analisar como se deram as imitações nas diversas situações lúdicas vivenciadas pelo bebê com o educador.

Capturar a evolução da atividade construtiva dos bebês manifesta por meio da imitação de forma gradativa e com pormenores, como fez Piaget com seus filhos, tornou-se difícil dentro do nosso contexto, uma vez que estamos tratando de quinze bebês e de um período de propostas de 5 meses. Além do número elevado de material coletado e de crianças participantes, muitas delas ficaram doentes e às vezes chegavam a faltar até uma semana ou mais na instituição, impossibilitando assim o acompanhamento minucioso desta evolução.

Sendo assim, faremos um recorte da proposta de atividades para analisar os resultados encontrados a partir desta intervenção. Nossa análise se fará a partir dos resultados de uma atividade realizada pelas educadoras antes da intervenção e das atividades de número 1 (com os potes) e de número 10 (com as caixas) de nossa proposta, sendo oito os bebês escolhidos para isto.

5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS ESQUEMAS CONSTRUÍDOS NAS ATIVIDADES

	Atividade realizada pelas educadoras no período de observação (Julho/2007)	Atividade 1 aplicada na proposta de intervenção (Agosto/2007)	Atividade 10 aplicada na proposta de intervenção (Novembro/2007)
Bebê M¹²	0,6 Morder, chupar, segurar	0,7 Olhar/Morder, olhar/chupar, olhar/pegar, olhar/balançar, escutar/olhar	0,10 Bater para..., pegar para..., puxar para..., empurrar para... Imitações sistemáticas sonoras de sons conhecidos
Bebê V	0,7 Morder, chupar, segurar, cheirar	0,8 Olhar/Morder, pegar/chupar, olhar/pegar para..., balançar os potes, balançar a cabeça	0,11 Bater um objeto ao outro, pegar para ..., olhar para ..., entrar..., sair, rolar Imitação sistemática de sons

¹² Por questões éticas utilizamos as iniciais dos nomes dos bebês.

Bebê E	0,7 Morder, chupar, segurar, cheirar, sentir Imitações esporádicas de vocalizações	0,8 Olhar/Morder, olhar/chupar, olhar/pegar para..... Imitações esporádicas de vocalizações	0,11 Bater, entrar para....., sair para....., puxar para ..., Imitação entre pares
Bebê A	0,8 Morder, chupar, segurar, sentir, Bater palmas Imitações esporádicas com vocalizações	0,9 Olhar/Morder, olhar/chupar, Olhar/pegar Bater palmas, balançar objeto, bater um objeto ao outro Imitações esporádicas com vocalizações coordenadas com esquemas acima	0,11 Bater para ..., entrar para..., sair para ..., pegar para ..., Imitação sistemática de novos modelos sonoros
Bebê I	0,9 Morder, chupar, sentir	0,10 Escutar/Bater, olhar/morder, olhar/chupar	1,0 Bater para..., morder, chupar, puxar....., pegar para....., entrar para ..., sair para..., olhar pelas aberturas para ... Imitação entre pares
Bebê MA	1,1 Balançar, segurar, tirar, bater, sentir, Imitação com o educador	1,2 Balançar para..., pegar/abrir para..., tirar para pegar..., bater, abrir para ..., Imitação entre pares e com o educador	1,5 Entrar para....., sair para....., puxar para, Imitação entre pares; início da imitação diferida
Bebê S	1,3 Pegar, esfregar, sentir, Imitação entre pares e com o educador	1,4 Pegar para....., esfregar para....., chacoalhar para....., abrir/pegar para....., fechar para....., virar, puxar para, encaixar, empilhar, Imitação entre pares e com o educador	1,7 Entrar para....., sair para....., rolar para....., tirar obstáculo para..., discriminar as caixas, espiar para....., colocar para....., Imitação entre pares; início da imitação diferida
Bebê J	1,3 Segurar, bater, sentir, esfregar, morder, Imitação entre pares e com o educador	1,4 Pegar para....., bater para....., abrir para....., fechar para....., virar para..., puxar/pegar, esfregar para..., morder para....., entrar para..., sair para..... Imitação entre pares e com o educador	1,7 Entrar para..., sair para..., bater para..., sentar, espiar para..., manusear, Imitação entre pares; início da imitação diferida

Quadro 22 – Mudanças observadas nos esquemas dos bebês¹³.

¹³ Esclaremos que foram escolhidos entre os quinze bebês apenas oito como objeto de análise.

Por meio da observação do quadro acima pode-se perceber a mudança nos esquemas utilizados pelos bebês em cada atividade e assim concluir a partir de Piaget (1975) que a evolução dos esquemas, ocorre pela própria atividade da criança, resultando em mudanças nas suas relações com o objeto. À medida que experienciam uma situação e o modo como experienciam resultará nos desdobramentos dos esquemas apresentados pelos bebês. Um ponto a ser destacado no período de observação foi que a princípio percebia-se que os bebês empregavam seus esquemas sempre com pouca coordenação entre si. Mesmo os bebês da IV e V fase, realizavam suas explorações de maneira estanque nas atividades.

Durante as atividades realizadas pelas educadoras, elas concentravam-se em proposições sem continuidade, objetivando principalmente desenvolver habilidades sem um propósito dirigido ao bebê, mas as partes do corpo do bebê. Por exemplo, se observamos os esquemas que aparecem no período de julho quando destacamos uma atividade realizada pela educadora "E2", podemos ver que a proposição não convoca o bebê a coordenações, mas a repetir apenas aquilo que a educadora propõe.

A atividade proposta consistia no seguinte: a educadora "E2" traz para a sala um tapete (chamado por ela de "tapete das sensações") e chama os bebês para perto de si. A seguir "E2" começa a passar a mão sobre o tapete (com texturas diferentes) e pega nas mãos de cada bebê passando-a nas diferentes texturas também. Observou-se que os bebês queriam explorar o tapete mordendo, chupando, mas ela dizia que não era para fazer assim, pegando novamente na mão do bebê e passando-a no tapete para que sentissem as diferentes texturas através das mãos.

Piaget (1975) explica que diante de uma situação nova (objeto novo), o bebê busca reconhecê-lo empregando os esquemas que possui. Nesse sentido, não é o objeto que é reconhecido, mas os esquemas do bebê, a fim de que, a partir deste reconhecimento, o bebê prossiga em suas construções, por diferenciações, analogias ou generalizações. Neste caso, o que se via é que a forma como atividade era proposta obstaculizava tanto o reconhecimento, quanto o seu desenvolvimento naquela situação. O desenvolvimento, para Piaget (1980/1996) é resultado de articulações globais, e neste caso o ambiente não facilitava as

articulações do bebê, uma vez que as proposições aconteciam com repertório diferenciado ao interesse do bebê.

De maneira geral, o que se observou nas atividades, propostas pelas educadoras, eram intervenções que visavam sempre o estímulo auditivo, visual, motor e perceptual (principalmente das mãos), deixando de convocar os bebês a uma construção totalizadora das suas ações com significado.

No mês de julho quando realizamos a primeira observação, constata-se que a maioria dos bebês da 3ª fase apresentam, como esquema predominante de suas explorações, os esquemas motores de sucção e de preensão. Nas atividades analisadas na época as educadoras enfatizavam em seus planejamentos estimular partes do corpo do bebê, como por exemplo, morder algo duro, depois mole, depois com gostos diferentes, etc, ou ainda atividade para estímulo do campo visual (apresenta objetos com cores diferentes chamando a atenção do bebê) e auditivo (a educadora pega objetos com sons diferentes e fica chacoalhando-os para chamar a atenção do bebê para diferentes sons), etc.

Outro ponto a destacar, foi o conceito reducionista sobre as interações com o bebê, considerando as suas ações apenas como resposta ao meio, principalmente da educadora “E2”. Perosa (1993) ao fazer uma crítica ao conceito de interação utilizado nos estudos com crianças, na década de 60, destaca justamente esta visão reducionista das ações infantis, que desloca o bebê para uma situação de dependência quase absoluta ao adulto, deixando de lado a reciprocidade implicada na atividade infantil.

Se compararmos a articulação dos esquemas e a manifestação da intencionalidade do bebê, no período anterior a proposta, pode-se perceber que dos 8 bebês, todos eles expressaram seus esquemas de maneira estanque, sem continuidade ou coordenação. Já nas atividades N°1 e n°2, os bebês apresentaram os esquemas com coordenações inteligentes na busca de um propósito e com continuidade.

Embora as atividades n° 1 e n°2, apresentassem grau de dificuldade diferenciada, podemos destacar que o aspecto generalizador e intencional dos esquemas empregados pelos bebês encontravam-se manifestos em suas ações tanto com os potes quanto com as caixas. Isto porque aos bebês foi possibilitado espaço de expressão com autoria.

Destacamos os esquemas empregados por “M” na atividade com os potes (em julho) e agora com as caixas (em Novembro). Os esquemas balançar, pegar, bater, tirar com os potes, se repetem nesta nova situação e se desdobram em mais esquemas” puxar, entrar, sair, empurrar”, mas de forma modificada, demonstrando mudança na aplicação dos esquemas pela implicação cada vez maior do bebê.

Vale lembrar que alguns dos bebês ainda não andavam, mas mesmo engatinhando realizavam ações (por tentativas) para entrar e sair da caixa como foi o caso de “V”. “V” era um bebê que desde o início apresentou atraso nos esquemas, principalmente, motores. Ao chegar à instituição com 6 meses trazia consigo indicação (fisioterapeuta) de estimulação motora. A mãe trabalhava na própria instituição e se relacionava com ele de uma forma muito protetora, indo verificar várias vezes, durante o dia, se estava tudo bem com o seu filho, deixando muitas recomendações às educadoras que sempre se posicionavam num lugar de cuidados excessivos com a criança. Em casa o bebê ficava quase sempre no colo.

A partir das atividades percebeu-se enriquecimento gradativo nas interações de “V” com os outros bebês como também na sua relação com o objeto. Na atividade de nº 10 percebeu-se que a intencionalidade das ações motoras de “V” era marca fundamental de ações implicativas criativas. Neste exemplo, “V” passou a coordenar os esquemas e a diferenciá-los na tentativa de entrar dentro da caixa, como mostra o relato abaixo:

OBS: V(0,11) se aproxima das caixas com vários bichinhos de pelúcia dentro e começa a retirá-los, jogando-os com força para fora. Enquanto isto alguns bebês, próximos a “V”, pegam os bichinhos e começam a explorá-los. Ao liberar a entrada “V” se debruça com a parte superior do corpo sobre o pedaço de papelão, que ainda obstaculiza a entrada da caixa, impulsionando seu corpo sem sair do lugar. Novamente impulsiona o corpo, caindo para o lado de dentro da caixa. Ao entrar, vira-se, para ficar de frente com os outros bebês e, sorri por ter atingido o objetivo.

Percebemos nesta situação que, os esquemas passam a ser coordenados para um fim e a serem empregados de forma diferente a atividade realizada em “Julho”. Assim, se antes, por exemplo, o esquema “pegar algo” encontrava-se desarticulado a um fim, agora passa a ser coordenado com outros

esquemas resultando em: “pegar para retirar obstáculos”, “pegar para ver”, “pegar para morder”, “bater para escutar”, etc.

A intencionalidade crescente e a generalização manifesta, através dos esquemas modificados, podem ser observadas, também com os outros bebês, à medida que a proposta avançava com situações mais complexas de interação nas diversas situações das atividades, resultando em evolução progressiva na construção dos esquemas imitativos inteligentes do bebê.

Outro resultado encontrado ao final da proposta foi que dos oito bebês, 3 apresentaram início da imitação diferida. A seguir dedicaremos a exemplificar a postura do educador diante de duas atividades construtivas do bebê e para isto apresentaremos de forma descritiva duas situações vivenciadas no período da proposta, no qual, evidencia-se o efeito da participação do educador nestes momentos.

5.2 PRIMEIRO MOMENTO: AGOSTO DE 2007- BEBÊS DE 7 MESES À 1 ANO E 4 MESES

Para caracterizarmos e analisarmos a atividade construtiva dos bebês neste momento inicial da proposta destacamos um dos episódios de interação entre bebê-objeto e escolhemos para isto a atividade número 1, no qual foi organizado um espaço de interação dos bebês com diversos potes, de diferentes cores, tamanhos e texturas.

5.2.1 Primeiros Dez Minutos: Bebê-Objeto; Bebê-Bebê

Pode-se perceber nesta atividade inicial dos bebês, que nos primeiros 10 minutos eles não interagiram entre si, mas colocavam-se ativamente em movimentos exploratórios com os objetos. Embora tivéssemos bebês da III, IV e V fase no grupo, o movimento exploratório através dos esquemas motores amassar, morder, escutar o barulho dos potes amassados, amassar de novo e bater um pote

ao outro foi predominante, e despertou o interesse de todos os bebês que ali estavam.

Para Piaget (1978) isto acontece porque diante de um objeto novo o bebê para conhecê-lo, tentará utilizar os esquemas que já possui para ver qual deles se encaixa. Aos poucos as interações dos bebês com os potes foram se diferenciando, devido ao repertório de esquemas que cada um possui. Esta diferença nas interações para Piaget (1975) acontece porque toda ação é resultante de esquemas precedentes resultantes da interação do sujeito com o meio. Assim, dependendo da fase, na qual cada bebê se encontra, dos esquemas que já tem construído e do interesse despertado pelo objeto é que as novas possibilidades de ação aparecerão.

Nesse sentido, o interesse dos bebês está relacionado às inúmeras possibilidades de ações provocadas na sua interação com os objetos, resultantes do desequilíbrio nos esquemas já construídos pelos bebês e não pelas propriedades do objeto em si. Os objetos são importantes, pois se constituem no local de exploração para os bebês operarem sobre eles, colocando em atividade seus esquemas anteriores. No caso dos bebês menores (III fase) vimos presente o exercício funcional dos esquemas manifestos através das reações circulares secundárias, enquanto que nos bebês da IV e V fase pode-se ver a coordenação dos mesmos.

Os objetos eram em sua maioria conhecidos dos bebês, mas encontravam-se organizados e integrados a outros objetos semelhantes e diferentes em suas propriedades, ampliando novas formas de interação. Os bebês estavam acostumados a explorar no máximo 5 daqueles potes. Agora estavam diante de mais de 70 potes que chamavam a atenção pela aparência em que estavam organizados na sala. A organização e escolha dos objetos intencionaram facilitar as duas condições para a manifestação da imitação, ou seja, que o objeto seja percebido como análogo e que os esquemas sofram diferenciações.

5.2.1.1 As condutas imitativas da III fase e IV fase nos primeiros dez minutos

Entre os bebês da III fase: V(0,8), M(0,7), E (0,8) ainda em processo de indiferenciação com os objetos, as ações exploratórias com os objetos

permaneceram por todo o tempo da atividade. O interesse estava em morder incessantemente os potes, batê-los uns contra o outro ou batê-los no chão. “A” (0,9), já no início da IV fase se diferencia dos demais apresentando imitações de modelos já executados articulando movimentos motores a sonorizações com a própria voz.

OBS: A (0,9) Antes dos bebês serem convidados a brincar com os objetos, “A” está deitada brincando de bater palmas sonorizando o som “aaaaaaaaaaaaa”, “baaaaaaaa”. Quando a educadora coloca-a perto de uma das bacias “A” passa a observar os potes, depois pega um em cada uma de suas mãos e repete o esquema bater, agora batendo um pote ao outro e dizendo “aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa”. Pára, olha para os outros potes na bacia, larga os potes que estão em sua mão pegando outros e repetindo a mesma ação: bater um pote no outro sem dizer nada e depois bater novamente os potes dizendo “baaaaaaaa”.

Quase ao final desta atividade “A” ainda permanece trocando potes para batê-los e após 25 minutos bate-os e diz “daaaaaa”.

Nas avaliações realizadas no mês anterior pelas educadoras e nas observações que fizemos, aparecem quase todos os esquemas aqui explorados por “A”: bater palmas, balançar um objeto, bater um objeto, vocalizar “aaaa”, “baaaa”, só não aparecia o esquema vocal “daaaa”, bater dois objetos um ao outro e a articulação de vocalizações com os esquemas motores. Na ação precedente à atividade, “A” começa a articular som e ação motora com imitações sistemáticas e visíveis ao corpo.

Outro ponto é que durante a atividade “A” passa a generalizá-los para ações com o objeto e não apenas com o corpo, bater palmas é substituído por bater potes articulado às vocalizações. Aos poucos, “A” descobre um novo som “daaaaa” e integra aos esquemas já conhecidos. Os ajustamentos realizados são possíveis graças à característica generalizadora e recognitiva da assimilação, permitindo a “A” fazer o reconhecimento dos esquemas já conhecidos e integrá-los a novas combinações à medida que age sobre o objeto.

No caso dos bebês da IV fase, como vimos anteriormente no exemplo de “A”, aos poucos, os movimentos exploratórios e de repetição, das RC1^a e RC2^a vão cedendo lugar às combinações que embora pareçam novas, estas na verdade são uma combinação do esquema que a criança já possui.

5.2.1.2 As condutas imitativas da V fase nos primeiros dez minutos

Quanto aos bebês da V fase, como veremos no exemplo abaixo, a descoberta de novos meios se realiza através da experimentação ativa, própria das RC3^a. A atividade construtiva é evidenciada nestes momentos de interação de “J” com os objetos:

OBS. J(1,4) morde o pote, depois amassa-o, retira mais potes de dentro da bacia, observa-os por fora e por dentro, balança-os. Larga o pote, aproxima-se da bacia balançando-a com as mãos e observando o barulho produzido pelo movimento dos potes que estão dentro. A seguir balança uma bacia, aproxima as duas bacias e coloca uma mão em cada uma delas balançando-as na tentativa de produzir algum som. Ao ver o som produzido pelos potes nas bacias, pára e balança a cabeça. Volta a balançar as bacias. Pára, pega um pote e olha novamente dentro dele e volta a retirar mais potes da bacia. A seguir balança uma só bacia e gosta do som produzido, ri e pega outro pote abre-o retirando sua tampa, fecha-o. Volta a se interessar pelas bacias e então coloca um de seus pés dentro de uma das bacias puxando-a para perto de si e começa a mexer os potes que estão dentro da bacia, rindo com o barulho. Retira o pé da bacia e volta a pegar um pote abrindo e fechando-o.

À medida que “J” descobre novas formas de explorar o objeto pela coordenação dos esquemas já construídos, ela também faz novas combinações na relação de esquemas meio-fim para atingir um objetivo, como observamos na série produzida: “J”: balança o pote com as mãos- balança- puxa a bacia com uma mão- pega o pote. A seguir, balança e puxa as duas bacias com as duas mãos e pega o pote. Outra série: balança - puxa a bacia com o pé e pega o pote, etc- e segue generalizando a ação “balançar- puxar-pegar”.

Piaget destaca que, neste momento da V fase, “a criança adapta-se verdadeiramente às situações desconhecidas, não só utilizando esquemas anteriormente adquiridos, mas procurando e descobrindo também novos meios” (PIAGET, 1970, p.247).

5.2.2 Quinze Minutos Após: Conduas Imitativas Bebê-Bebê; Bebê-Objeto, Bebê-“E1”

Passado o momento inicial de exploração, destinado para que os bebês explorassem os objetos, pode-se perceber que mais do que explorar os objetos, os bebês realizam experiências ativas que, aos poucos, vão se transformando em espaços construtivos de relações coordenadas por eles.

“E1” senta-se junto aos bebês e começa a interagir com eles, observando suas construções. No entanto, a sua presença parece estimulá-los e eles não param o que estão fazendo, mas passam a convocá-la para interações mostrando-lhes os objetos que estão manipulando. Neste momento a educadora repete algumas ações dos bebês rindo e brincando com eles.

A seguir, a educadora pára a observar as novas coordenações produzidas por “J” e o despertar do interesse de outros bebês pela suas ações iniciando um momento de imitação entre pares:

OBS I(0,10) observava as ações anteriores de J(1,4) que incessantemente coloca e retira os potes da bacia, a educadora se aproxima da bacia que agora está vazia e vira-a ao contrário. “J” observa a ação da educadora e imediatamente pára o que está a fazer e sobe sobre a bacia. “I” imita-a subindo na bacia também. “J” (1,4) sai de cima da bacia, a educadora vira a bacia novamente e “J” recomeça a série: por potes dentro da bacia- retirar os potes da bacia- entrar na bacia.

“MA (1,2)” observa-a e começa a imitar a ação de “J”. Forma-se um grupo de crianças reunidas pelo mesmo objetivo: por e tirar potes de dentro da bacia, enquanto “J” permanece dentro da bacia. A seguir outros bebês querem entrar na bacia. A educadora tem que interferir neste momento, dizendo que há bacia para todo mundo, só que tem que ser um de cada vez.

Observa-se que as ações de “I” e “MA” começam a serem reguladas pelo interesse que está em imitar as ações de “J”. O interesse parece estar em relacionar-se com o outro e, nesse sentido, Bandioli e Montovani (1998) destacam a imitação enquanto elemento relevante para a promoção das relações interpessoais dos bebês. Com isto queremos também destacar a intencionalidade cada vez mais presente nas ações infantis. Nas imitações deste momento, observamos que os

bebês sentiam-se motivados pela interação com o outro bebê e ao realizar a imitação colocavam em evidencia sua intencionalidade em atingir o objetivo.

No entanto, cabe destacar que o que possibilita a regulação ou a mudança da ação dos bebês, naquele momento são os ajustes realizados pela inteligência sensório-motora, sem a qual seriam impossíveis tais manifestações (PIAGET, 1975).

A participação mediadora da educadora, neste momento, é mínima; apenas interfere abrindo novas possibilidades de exploração (virar a bacia ao contrário e voltá-la a posição inicial) aos bebês quando observa que algo já se esgotou nas explorações que realizavam com os objetos.

Aos poucos, a intervenção de “E1” se amplia e ela começa convocá-los a novas ações propondo algumas imitações como: empilhar, abrir fechar, colocar a tampa na cabeça e deixar cair. A seguir, o relato de um destes momentos na ação imitativa “colocar a tampa na cabeça e deixar cair”:

OBS Os bebês da III fase são indiferentes as ações da educadora. Apenas a sua voz convoca-os a olharem para ela quando “E1” repete ações de bater potes como os bebês

Quanto aos bebês da IV e V fase: A educadora “E1” convoca as crianças a imitá-la colocando a tampa de um dos potes na cabeça, conta até 3 e deixa cair, dizendo aos bebês: “caiu”. Repete várias vezes a ação e a seguir começa a colocar a tampa na cabeça das crianças deixando-a cair e, diz: “caiu”, tornando o ambiente lúdico e convocatório do grupo.. Alguns bebês riem do deslocamento do objeto até o chão acompanhando com o olhar o percurso do mesmo. “J” (1,4) observa atentamente a ação da educadora e bate palmas logo após. A educadora ao perceber o interesse de “J” repete a ação colocando a tampa novamente na cabeça de “J”, que outra vez bate palmas quando a tampa cai de sua cabeça. A educadora pára, dá uma tampa para “J” e fica a observar “J” convocando-a a imitação recém realizada. A seguir “J” segura a tampa coloca em sua cabeça e deixa cair. Depois “J” coloca a tampa na cabeça de um dos bebês para deixar cair e rir com isto. A seguir descobre que há uma bolacha dentro do pote aberto pela educadora, então retira a bolacha de dentro do pote, coloca na cabeça e deixa cair, em seguida comendo-a.

O esquema colocar algo na cabeça e deixar cair é novo para “J”, mas por diferenciação dos esquemas precedentes possibilitaram a imitação. Pode-se observar que ao assimilar um conteúdo, por exemplo, uma nova ação, “J” não a repete como cópia, mas como ação construída à medida que integra os esquemas

modificando-os e ajustando-os ao seu objetivo. Para Piaget (1975) é através da construção ativa, que, neste momento, se dá por tentativas, que o bebê poderá atingir seu objetivo.

O novo conteúdo assimilado é, a seguir, generalizado também com a bolacha, demonstrando o quanto a atividade construtiva do sujeito é de extrema importância para que tal organização se processe entre os esquemas possibilitando as novas combinações.

Sendo assim, o labor desta atividade pertence ao bebê e não ao educador, a este pertence o lugar de enriquecimento de tais construções como apontou Parrat (1998) ao definir o estilo construtivista de intervenção com o meio.

Com relação à educadora, pode-se perceber que além de uma postura ética com os bebês, ela realiza as ações de um modo que merece ser destacado. Em suas interações com o bebê, “E1” posiciona-se com pautas para que o bebê se coloque em ação. Estas pautas parecem ser interpretadas pelos bebês, como: “agora é a minha vez”, construindo uma dialética entre eles. A voz da educadora e o jeito de falar aos bebês, olhando-os nos olhos e sempre se abaixando diante deles, também sugerem uma postura que evidencia seu desejo pela interação com eles, como mostra o esquema abaixo:

Bebê em atividade construtiva → educadora convoca o bebê a outra ação → bebê pára a ação inicial → educadora convoca novamente o bebê à ação imitativa → bebê responde com ação imitativa inteligente → bebê volta a construir a ação inicial ou pára (não há continuidade).

Quadro 23 – Esquema da interação dialética entre a educadora “E1” com o bebê

Esta mesma postura pode ser percebida na interação de Piaget (1978) com seus filhos quando lhes convocava a imitações.

OBS. 19. - Aos 0; 8(4) Jaqueline move os lábios mordiscando-os. Faço o mesmo e ela observa atentamente, parando de agir. Quando paro ela recomeça, e assim sucessivamente (PIAGET, 1978, p. 49).

Com isto, queremos destacar que a interação dos bebês com o adulto poderá seguir caminhos distintos que poderão ser de enriquecimento ao momento construtivo do *infans* abrindo-lhe novas possibilidades ou de quebra ao que o bebê está construindo no momento, como aconteceu no exemplo de interação com a outra educadora “E2”, que apresentaremos no segundo momento de nossas observações.

Concluimos, assim, que a intervenção no estilo construtivista como a concebe Piaget possibilita a ampliação de novos esquemas ou modificação dos existentes pelo desequilíbrio que proporciona por meio de novas convocações. Consideramos que pela cooperação que se estabelece entre educador e bebê, na medida em que o educador vai ao encontro da necessidade construtiva da criança facilita as novas construções e não oferece quebra, mas sim as possibilita. A ação da educadora “E1”, pautada pela ética materializada nas pausas que simbolicamente representam tanto a posição de escuta de quem promove uma atividade de caráter construtivo quanto simboliza o lugar de sujeito ativo dado à criança, num contexto dialético (PIAGET, 1980).

5.2.3 As condutas imitativas dos bebês 24 horas após

Após 24 horas, repetimos a atividade com os potes, mas agora sem a intervenção da educadora “E1”. Percebeu-se que, dentre os esquemas construídos na relação com a educadora apareceu, no dia seguinte, apenas uma ação imitativa de “J”:

OBS “J” depois de explorar os potes novamente de diversas maneiras, vira a bacia como fez a educadora no dia anterior. Após virar a bacia sobe sobre ela, brinca com os potes nesta posição e depois volta a situação anterior voltando as explorações com os potes. Os bebês ao lado de “J” querem subir na bacia também motivados pela ação de “J”.

Na semana seguinte, os bebês estavam num momento de espera para tomar o suco, enquanto isto as educadoras deixam-nos circulando pelo chão perto de uma caixa com brinquedos, que parece não lhes chamar muito a atenção. A

educadora “E1” passa com os potes na bacia mostrando-os aos bebês e dizendo: “Vou lavar para brincarmos depois”. “S” (1,4) se aproxima e pega um dos potes colocando-o na cabeça e dizendo “caiu”. Esta ação imitativa da semana anterior aparece, agora, e parece estar relacionada à convocação de interação com a educadora. O lado afetivo da imitação parece estar presente também nas ações imitativas realizadas entre criança e outro ser humano. Para Piaget (1978) o aspecto afetivo está sempre em interdependência com as ações inteligentes do bebê, funcionando como mola propulsora das ações efetivadas.

5.3 SEGUNDO MOMENTO: NOVEMBRO DE 2007- BEBÊS DE 10 MESES À 1 ANO E 7 MESES

Escolhemos a atividade número 10 para apresentarmos a atividade construtiva dos bebês, neste momento. Foram disponibilizadas 3 caixas grandes de papelão pintadas coloridas e com formas diversas de entrada e saída em cada uma delas. Esta foi uma das atividades que apresentou maior participação das crianças principalmente quanto à imitação entre pares como veremos a seguir:

5.3.1 Primeiros Dez Minutos: Bebê-Objeto; Bebê-Bebê

Quando chegamos ao mês de novembro estávamos a 4 meses da participação dos bebês nas atividades propostas. Lembrando que o primeiro mês foi com atividades piloto. O local por nós utilizado para a realização das brincadeiras tornou-se num espaço simbólico e representativo. Era muito claro a previsibilidade realizada pelos bebês com relação aquele local. Assim, era só a educadora convidá-los para a sala de atividade (assim elas passaram a chamar este momento dizendo: “Agora vamos fazer atividade?”) e eles paravam o que estavam fazendo e dirigiam-se até o local. Vale destacar que neste momento todos os bebês encontravam-se na IV e V fase das imitações no período sensório motor.

Nos 10 primeiros minutos da atividade em questão os bebês entraram na sala e ficaram encantados com as caixas, iniciando um movimento de

entrar e sair incessante dentro de cada uma delas. Olhavam pelas aberturas laterais num movimento exploratório e de reconhecimento do ambiente. Uma das caixas não tinha saída e a entrada só era possível se o bebê criasse alguma estratégia de locomoção motora para ultrapassá-la, pois era alta a abertura no papelão.

Observamos que os bebês utilizavam várias maneiras para entrar, “S(1,7)” por exemplo, eleva uma das pernas e percebe dificuldade em prosseguir, então, pára, volta a perna, olha para a caixa e coloca as duas mãos e o corpo primeiro, jogando-se para dentro da caixa. O obstáculo criado intencionalmente objetivou provocar desequilíbrios a fim de que crianças buscassem alternativas e construíssem conhecimento através de seus deslocamentos corporais. Vale lembrar que neste momento a maioria dos bebês já estava andando e em processo de diferenciação com os objetos. No caso de “S”, o processo de diferenciação, desenvolvimento motor e de sua inteligência possibilitaram-lhe situar-se como um objeto no espaço como os demais objetos e a partir disto realizar tentativas de deslocamentos inteligentes. Estas ações foram realizadas de forma intencional demonstrando a descoberta de novos meios para atingir um objetivo, através de tentativas. Para Flavell (2001) quando Piaget refere-se as características do 5 estágio, refere-se as descobertas por experimentação intencionais mais do que a simples aplicação de esquemas habituais já formados.

Outro ponto a considerar é que o movimento corporal deve ser estimulado não de forma mecânica, mas sim valorizado de forma significativa e desafiadora para o bebê. Por isso, “o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil, poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças” de cada faixa etária. Rcnai (1998, v.3, p.19).

5.3.1.1 As condutas imitativas dos bebês da IV fase e V fase nos primeiros dez minutos

Em menos de 5 minutos, após o início da atividade com as caixas os bebês começaram a agrupar-se em torno de uma mesma caixa para ver o que o colega estava a fazer:

OBS “S(1,7)” entra e sai das várias caixas sempre na frente de todos os bebês. Olha pelas aberturas e ri para os colegas. “J;”I;”M” começam a se interessar pelos deslocamentos de “S” e passam a segui-lo. Logo todos querem entrar na mesma caixa onde “S” está, entrando os quatro apertados na mesma caixa. A seguir “S” resolve sair, faz movimentos com o corpo passando por cima dos colegas.

Depois de muito esforço “S” sai da caixa e começa a bater com a mão em cima de uma das caixas gritando “AAAAAA”, os bebês que o observam ainda dentro da caixa saem e passam a imitar as mesmas ações. Outros bebês que estão na sala se interessam pelo som e se dirigem para junto de “S” e todos os bebês realizam a imitação com “S”.

“S” pára de bater, todos param, riem e logo voltam a bater e gritar “AAAAA”.

Para Piaget um marco na imitação imediata se deve ao fato de que neste momento (IV e V fases) os bebês têm a possibilidade de diferenciar suas ações das ações do modelo explicando então porque todos conseguiram imitar “S”. Vale lembrar que nos exemplos citados no mês de julho, muitos dos bebês agiam indiferentes as ações dos educadores e colegas, pois se sentiam como prolongamento da própria atividade. Montoya (2005) vem destacar que o processo de diferenciação e os avanços no desenvolvimento da inteligência possibilitam a criança realizar a imitação, como aconteceu aqui neste exemplo.

Uma questão importante observada com os bebês é a construção de indícios. Logo no início quando educadora fala que é a hora da atividade, os bebês se dirigem até a sala, demonstrando indicativos de que já previam que naquele local algo interessante aconteceria e por isso se dirigiam para lá. O indício é para Piaget um signo móvel que permite ao bebê fazer previsões próximas, fruto da inteligência do bebê. Neste caso a reconstituição de uma cena que se repete já há 4 meses e possibilita aos bebês preverem a proximidade de um momento lúdico a ser realizado.

5.3.2 Quinze Minutos Após: Conduas Imitativas Bebê-Bebê; Bebê-Objeto, Bebê-E2”

Os bebês continuam a brincar com as caixas. Neste momento “J(1,7) lidera as ações entrando e saindo das caixas. Os bebês seguem “J” e querem entrar todos na mesma caixa.

A educadora “E2” se aproxima dos bebês e começa a propor as seguintes imitações: entrar e sentar dentro das caixas, espiar pelas formas geométricas recortadas nas caixas; brincar de bater na caixa e colocar objetos dentro da caixa. Das imitações propostas pela educadora, apenas uma não havia sido realizada ainda pelos bebês: colocar objetos dentro da caixa.

As crianças olham para a educadora, mas voltam à ação que estavam realizando. Parece que bater nas caixas em grupo se tornou algo significativo para eles. A educadora continua a fazer proposições imitativas, passando a mão nas caixas mostrando sua textura e os novos sons que podem ser produzidos. Os bebês permanecem desinteressados e o grupo foi se desinteressando tanto por bater nas caixas em grupo como tentar imitar a educadora.

Observa-se que desde o momento em que “E2” se colocou a interagir com os bebês posiciona-se como alguém que tem algo a ensiná-los. A educadora não se dá conta das construções anteriores dos bebês, mas se preocupa em executar as imitações que combinamos anteriormente, a fim de cumprir os objetivos propostos. A educadora não percebe que a sua ação deve partir da ação da criança, entrelaçando-se a ela para depois convocá-los a outras ações sem quebrar o que estavam construindo anteriormente, como pode ser visto no quadro representativo desta interação abaixo:

<p>Bebê em atividade construtiva- educadora convoca o bebê a outra ação → bebê pára a ação inicial → educadora convoca novamente o bebê a ação imitativa → bebê responde com ação imitativa inteligente → bebê volta a construir a ação inicial ou pára (não há continuidade).</p>
--

Quadro 24 – Esquema da interação não-dialética entre a educadora “E2” com o bebê.

A falta de dialética entre ação do educador e do bebê provocaram uma quebra na atividade construtiva dos bebês, uma vez que ela passou a intervir naquilo que estavam construindo sem considerar a ação inicial realizada pelo bebê. As proposições da educadora “E2” eram muito rápidas e não davam espaço para os bebês respoderem.

A educadora prossegue repetidamente chamando os bebês a imitarem-na até que observamos alguns bebês realizarem imitações. Percebemos que estas imitações aparecem deslocadas de um contexto, marcadas apenas por uma ação em resposta ao que a educadora propôs, sem um enredo lúdico. Embora, as imitações representem a manifestação inteligente dos bebês, estas não tem continuidade e após imitar a educadora as crianças partem para outras explorações como veremos no exemplo a seguir:

OBS “S(1,7)” se interessa por um pequeno furo na da caixa, põe e tira o dedo por várias vezes. “E2” se aproxima e lhe dá uma bolinha para colocar dentro da caixa. “S” pega a bola e joga para “E2” que diz: “Não é para jogar é para colocar aí dentro” e dá novamente a bola para “S”.

“S” então pega a bola coloca dentro da caixa, depois pega a bola e joga novamente par “E2”. A seguir “S” volta a se interessar pelo buraco na caixa. “E2” convoca-o novamente para colocar a bolinha dentro da caixa e “S” sai de perto de “E2”.

O que gostaríamos de destacar é a falta de percepção da educadora para o que era de interesse a “S”. A imitação colocar a bola dentro da caixa foi executada por “S”, mas não se desdobra além do que foi proposto, ou seja, não provoca sequência na construção inicial do bebê. Neste contexto percebe-se que a imitação pode aparecer dentro de um enredo que prossegue em construções ativas ou como uma ação que embora inteligente não tem evolução porque não desperta interesse na criança. O interesse para Piaget (1975) está relacionado a um momento de desequilíbrio que gera um incomodo na criança. A partir deste incomodo o bebê passará a se dedicar na resolução daquilo que provocou o conflito, que neste caso não existiu. A educadora não percebeu que o conflito estava no buraco na caixa, era ali onde “S” estava laboriosamente implicado a resolver algo.

5.3.3 Conduitas imitativas dos bebês 24 horas após

No dia seguinte as caixas são novamente apresentadas e dentro de cada uma delas vários bichos de pelúcia impedem que os bebês entrem na caixa. Encantados com os bichinhos (todos novos aos bebês), começam a retirá-los para continuarem a brincar de entrar e sair todos da mesma caixa. Neste dia nem “S” e nem “J” estavam presentes e foi então “MA(1,5)” quem iniciou a imitação e se posicionou como o líder do grupo convocando os outros bebês a se colocarem em volta de uma mesma caixa batendo sobre ela.

A imitação diferida aparece nas ações imitativas de “MA” em interação com os outros bebês. Para Piaget (1978) a imitação diferida, que significa imitar sem a presença do modelo, é acontece na medida em que há coordenação dos esquemas possibilitando a criança realizar ações sem necessitar da percepção imediata e da experiência empírica.

Depois de mais ou menos 10 minutos os bebês começam a se interessar pelos bichinhos e então criam variações entrando na caixa com os bichinhos, batendo nas caixas com os bichinhos, jogando os bichinhos pelas aberturas ao lado, e “MA” colocando os bichinhos para dormir, etc. No caso de “MA” a expressão colocar o bichinho para dormir fazendo “ssssssssh”, aparece como imitação de algo que vivenciou em casa ou até na escola ao ver as educadoras fazendo isto com os bebês, demonstra o início de um jogo de ritual com indicativo rico da função simbólica em atividade construtiva. Neste dia não aparece nenhuma das ações imitativas propostas, no dia anterior, pela educadora “E2”, o que realmente ficou marcado foi a ação construtiva imitativa que apareceu entre os pares de bebês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elegermos os sujeitos de nossa pesquisa, escolhemos bebês e educadores que ficam em período integral na instituição, considerando que a partir de um espaço maior de interação entre eles, nossa observação pudesse ser mais significativa para a observação de uma importante construção do bebê.

Nossa tarefa final é então a de tentar responder a questão que nos acompanhou durante todo o trabalho e que se tornou o problema do qual partimos para a nossa investigação, ou seja: dentre os fatores propulsores da evolução do processo imitativo infantil, qual é a relevância da intervenção da educadora?

Entendemos a partir de Piaget que ação imitativa depende, de um lado, da ação construtiva do bebê que, no percurso do desenvolvimento da inteligência e, de outro, do processo de diferenciação, por meio do qual, passa a agir com autoria sobre os objetos construindo conhecimento e transformando a si. A imitação, como já vimos, aparece inicialmente como ação indiferenciada do bebê com o meio sendo percebida pelo bebê como um prolongamento do objeto, por isso nos momentos iniciais da II, III fase o bebê aplica um esquema qualquer para continuar a ação, que lhe é entendida como um prolongamento de sua própria atividade. Quanto aos modelos novos, estes são indiferentes ao bebê, neste momento.

A imitação de algo novo só aparece no momento em que o bebê diferencia-se dos objetos e passa a integrar os esquemas até então construídos, com o nascimento da inteligência. Neste momento, vê-se a intencionalidade infantil presente em cada ação do bebê na busca dos objetivos almejados. A partir destas conquistas, duas condições ainda se fazem necessárias para que o bebê realize a imitação: que os esquemas sejam diferenciados e que sejam percebidos como análogo aos esquemas anteriores.

Ou seja, podemos dizer que quando algo desperta o interesse do bebê convocando-o a imitação, esta ação só é possível de ser realizada porque o bebê se coloca ativamente a coordenar esquemas, diferenciando-os e integrando-os para reproduzi-los, não como cópia, mas como um processo ativo e inteligente de sua ação coordenada e percebida como análoga pelo próprio bebê. Sendo assim, à

medida que o bebê se aproxima do final do período sensório motor passará a interagir com o meio de forma mais complexa, até o surgimento da função semiótica.

A imitação enquanto um processo construtivo cada vez mais complexo, o qual depende da inteligência, evoluiu no contexto pesquisado e pudemos observar isto através dos novos esquemas construídos pelos bebês e ajustados nas imitações manifestas durante as brincadeiras. A posição ativa e intencional do bebê foi de fundamental relevância para a construção da imitação e do conhecimento. Nesse sentido, a tese de transferência associativa defendida por Guillaume (1926) sobre a aprendizagem da imitação não foram confirmadas neste trabalho, e assim, defendemos como Piaget, a necessidade de momentos de atividade construtiva ou de ações de autoria dos bebês para que a imitação aconteça.

Dentro deste contexto da ação, ainda nos questionamos sobre o papel daqueles que acompanham o bebê neste processo e novamente perguntamos: qual a relação com a intervenção da educadora?

Em nossas observações, percebemos que a forma como as educadoras se coloca em relação às crianças é muito importante, pois é na dialética entre as ações educador-bebê que se torna possível que a expressão da criança seja executada. Destacando a ação das educadoras, percebemos que entre elas havia diferenças significativas no modo de interagir com as crianças. A educadora “E1”, por exemplo, mantinha com as crianças interações nas quais os movimentos de pausa eram constantes; este momento de silêncio que se colocava entre educador e bebê resultavam numa convocatória por parte da educadora na espera da ação infantil. Era como se ela dissesse através do silêncio ao bebê: “Agora é com você”, “vamos lá” e o bebê, em resposta, colocava-se a atuar, motivado pela ação que, neste momento, deixa de ser solitária para compartilhar-se aos significados da educadora. Na verdade, o que se percebia na relação dela com os bebês eram ações que se entrelaçavam com seqüência e significado para a educadora, que reconhece a ação infantil.

Todas as brincadeiras apresentadas pelos bebês eram significadas pela educadora e não caíam num vazio. Entre o bebê e a educadora então se construía um campo de trocas marcado pelo gesto do bebê e a palavra do educador, num entrelaçamento de relações corporais, afetos, construções cognitivas, intencionalidade e ludicidade.

A educadora ainda se colocou como facilitadora e enriquecedora das ações das crianças, provocando desequilíbrios e ampliando as ações dos bebês através das intervenções pontuais realizadas no momento em que estavam construindo conhecimento em suas atividades.

Observamos que muitos dos esquemas convocados pela educadora durante as atividades educativas da proposta passaram a aparecer nos diversos momentos nos quais os bebês estavam na instituição, demonstrando cada vez mais ampliação nos esquemas de ações e riqueza nas expressões de interação.

A relação por cooperação destacou-se na interação da educadora “E1” com os bebês.

Com relação à educadora “E2”, percebemos que ela colocava-se com interações imperativas, na qual a dialética entre educador e bebê não era preservada. A educadora quase não observava o que realmente fazia sentido para o bebê, e sendo assim, o sentido das ações eram construídos mais por parte dela do que pelos bebês.

Um ponto em concordância no relatório final das educadoras, após a realização da proposta, é que ambas destacaram, em seus relatórios, que todos os bebês desenvolveram significativamente suas expressões de linguagem e ao final do ano todos apresentavam expressões de fala e a maioria construía jogos de ritual, num prenúncio das imitações diferidas.

Ainda, com relação à intervenção junto aos bebês, podemos destacar a organização do espaço e dos objetos enquanto elementos também importantes, pois fazem parte da materialização das ações infantis. A proposta por nós realizada tornou possível a construção de um espaço lúdico rico em variedade e possibilidades para a manifestação da imitação, fruto do planejamento, escuta aos bebês e proposta materializada com regularidade, sistematização e apoio teórico na formulação das atividades. O apoio da instituição, que nos abriu as portas para realização do projeto também foi de extrema relevância, fazendo-nos sentir motivados pelo reconhecimento do trabalho junto aos bebês.

Com isto, podemos responder agora que a intervenção dos educadores junto à criança pequena é de fundamental importância para que os processos construtivos infantis se potencializem, pois é no inter-jogo entre o educador e bebê que se torna possível que a atividade construtiva do bebê prossiga, em produções cada vez mais complexas. De um lado, então, temos o labor da

atividade mental sendo realizada pelo bebê, mas, de outro, o educador enquanto aquele que medeia, de forma cooperativa e enriquecedora, esta construção. Para Piaget, esta é a prática realizada no estilo construtivista, ou seja, de ações construídas por cooperação e não por coação junto à criança.

Concluimos, assim, que a imitação pôde ser estimulada dentro daquele contexto e, para isto, não foi preciso realizar grandes mudanças, uma vez que as atividades articulavam-se à rotina dos bebês.

No momento inicial de observação da realidade, percebemos que os planejamentos eram realizados pelas educadoras, na maioria das vezes, com objetivos empobrecidos, do tipo: estimular audição, desenvolvimento motor, visão, percepção etc, ou seja, as educadoras concentravam-se apenas nas partes do corpo do bebê e não nas ações inteligentes que eles poderiam construir junto com o meio. Ao final desta intervenção, proposta e realizada, passaram a olhar para os bebês como um todo integrado e percebiam cada vez mais as ações inteligentes, as quais passavam a admirar dizendo: “mas eu não sabia que os bebês faziam tudo isto!”

Assim, à medida que passaram a observar a atividade construtiva do bebê e, conseqüentemente, sua evolução, começaram a questionar seus conhecimentos e darem-se conta da importância da formação continuada. Ambas as educadoras nos procuraram, solicitando textos sobre Piaget e, atualmente, estão construindo um novo projeto sobre as imitações.

Quanto às educadoras, a intervenção por elas realizada foi possível porque subsidiadas por uma proposta de atividades enriquecedora da ação imitativa, que puderam colocar em prática ações com intencionalidade e clareza de objetivos. Este fato indica a necessidade de um trabalho com educadores de instituições que atendem aos bebês, formação continuada e espaço para essas discussões na grade curricular dos cursos de formação pedagógica.

Quanto às imitações entre pares, pode-se perceber que os bebês aprendem muito entre si e que o principal motivo de convocação a imitação entre coetâneos está na relação que se estabelece entre eles. Por isso, gostaríamos de destacar que o interesse do bebê com relação à imitação entre pares, está de um lado, motivado pelo desequilíbrio provocado entre eles, mas, de outro, relacionado ao campo dos afetos, como aponta Piaget.

À medida que se relacionavam e passavam a imitar o colega, a afetividade era evidenciada entre os bebês marcando suas ações com gestos de alegria, mas também de choros quando algo não saía como desejavam. Wallon (1942) considera, que no início da vida infantil, os afetos encontram-se indiferenciados, mas aos poucos, começam a ser expressos na relação do bebê com as outras pessoas.

Entre seres humanos, as relações simétricas, de identificação com o grupo, de necessidade de interação mútua estão presentes, desde cedo, e neste caso, pode-se perceber que os bebês expressavam interesse por estes momentos respondendo com gesto tônico corporal, com vocalização e com imitações na tentativa de prolongar os momentos de interação com o outro.

As interações entre pares e com o educador marcam o início da socialização infantil, na medida em que passam a regular o comportamento do bebê através da imitação intencional.

A partir desta nova vivência de estudo, passamos a entender melhor o valor da experiência para a criança. A experiência é o que permitirá a criança penetrar nas relações mais profundas com o objeto e, por conseguinte, a distanciar-se mais de si e compreender a realidade. Com isto, a presente pesquisa não esgota em si o observado, mas aponta para a necessidade de novas pesquisas e propostas de intervenção junto aos bebês, ampliando as discussões aqui realizadas sobre a importância de propostas interativas desde a primeira infância, onde a ação da criança é valorizada.

REFERÊNCIAS

ABRAVANEL, E.; DEYOUNG, N. G. Exploring the roles of peer and adult video models for infant imitation. **Journal of Genetic Psychology**, n. 158, p.133-150, 1997.

ANJOS, Adriana Mara et al. Interações de Bebês em creche. **Estudos de Psicologia**. Natal, vol.9 nº3. Set./Dez, 2004.

_____. **Processos interativos de bebês, no decorrer do primeiro ano de vida, analisados a partir de uma perspectiva dialógica**. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

BANDIOLLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BALDWIN, J. M. **Social and ethical interpretations in mental development**. New York: MacMilan, 1990.

BATISTA, Cleide V.M. **Brincadeira: a criança enferma e o jogo simbólico: estudo de caso**. Tese de Doutorado. Unicamp, 2003.

BATISTA, Luciana. **A gênese da organização fonético-fonológica da fala na criança**. Marília, 2005. Dissertação (mestrado) UNESP.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. 7 ed. Porto alegre: Artes Médicas, 1996.

BIANCHINI, Luciane. G.B; OLIVEIRA, Francismara N. **O brincar como espaço revelador da experiência ativa da criança e a observação psicopedagógica**. UEL, Londrina, 2006 (Monografia).

BIANCHINI, Luciane. G.B; OLIVEIRA, Francismara N. **Jogo cooperativo e a construção da reciprocidade social entre pares**. VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – Curitiba- 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998.

_____. **Constituição Federal**. Senado Federal, Brasília, DF, 1988.

_____. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei no 9.394/96, Senado Federal, Brasília, DF.

_____. BRASIL. Lei complementar. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. In: PESSOA, Fernanda. **Legislação Educacional 3 em 1**. RCN Editora: São Paulo. 2005.

BRONFENBRENNER, U. **The Ecology of Human Development: experiments by nature and design**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

_____. **Ecology of the family as a context for human development: research perspectives**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COLINVAUX, D; LEITE, L.B e DELL'AGLIO, Débora.D. **Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

COSTA, F.L & JARDIM, J.A. O bebê e o brinquedo: um estudo sobre as interações do bebê com o brinquedo. **Revista Interação**. Curitiba, 2001, n 5, p.73-91.

BROOKS-GUNN, J. Children in families in communities: Risk and intervention in the Bronfenbrenner tradition. In: MOEN, P; ELDER, G.H.; LUSCHER, K. (orgs.). In: **Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development**. Whashington, DC: American Psychological Association, 1996, p.467-510.

DESSEN, M.A; COSTA.A.J. **A ciência do desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto alegre: Artmed, 2005.

DIDONET, Vital; ARAGÃO, Regina Orth (orgs). **O bebê , o corpo e a linguagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

DOLLE, Jean-Marie; BELLANO, Denis. **Essas crianças que não aprendem: diagnósticos e terapias cognitivas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FLAVELL , John H. **A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget** . São Paulo: Pioneira, 2001.

GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (Orgs). Proposições para uma Educação Infantil Cidadã. In: **Em Defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GARCIA, R. **O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos**. Artmed, São Paulo, 1996/2002.

GUILLAUME, P. Les premiers stades de limitation chez lenfant. In: **Journal de Psychologie**, Vol 23, p. 872-876, 1926.

JERUSALINSKY, Julieta. **Enquanto o futuro não vem: A psicanálise na clínica interdisciplinar com bebês**. Bahia: Álgama, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. MEC/SEF/COEDI, Brasília-DF. 1996.

KRAMER, Sonia. **A política da pré-escola no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. Atender cuidar e prevenir: A creche, a educação e a psicanálise. In: **Revista Estilos Clínica**, vol.8, n.15, p.34-47, jun./2003.

MONTOYA, O.D.A. **Piaget: imagem mental e construção do conhecimento**. São Paulo: Unesp, 2005.

MORENO, Gilmara Lupion. Organização do Trabalho Pedagógico na Instituição de Educação Infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline (org.). **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**. Londrina:Humanidades, 2007.

MORO, Maria Lúcia.F. A epistemologia genética e a interação social de crianças. In: **Revista Psicologia Reflexão e Crítica**, vol.13, n. 2.

MOURA, Maria L.S; RIBAS, Adrina F.P. Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas e implicações teóricas. In: **Revista Estudos de Psicologia**, vol.7, n.2, p.207-215, 2002.

NETO, Rafael B. **Aspectos Neurológicos da Aprendizagem**. Apostila ESAP. Paraná, 2007, p.85.

NUNES, Vera M.L. **Relação entre o uso do objeto transicional pela criança e a facilitação do seu processo de socialização e aprendizagem**. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (mestrado) UFF.

OLIVEIRA, Vera.B. **O símbolo e o brinquedo: a representação da vida**. Petrópolis:Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Francismara N. **Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do jogo xadrez simplificado**. São Paulo, 2005 (Tese de doutorado).UNICAMP.

PARRAT, S.; TRYPHON, A. (orgs). **Jean Piaget: sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PEROSA, Gimón. B. O conceito de interação nos estudos com crianças pequenas. In: **Revista Psicologia, Teoria e Pesquisa**. Brasília, vol. 9, nº 2, p.41-413,1993.

PEDROSA, M.I.; CARVALHO, A.M.A. A interação social e a construção da brincadeira. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 93, p.60-5, 1996.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Tradução Álvaro Cabral. 3.ed. Rio de Janeiro:Guanabara Koogan, 1978.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro:Bertrand Brasil, 1993.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento.** 2 ed. Petrópolis:Vozes, 1996.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo:Summus, 1994.

PIAGET, J. **A construção do real.** 2 ed. Rio de Janeiro:Zahar, 1975.

PIAGET, J. (1980) **As formas elementares da dialética.** Trad. Fernanda Mendes Luiz. Coordenação Lino de Macedo. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996.

PINHO, Gerson Smiech. **O Brincar na Clínica Interdisciplinar com Crianças: Escritos Da Criança.** nº 6: Porto Alegre, 2001.

POZO, J. I. **Teorias cognitivas da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PURVES, D.et.al. **Neurociências.** 2.ed. São Paulo:Artmed, 2005.

RAMOZZI-CHIAROTINO, Zélia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1988.

RODULFO, R. **O brincar e o significante: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce.** Porto Alegre:Artes Médicas, 1990.

ROSSETI-FERREIRA, Maria C.; AMORIM, K.S; VITÓRIA, T. A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. In: **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, vol.2, n. IV, p. 35-44, 1994.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Os Fazeres na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2000.

ROSSETI-FERREIRA, Maria C.; AMORIM, K.S; SILVA, A.P. Uma perspectiva teórico metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. In: **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol.2, n.13, p.281-93, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria.C. A necessária associação entre educar e cuidar. In: **Revista Pátio Educação Infantil**. vol 1 ano I, n.I, p.10-2, abr./jul., 2003. 127

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Olhando a pessoa e seus outros, de perto e de longe, no antes, aqui e depois. In: DALL'AGLIO, Colinvaux (org.). **Psicologia do desenvolvimento:práticas e reflexões atuais**. São Paulo:Casa do Psicólogo, 2006.

SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. **A integração professor-bebê: rompendo a casca do ovo**. Brasília: Plano, 2004.

SELIGMAN, M. E. P. **Desamparo**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1977.

SPITZ, René A. **O primeiro ano de vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetais**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

STAMBAK, N.; BARRIÈRE, M. ; BONICA,O. et al. **Les b eb es entre eux**. Paris: PUF, 1983.

TAILLE, Yves de La. Desenvolvimento do ju zo moral e afetividade na Teoria de Jean Piaget. In: TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloisa. **Piaget Vygotsky e Wallon: teorias psicogen ticas em discuss o**. S o Paulo: Summus, 1992.

VINTER, A. **A imita o no rec m-nascido**. S o Paulo: Manole, 1987.

ZANELLA, Andr ea.V; ANDRADA, Edla.G.C. Processos de significa o no brincar: problematizando a constiui o do sujeito. In: **Revista Psicologia em estudo**, vol.7, n.2, p.127-33, jul./dez. 2002.

ZAMBERLAN, M.A.T. Pressupostos filos ficos dos modelos de interven o na inf ncia e na fam lia. In: ZAMBERLAN, M.A.T. (orgs.). **Intera es familiares:teoria, pesquisa e subs dios   interven o**. 2.ed. Londrina:Editora UEL, p. 83-93, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. Ed. Porto Alegre: Bokman, 2005.

WALLON, H. **De L'acte à La pensée**. Paris: Flammarion, 1942.