

**COMO AS CRIANÇAS APRENDEM E SE DESENVOLVEM:
ALGUNS CONHECIMENTOS PARA ENSINAR
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS A CRIANÇAS**

*Simone Rinaldi**

RESUMO: Neste artigo descrevemos, brevemente, as principais teorias de aprendizagem e desenvolvimento infantil, um saber que entendemos imprescindível ao professor de espanhol para crianças e, porque não, para todos os professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Entre as diversas teorias comentadas, apresentamos a maturacionista, que toma como base os postulados de Hall e Gesell; as vertentes da teoria comportamental de Pavlov, Watson, Thorndike e Skinner; as teorias psicodinâmicas de Freud e Erickson; as ditas psicogenéticas de Piaget e Vygotsky; e a teoria ecológica, de Bronfenbrenner. De conhecimento dessas linhas teóricas, os professores de línguas estrangeiras poderão adequar sua prática ao público infantil com o qual atuam.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de línguas estrangeiras para crianças; Espanhol para crianças; Teorias de desenvolvimento infantil.

Introdução

Entendemos que todo professor de espanhol que atua com crianças deve ter consciência de seu papel de educador, pois lida com um público que está em processo de formação biológica, cognitiva e emocional. Segundo o entende Saviani (1996, p.71) “O professor é, antes de tudo, um educador, isto é, formador de homens.”. Assim, embora isso se aplique a professores de qualquer nível escolar, os docentes aos quais nos referimos

* Doutora em Educação pela USP. Professora de Espanhol do Departamento de Letras Moderna da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

[...] necessitam conhecer as características de cada etapa do desenvolvimento infantil para selecionarem estímulos desafiadores segundo as possibilidades das crianças. Ao conviver com elas, o adulto, através da observação do comportamento infantil, vai sendo capaz de selecionar os estímulos apropriados. (NICOLAU, 1997, s/p)

Ao concordarmos com Nicolau (1997), consideramos relevante identificar os principais momentos do desenvolvimento infantil (físico, psicomotor, afetivo, cognitivo, por exemplo) para que professores de espanhol como língua estrangeira possam compreender melhor o processo de aquisição e/ou aprendizagem desse idioma por crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para isso, procuramos descrever, ainda que de modo não exaustivo, aquelas que entendemos serem as principais teorias acerca do desenvolvimento infantil, entre elas a teoria maturacionista, as comportamentais, as psicodinâmicas, as construtivistas e a ecológica (SPODEK & SARACHO, 1998, p. 65-84), pois opinamos ser necessário que o professor tenha esse conhecimento, útil para entender os processos pelos quais passam os alunos e para identificar os fatores que podem interferir nesse desenvolvimento. De posse dessas informações, o docente poderá sentir-se mais seguro no momento em que for planejar seu curso de espanhol como língua estrangeira para crianças (ELEC).

Entendemos que todo esse percurso é também necessário tendo em vista os dados obtidos em pesquisas anteriores, conforme exposto em Rinaldi (2006, 2011) e em Eres Fernández e Rinaldi (2009), assim como devido às dificuldades encontradas pelos professores ao ensinarem crianças, por exemplo, relatadas em nossas aulas de pós-graduação. Estamos certas de que algumas das práticas pedagógicas (uso de atividades escritas com alunos que ainda não sabem lidar com essa forma de comunicação) bem como certas opiniões (sobre tipos de atividades e maneiras de agrupamento dos aprendizes) são decorrentes de um conhecimento insuficiente, ou mesmo desconhecimento, de como as crianças aprendem e de fatores que influem nesse processo. Nesse sentido, ao sintetizarmos, aqui, alguns princípios teóricos gerais, imprescindíveis para os profissionais

que atuam no ensino de ELEEC, esperamos colaborar para uma formação mais adequada desses professores.

1. Uma aproximação às principais teorias sobre o desenvolvimento infantil

Nossa experiência como formadora de professores de línguas estrangeiras para crianças (RINALDI, 2012), nos respalda quanto ao benefício que esses conhecimentos trazem aos docentes no momento de seu planejamento. Entretanto, não temos a pretensão de abordar em profundidade, nem à exaustão, as diferentes teorias que procuram explicar os diversos fatores que intervêm no desenvolvimento infantil, assim como não está entre nossos propósitos discutir todas as relações de causa e efeito entre tais teorias e o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O que nos move é a convicção de que qualquer docente que atue nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, por que não dizer, na Educação Infantil, verá seu trabalho beneficiado se conhecer os principais fundamentos teóricos relacionados ao desenvolvimento das crianças. O caso do professor de língua estrangeira não é diferente: ao atuar nos primeiros anos da educação básica, é indispensável possuir informação sobre tais concepções teóricas, daí que nos propomos a apresentá-las aqui. Além disso, procuramos comentar como esse conhecimento pode colaborar para a melhor atuação docente desse nível escolar.

A primeira das teorias que abordamos é a chamada maturacionista. Seu nome relaciona-se à sugestão de que o desenvolvimento humano é determinado geneticamente, ou seja, que ocorre por meio das mudanças do organismo “guiadas por mecanismos internos e ocorrem de forma sistemática, em grande parte independentemente das influências do ambiente, que, embora possam retardar os padrões de desenvolvimento, não podem alterá-los.” (SPODEK & SARACHO, 1998, p.66)

Seus principais teóricos são G. Stanley Hall, considerado precursor na área por ter sido o primeiro pesquisador a aplicar conhecimentos da psicologia experimental ao estudo do desenvolvimento infantil e à utilização de princípios de desenvolvimento na educação; e Arnold Gesell, discípulo de Hall.

Influenciado pela teoria da evolução de C. Darwin, Stanley Hall (1844-1924) baseou seu trabalho no pressuposto de que o desenvolvimento era condicionado pela hereditariedade. Isso significa dizer que a constituição genética de uma criança determinaria todas as etapas do processo de seu desenvolvimento e que a seqüência desse desenvolvimento coincidiria com a seqüência de desenvolvimento da espécie humana. Segundo Spodek & Saracho (1998), pode-se traduzir essa crença na frase “a ontogenia reproduz a filogenia”.

Hall iniciou seu trabalho de investigação observando crianças em seus ambientes naturais – em seus lares e/ou em suas escolas – em vez de observá-las num ambiente artificial, ou seja, em laboratório, para que elas seguissem o fluxo natural de desenvolvimento. O cientista contou com o apoio das pessoas responsáveis por cuidar dos infantes, na maioria das vezes, seus pais e professores, pois à época, final do século XIX e início do século XX, não havia psicólogos com formação específica para trabalhar com o público infantil nos Estados Unidos.

Nos dias de hoje, o método de pesquisa adotado por Hall não seria considerado científico visto que os observadores que o ajudaram careciam desconhecimento sobre técnicas de observação. Entretanto, os procedimentos adotados forneceram inúmeras informações a respeito das etapas do desenvolvimento infantil, o que possibilitou ao pesquisador descrever os diferentes estágios pelos quais as crianças passariam em suas vidas. Mérito, também, do pesquisador, foi a abertura de um novo campo de estudo da infância a partir do estabelecimento de bases para investigações mais científicas, assim como para a aplicação desses conhecimentos na educação. É possível ainda, segundo Strickland & Burgess (1965 apud SPODEK E SARACHO, 1998, p.67), atribuir a S. Hall o início da abordagem educacional centrada na criança, isto é, o princípio de que a educação deveria adequar-se à natureza da infância, e não as crianças se adaptarem a formas estabelecidas de educação. Essa visão de educação é atualizada quando valorizamos as necessidades dos alunos, mais do que as nossas pretensões, ao elaborarmos nosso planejamento.

Stanley Hall teve um seguidor, como comentamos anteriormente, o pesquisador estadunidense Arnold Gesell (1890-1961). Entretanto, sua teoria se centrava na importância da maturação biológica no desenvolvimento das crianças, ou seja, sustentava que ele era determinado geneticamente.

Gesell procurou orientar seus estudos de forma mais sistematizada: com alguns colaboradores elaborou testes, estratégias de avaliação e métodos de observação, o que tornou suas pesquisas confiáveis e reconhecidas cientificamente. Todos os instrumentos utilizados para a coleta de dados sobre o comportamento infantil tinham como foco descrever características comuns às crianças de cada faixa etária de zero a dez anos. Gesell e seus colaboradores aplicaram os referidos testes e estratégias de avaliação às mesmas crianças desde o seu nascimento até os cinco anos de idade. Posteriormente, ampliaram sua observação daquelas mesmas crianças dos cinco aos dez anos. Conseguiram, com isso, produzir descrições detalhadas do desenvolvimento das crianças de zero a dez anos de idade, em relação a diversos aspectos: físico, motor, intelectual, pessoal, social e linguístico em cada faixa etária. Com base nessas descrições, consideraram os dados mais representativos como regras para caracterizar o que Gesell (2002) chamou de desenvolvimento normal. Porém o pesquisador dedicou pouca atenção às diferenças individuais, tais como ritmo de desenvolvimento, personalidade, ambiente em que eram educadas, embora admitisse sua existência e sua possível influência no desenvolvimento infantil.

As observações que fez das crianças permitiram a Gesell elencar gradientes de desenvolvimento, sendo que para ele gradiente: “É uma série de fases ou graus de maturidade por onde a criança vai progredindo em direção a um nível mais elevado de comportamento.” (GESELL, 2002, p.12). O investigador argumenta, ainda, que “são quadros de referência que podem servir para localizar a fase de maturidade que uma criança atingiu numa dada área de comportamento. Mas não servem para determinar uma idade mental nem para medir a criança de maneira arbitrária.” (GESELL, 2002, p.14)

Assim, o pesquisador identificou traços maturacionais e estágios de desenvolvimento – os chamados gradientes de desenvolvimento – que agrupou em dez "aspectos

principais do comportamento: características motoras; higiene pessoal; expressão emocional; receios e sonhos; o eu e o sexo; relações interpessoais; jogos e passatempos; a vida escolar; senso moral; perspectiva filosófica.” (GESELL, 2002, p.XVIII).

As características motoras comportam a atividade corporal, olhos e mãos; a higiene pessoal trata da alimentação, do sono, da eliminação fisiológica, do banho e do vestir, das perturbações somáticas (doenças típicas infantis) e das descargas de tensão; a expressão emocional contempla as atitudes afetivas, o choro, a autoafirmação e a cólera; os receios e sonhos abarcam os temores diversos e os sonhos que podem descrever ao acordarem; o eu e o sexo abrigam descrições sobre como a criança identifica o seu eu e o diferencia das outras pessoas, quer por meio de suas relações pessoais, quer por meio de observação de comportamento ou vestimenta, ainda que não consiga determinar os papéis sociais dessa diferença.

Nas suas relações interpessoais, a descrição dos gradientes de desenvolvimento ocorre em relação aos membros da sua família (pai, mãe, irmãos, avós, tios) ou em relação a pessoas que ocupam esses papéis durante o desenvolvimento infantil, a escola (professores, colegas, funcionários) e demais pessoas que têm contato com as crianças (vizinhos, parentes mais distantes). Ao comentar sobre jogos, brincadeiras e passatempos, Gesell afirma a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil como estruturante desse processo, além de considerar que o “recreio – ou o jogo – é o descarregador de um excesso reprimido de energias que manifestam a sua exuberância em gargalhadas, explosões de satisfação e euforia” (GESELL, 2002, p.326), ou seja, representa à criança momentos de prazer (leitura, música, rádio, televisão e cinema). Ao tratar da vida escolar, o pesquisador centra-se, primeiramente, na questão do fracasso mediante uma série de sugestões e explicações sobre motivos desse fracasso, entre eles, a inadequação etária e/ou maturacional das crianças para frequentarem a escola para, depois, descrever os gradientes referentes a esse tema, que são a adaptação à escola, o comportamento na sala de aula, a leitura (aqui como reconhecimento gráfico), a escrita e a aritmética.

Quanto ao senso moral, abordam-se censuras e justificações, reações às instruções e regras, castigos e elogios, capacidade de atender a razões, sentimento do bem e do mal, verdade e propriedade; sobre a perspectiva filosófica, estão os temas do tempo e espaço, do ego e a sociedade mundial, da vida e morte e do cosmos e divindade.

O teórico esclarece, também, que

A finalidade dos gradientes é, antes, a de determinar a posição aproximada que a criança ocupa em várias seqüências do desenvolvimento. Isso habilita-nos a formar uma idéia da área do desenvolvimento que já percorreu e aquela que ainda tem à sua frente. Podem então adaptar-se à maturidade da criança medidas educacionais de orientação. (GESELL, 2002, p.14)

Ao elucidar a finalidade dos gradientes, o pesquisador relaciona-a às medidas educacionais, ou seja, o conhecimento dos gradientes de desenvolvimento visa a orientar pais e profissionais a lidar com a educação (informal e formal) infantil, auxiliando no desenvolvimento das crianças.

A teoria maturacionista teve grande influência na educação infantil, pois propiciou as primeiras reflexões sobre a importância de o foco educacional ser colocado na criança e não no programa ou na escola. Foi com base nessa teoria que se instaurou o conceito de prontidão para o aprendizado, segundo o qual seria necessário esperar que a criança estivesse pronta para aprender um determinado conteúdo e, só então, expô-la e esse novo conhecimento. Se ela não conseguisse alcançar esse aprendizado, então deveria retornar ao nível anterior e aguardar até que se sentisse confortável e apta para obter sucesso nas atividades sobre o novo conteúdo.

A intervenção do professor não oferecia desafios, nem estimulava a criança para avançar em seu desenvolvimento; antes, esperava-se que este acontecesse naturalmente, a fim de evitar que a criança se frustrasse com resultados negativos de possíveis tentativas de alcançar o êxito. Esse processo era mais evidente no momento da alfabetização: professores aplicavam testes para identificar o momento em que as crianças estariam prontas para serem alfabetizadas. Se o resultado fosse negativo, os professores esperavam até que

as crianças amadurecessem adequadamente sem, no entanto, oferecer qualquer meio para ajudá-las a alcançar o necessário nível de prontidão.

A descrição que Gesell faz do desenvolvimento infantil pode auxiliar os professores de ELEC a entenderem, por exemplo, porque seus alunos têm um comportamento no primeiro semestre do ano escolar e, depois que voltam das férias, apresentam outro, por vezes mais agitado, por vezes mais tranquilo. As mudanças que acontecem no organismo das crianças ao longo do ano influenciam na sua capacidade de atuação: quando as crianças notam que crescem de tamanho, por exemplo, que já alcançam uma prateleira que antes não conseguiam tocar, passam a se sentir mais autônomas e dispostas a colaborar com as aulas. Chamo a atenção para o comportamento dos alunos, porque dados de pesquisas anteriores (RINALDI, 2006) revelaram que a maior dificuldade que os professores de espanhol tinham quando atuavam com crianças era a indisciplina, ou seja, crianças com um comportamento considerado inadequado. Se os docentes compreenderem as mudanças que seus alunos enfrentam quando crescem, poderão reconsiderar, por exemplo, o que entendem por indisciplina, conceito que não cabe, neste artigo, desenvolvermos.

Ao mesmo tempo em que as teorias maturacionistas eram desenvolvidas, surgiam outras cujos pressupostos divergiam das primeiras. Eram as teorias comportamentais. Concebidas como teorias de aprendizagem, as teorias comportamentais também foram adotadas como teorias de desenvolvimento, mas contrariamente aos maturacionistas, os comportamentalistas acreditavam que o ambiente tinha influência direta na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, embora aceitassem que a maturação física contribuía para o processo. Os principais teóricos dessa linha foram Ivan Pavlov, John B. Watson, Edward L. Thorndike e B.F. Skinner.

O pioneiro do comportamentalismo foi Pavlov (1849-1936) que descobriu o princípio do condicionamento quando realizou um experimento com cães: ao dar-lhes comida, o pesquisador acionava uma campainha. Os cães salivavam ao ver a comida. Com o tempo, Pavlov passou a tocar a campainha sem lhes oferecer alimento. Observou que os

animais salivavam ao ouvir a campainha e concluiu que eles a tinham associado à comida. Assim, Pavlov determinou o princípio do condicionamento clássico, ou seja, um animal associa um estímulo novo ao original e responde ao primeiro da mesma forma que responderia ao segundo.

O segundo expoente desta teoria e responsável pelo surgimento do termo comportamentalismo foi Watson (1878-1959) que aplicou esse princípio ao desenvolvimento e à aprendizagem infantis. Tinha como objetivo o desenvolvimento científico para estudar a reação das pessoas sob determinadas condições ambientais. Para isso, estudou a aprendizagem por meio da observação de comportamento, em vez de especular sobre a estrutura interna da mente. A esse mecanismo Watson chamou de comportamentalismo.

Thorndike (1874-1949) é outro pesquisador da linha comportamentalista. Interessado também em estudar cientificamente o aprendizado, esse teórico elaborou algumas leis que, segundo ele, explicariam o processo pelo qual os estímulos são associados às respostas: a lei do efeito, a lei do exercício e a lei da prontidão. A lei do efeito afirmava que uma resposta é reforçada se for seguida de um efeito prazeroso; ou é enfraquecida, se for seguida de um efeito desagradável e foi considerada a ideia mais importante, porque foi a precursora do conceito de reforço – base da abordagem skinneriana do comportamento, como veremos mais adiante. A lei do exercício estabelece que quanto maior a frequência de estímulos-respostas mais tempo o comportamento será mantido. Finalmente, com a lei da prontidão, o teórico sugeriu que quando o sistema nervoso está predisposto à ação, o aprendizado se torna mais eficiente. Thorndike influenciou, ainda, os educadores do jardim da infância devido à sua visão de que bons hábitos deveriam ser estimulados no início da vida, ao mesmo tempo em que os maus hábitos deveriam ser evitados para que a criança não tivesse que desaprendê-los mais tarde.

Por fim, Skinner (1904-1990)¹ foi o pesquisador que estudou a aprendizagem tendo como base o condicionamento operante, ou seja, sua teoria defende que um indivíduo

¹ Em trabalho anterior (RINALDI, 2006), apresentamos a teoria comportamentalista de Skinner com mais detalhes.

é encorajado a repetir uma resposta quando ela é reforçada. O teórico descreve quatro tipos de reforço: positivo, negativo, contínuo e intermitente. O reforço positivo estimula o indivíduo a repetir um ato cada vez que uma situação parecida ocorre. A falta de reforço leva à extinção de tal ato. O reforço negativo é a remoção de um estímulo desagradável do ambiente. O reforço contínuo recompensa o indivíduo cada vez que ele atua conforme o desejado. Quando o comportamento desejado não é recompensado com frequência diz-se que o reforço é intermitente. Ainda segundo Skinner, o desenvolvimento de um indivíduo é o resultado da integração de toda a aprendizagem que ocorre ao longo de sua vida.

No campo do ensino de línguas estrangeiras, a teoria comportamentalista foi tomada como base para o método audiolingual. Ele pressupõe que *“todo niño es una ‘tabula rasa’ que no aporta nada al proceso, y que depende para aprender de los estímulos que reciba del exterior, del medio en que está inmerso.”*(BARALO, 2004, p.12). Como sabemos que as crianças, ao chegarem na escola, trazem conhecimentos construídos por suas relações sociais, recomendamos que se utilizem outros métodos e outros enfoques para o ensino e aprendizagem de ELEEC, como veremos adiante.

Vemos que o período que abrange os anos próximos à passagem do século XIX para o século XX foi abundante em teorias voltadas ao desenvolvimento infantil. Encontramos, a esse mesmo tempo, o despertar de outra teoria, relacionada ao aspecto psicológico infantil, chamada de psicodinâmica e que passamos a comentar.

Pautada em princípios da prática clínica, a teoria psicodinâmica tenta ajudar os pacientes a entenderem a influência que a infância teve sobre sua personalidade. Dessa forma, seus teóricos propuseram-se a descrever as fases do desenvolvimento infantil, agora não mais tendo como base o biológico, mas sim o psicológico. O pioneiro e grande mentor foi Sigmund Freud, que elaborou as sólidas bases dessa teoria, e um de seus seguidores, Erik Erikson, que ampliou e modificou alguns conceitos elaborados pelo mestre.

Baseado nos estudos de casos de seu consultório, o neurologista S. Freud (1856-1939) elaborou um tratamento ao qual chamou psicanálise, fundamentado em técnicas de

análise de sonhos e associações livres. Com esses procedimentos, auxiliava as pessoas que o procuravam a enfrentarem seus medos. Embora tenha trabalhado diretamente com adultos, o então psicoterapeuta dedicou muita atenção às memórias da infância de seus pacientes e, com elas, estabeleceu as seguintes fases do desenvolvimento psicológico infantil, que ele chamou de estágios psicosssexuais: estágio oral, fase das crianças entre 0 a 1 ano, cujas características são o fato de a boca e o trato digestivo superior serem o centro da estimulação sensual e do prazer. Já o estágio anal é a fase que compreende de 1 a 3 anos de idade e caracteriza-se por serem o ânus e o trato digestivo inferior a fonte de prazer, pois é nesse período que as crianças começam a ter controle sobre seu corpo. A fase seguinte é conhecida como estágio fálico, no qual crianças de 3 a 6 anos têm seu prazer centrado na zona genital e é o período em que surge o chamado Complexo de Édipo devido, segundo o psicanalista, à identificação com os pais. Dos 6 aos 12 anos, a criança se encontra no estágio de latência, caracterizado pela atividade produtiva e supressão do interesse sexual. Por fim, o estágio genital acontece após os 12 anos e se caracteriza pelo desenvolvimento de interesses sexuais maduros (SPODEK E SARACHO, 1998).

Freud afirmava que todas as pessoas passam por esses estágios. Se isso acontece normalmente, desenvolvem-se personalidades saudáveis; caso contrário, se há algum conflito durante o desenvolvimento infantil, pode haver fixação em algum desses estágios e o adulto virá a sentir, como consequência, necessidades ligadas a tal período.

Entretanto, como asseveramos anteriormente, a teoria psicodinâmica sofreu modificações de acordo com os seguidores de Freud. Um de seus mais importantes discípulos é Erik Erikson (1902-1994), que ampliou e modificou o conceito de estágios psicosssexuais propostos por Freud e passou a descrever o que chamou de estágios psicossociais. Esses estágios já não se limitam ao desenvolvimento infantil, até os 12 anos da criança, mas vão até a fase da velhice, pois Erikson afirmava que as pessoas se desenvolvem durante toda a vida. Assim, o primeiro estágio proposto por ele é o da confiança *versus* desconfiança, que depende da confiança no cuidador, ou seja, a previsibilidade leva à confiança no ambiente ou a falta de cuidados leva à desconfiança básica; esse estágio ocorre

até os primeiros 18 meses de idade. O estágio seguinte, até os 3 anos, apresenta a relação entre autonomia *versus* vergonha e dúvida, no qual o ambiente encoraja a independência, o orgulho e o senso de valor ou um controle excessivo pode resultar em dúvida e em falta de autoestima. O período dos 3 aos 6 anos foi descrita por Erikson como a fase de iniciativa *versus* culpa e explicou, ainda, que a criança desenvolve habilidade para aprender e valorizar o domínio que tem de si ou a culpa surge por medo do fracasso e da punição. Dos 6 anos até a puberdade, o estágio em que se encontra a criança é caracterizado pela dicotomia capacidade *versus* inferioridade, no qual existe a valorização do trabalho, da sua habilidade e da sua competência ou prevalecem os sentimentos de inadequação e inferioridade. No período da adolescência, surge a questão da identidade *versus* a confusão de papéis, etapa em que o sujeito desenvolve sua individualidade ou apresenta uma confusão com relação ao eu. Na fase denominada por Erikson de adultez jovem, há duas possibilidades para o ser humano: desenvolver o senso de intimidade ou de isolamento. Na primeira, há comprometimento com as relações interpessoais, enquanto na segunda prevalece um distanciamento dos outros e, com isso, o indivíduo se centra em si. Durante a meia-idade, pode-se encontrar características de criatividade sendo que há interesse nos cuidados com a próxima geração, ou estagnação, com existência da autoindulgência. Por fim, a chamada velhice se apresenta valorizando a identidade, na qual há a compreensão do sentido da própria existência, ou o desespero, no qual há um desapontamento com a vida e, conseqüentemente, medo da morte. (SPODEK E SARACHO, 1998)

Quando comparamos as teorias de Freud e de Erikson, vemos que a segunda apresenta uma série de conflitos sociais pelos quais, segundo Erikson, passam todos os indivíduos para alcançarem a maturidade, conflitos esses que estão ligados à cultura e ao momento histórico de cada um.

Embora não tenham sido propostas para o processo de ensino e aprendizagem, as teorias vistas podem auxiliar na relação professor-aluno, pois a teoria psicodinâmica sugere que o professor tem um importante papel, embora diferente em uma e outra vertente, para o adequado desenvolvimento infantil, porque pode criar ambientes favoráveis à ex-

pressão da criança livre de preconceitos, segundo Freud, ou orientá-las para que desenvolvam competências que fortaleçam seus egos, de acordo com Erikson.²

O professor de ELEC pode contribuir para um desenvolvimento infantil adequado, segundo os teóricos mencionados, ao propiciarem aos alunos um entorno afetivo, acolhedor, que favoreça a autonomia das crianças aprendizes de espanhol, incentivando-as a se arrisquem nas produções orais, por exemplo, por meio de atividades lúdicas, pois o foco das atividades estará na sua realização e não na forma linguística utilizada nesses momentos.

Da mesma forma que as teorias psicodinâmicas, a teoria psicogenética não teve como objetivo o ambiente escolar. Entretanto, foi adaptada para a Educação, como descrevemos.

As teorias anteriores sobre o desenvolvimento infantil se alternavam entre o empirismo (teoria comportamentalista) e o racionalismo (teoria psicodinâmica). A teoria construtivista veio unir essas duas formas de entender como os indivíduos apreendem o mundo, ou seja, ela sugere que as pessoas criam seu próprio conhecimento, quando pensam ou agem sobre uma experiência, pois se acredita que as crianças, ainda bebês, adquirem conhecimento sobre o mundo desde os primeiros momentos de vida. Dessa forma, elas compreendem as novas informações recebidas, ao mesmo tempo em que as novas informações podem modificar o seu conhecimento. Os principais teóricos do construtivismo são, como mencionamos, Jean Piaget, Lev S. Vigotsky e Jerome Bruner.

Piaget (1896-1980)³, biólogo que se dedicou a estudar a inteligência, foi um dos pioneiros na elaboração da teoria construtivista. Suas ideias originaram-se da observação de como crianças de várias idades resolviam problemas de raciocínio, comunicavam seus sonhos, faziam julgamentos morais e conduziam diversas atividades. Esse pesquisador determinou que o desenvolvimento infantil passava por alguns estágios: o sensório-motor, que vai do nascimento até os dois anos e que se caracteriza pelo fato de crianças

² Spodek e Saracho, op.cit., p. 73.

³ Em trabalho anterior (RINALDI, 2006), apresentamos a teoria psicogenética de Piaget com mais detalhes.

desenvolverem esquemas baseados em informações sensoriais e movimentos corporais; o pré-operatório, dos dois aos sete anos, período em que a criança desenvolve a linguagem e outras representações simbólicas, porém o pensamento intuitivo não é sistemático ou sustentado; o operatório concreto, dos sete aos 11 anos, no qual começa a utilização de processos lógicos, mas somente uma forma de classificação é aplicada de cada vez o pensamento lógico requer objetos físicos ou eventos concretos; e o operatório formal, dos 11 anos em diante, quando começa o raciocínio lógico, a formulação e a testagem de hipóteses e o pensamento abstrato (SPODEK E SARACHO, 1998).

Por esquema, Piaget entendia que era uma

[...] unidade básica de pensamento e ação, estrutural da teoria, ou seja, um construto criado por ele. O esquema seria organizado em estruturas, isto é, um sistema de esquemas que se relacionavam e interferiam um no outro. A ideia de organização resultaria da tendência ao equilíbrio. Cada vez que houvesse uma interferência, a tendência ao equilíbrio provocaria uma adaptação. Assim seria consolidado um conhecimento. (RINALDI, 2006, p. 43)

Essa teoria alcançou popularidade e foi logo adaptada à realidade escolar. Em instituições educacionais que tomavam como base os princípios do construtivismo, foi estabelecido que os professores deveriam planejar atividades que oferecessem oportunidades de pensar, relacionadas à manipulação de materiais concretos e à geração de habilidades conceituais, em vez de dizer às crianças o que deveriam saber, ou seja, o professor passou de detentor de todo saber a orientador de seus alunos frente aos saberes que se apresentavam e os auxiliava a transformar aqueles saberes em conhecimento por meio da oferta de experiências que lhes permitiam construí-lo. (SPODEK & SARACHO, 1998, p.75)

Vindo dos estudos literários, Vygotsky (1896-1934) é outro teórico que Spodek & Saracho (1998) incluem na linha construtivista de Piaget, mas sabemos que as duas teorias

têm muitos pontos divergentes⁴, entre eles o fato de Vygotsky ter distinguido dois tipos de desenvolvimento: o natural, como sendo o resultado da maturação, e o cultural, ligado à linguagem e à capacidade de raciocínio. A teoria proposta por esse pesquisador sugere que as atividades praticadas, na cultura em que um sujeito cresce, ou seja, sua relação com a sociedade na qual está inserido, são a fonte para o desenvolvimento de seu pensamento. Como a transmissão de conceitos entre as gerações acontece via linguagem, esta se torna essencial para determinar a capacidade que um indivíduo tem de aprender a pensar. Devido à proposta de que o indivíduo aprende por meio de sua relação com o outro, a teoria de Vygotsky ficou conhecida como sociointeracionista.

Como outros teóricos, Vygotsky também propõe níveis ou estágios de desenvolvimento, neste caso, culturais. No estágio I, o pensamento se dá de forma desorganizada ou em saltos. Durante esse período, a criança agrupa as coisas (e pode nomear grupos) baseada em associações perceptivas feitas ao acaso. O estágio II caracteriza-se pelo pensamento por complexos: os objetos individuais são unidos na mente da criança não só por impressões subjetivas, mas também por vínculos realmente existentes entre eles. Este é um passo além do pensamento egocêntrico em direção à objetividade. Em um complexo, os vínculos entre os componentes ainda são mais concretos e factuais do que abstratos e lógicos. Finalmente, o estágio III é caracterizado pelo pensamento por conceitos, no qual a síntese e a análise convergem para tornar possível o pensamento conceitual (SPODEK E SARACHO, 1998).

A diferença entre um conceito e um complexo está baseada no tipo de relação entre seus componentes. Afirma Vygotsky (2005, p.77) que enquanto um conceito agrupa os objetos de acordo com um atributo, as ligações que unem os elementos de um complexo, ao todo e entre si, podem ser tão diversas quanto os contatos e as relações que de fato existem entre os elementos.

⁴ Em trabalho anterior (RINALDI, 2006), apresentamos a teoria sociointeracionista de Vygotsky com mais detalhes.

Assim, compreendemos que, no conceito, as relações são abstratas e lógicas; já no complexo, as relações são concretas e factuais, ou seja, se devem às relações que de fato existem entre os objetos. O teórico explica melhor quando diz que “um complexo é, antes de mais nada, um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações factuais.” (VYGOTSKY, 2005, p.77)

Outro construto de Vygotsky é a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ainda relacionada ao desenvolvimento infantil. Como já explicitamos em outro momento (RINALDI, 2006, p.53),

Esse conceito é definido como sendo a diferença entre o nível de tarefas realizáveis pela criança com o auxílio de adultos e o nível de tarefas realizadas de forma independente pela criança. Vygotsky partiu do ponto de vista de que aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha é o nível de desenvolvimento em que ela se encontra. O objetivo é fazer com que a criança avance em seu desenvolvimento. Então, através da mediação do adulto (professor, por que não?) interferindo na zona de desenvolvimento potencial, por meio de ajuda, servindo como modelo a ser imitado, a criança consegue avançar no seu desenvolvimento e passa a ser capaz de executar tal tarefa sozinha.

Dessa forma, temos que o desenvolvimento é precedido da aprendizagem e não concomitante nem posterior a ela. O terceiro teórico que nos propomos a mencionar é Jerome Bruner (1915-), para quem o protagonismo da criança é o que a faz aprender, além da mediação do adulto. A participação afetiva na contação de histórias, por exemplo, é importante para que a criança organize suas emoções.

Esse pesquisador identificou três sistemas de representação em seus estudos sobre a relação entre o pensamento e a linguagem. Um dos modos de representação, segundo Bruner(2006), é o modo enativo, no qual os indivíduos representam as informações por meio do movimento (olhar, aceno); o segundo modo é o icônico, no qual passam a representar informações por meio de imagens perceptivas (desenhos, gráficos); por fim, o terceiro modo é o simbólico, no qual utilizam a linguagem e os símbolos para representar uma informação (escrita, oral).

As chamadas teorias construtivistas têm sido tomadas como base para diferentes áreas da Educação. As ideias piagetianas vêm sendo usadas no ensino de ciências e matemática para crianças pequenas, enquanto os conceitos vygotskyanos aparecem como fonte de inspiração para o ensino da linguagem. Igualmente, o pensamento de Bruner segue influenciando a educação infantil.

Esses conhecimentos auxiliam o professor de ELEC a planejar suas aulas de modo a criar a ZDP na qual a mediação colabora na aprendizagem do espanhol e no desenvolvimento de habilidades orais primeiramente e, depois, escritas.

Propomos a abordagem lúdica (RINALDI, 2011) como uma das possibilidades de criação da ZDP ao mesmo tempo em que permite a atuação do mediador (professor ou par mais capaz) durante as atividades em língua espanhola pois, como já mencionamos, o foco da atuação infantil estará na realização da atividade e não na forma linguística de sua manifestação verbal.

A última teoria que apresentamos foi elaborada por Urie Bronfenbrenner (1917-2005) e levou o nome de teoria ecológica do desenvolvimento infantil. Com influência da teoria psicológica fenomenológica, “vê a criança como um organismo integrado influenciado pelo ambiente”. (SPODEK & SARACHO, 1998, p.78). Assim, o teórico procurou entender como o ser humano ativo, em evolução constante, relaciona-se com o ambiente.

Bronfenbrenner concebe o ambiente como uma organização de estruturas concêntricas, denominadas microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, cada uma, respectivamente, contida na seguinte. O pesquisador as define da seguinte maneira: “um microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experenciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas.” (BRONFENBRENNER, 1996, p.18)

As atividades, os papéis e as relações interpessoais são elementos constitutivos do microssistema no qual o ambiente a ser considerado é um lugar onde as pessoas interagem face a face, como a casa, a creche ou o parque que a criança frequenta.

O mesossistema é definido pelas “interrelações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (tais como, para uma criança, as relações em casa, na escola e com amigos da vizinhança; para um adulto, as relações na família, no trabalho e na vida social)”. (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21)

Pode-se dizer, então, que o mesossistema é um conjunto de microsistemas, formado ou ampliado sempre que a pessoa em desenvolvimento entra em um novo ambiente.

Por exossistema o pesquisador entende um agrupamento de “ambientes que não envolvem pessoas em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento.” (BRONFENBRENNER, 1996, p.21)

No caso de uma criança, faria parte do exossistema o ambiente de trabalho dos pais, a sala de aula de um irmão, o grupo de amigos dos pais ou irmãos, ou seja, ambientes que não influenciam diretamente a criança em desenvolvimento.

Por fim, o macrosistema seria a cultura na qual a criança em desenvolvimento está inserida, ou seja, refere-se “a consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro-, meso- e exo-) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências.” (BRONFENBRENNER, 1996, p.21)

Embora essa teoria não tenha influenciado diretamente as questões referentes à escola, ela foi uma excelente contribuição para políticas sociais na área educacional, pois muitas vezes a única forma de obtermos resultados positivos no desenvolvimento de uma criança é conseguindo melhorar a comunidade na qual ela está inserida. (SPODEK & SARACHO, 1998)

Considerações finais

Pelos dados de nossas pesquisas anteriores, pudemos verificar que o professor que atua com crianças precisa conhecer essas teorias de modo a fundamentar adequadamente sua ação e evitar que seu trabalho seja feito à base de tentativa e erro ou por intuição.

Reconhecendo as diversas vertentes propostas pelos teóricos elencados neste artigo, o docente de espanhol poderá escolher o melhor caminho a seguir com seus alunos, uma vez que, inserido num contexto específico, terá condições de propor atividades coerentes com uma ou mais linhas teóricas, sem cair no ecletismo inconsciente e sem esperar que terceiros lhe forneçam uma receita de atuação. Opinamos que essas teorias devam fazer parte do conteúdo da formação inicial e continuada de professores de espanhol e, porque não dizer, de línguas estrangeiras em geral.

COMO LOS NIÑOS APRENDEN Y SE DESARROLLAN: ALGUNOS CONOCIMIENTOS PARA ENSEÑAR LENGUAS EXTRANJERAS A NIÑOS

RESUMEN:

En este artículo describimos las principales teorías de aprendizaje y desarrollo infantil, un saber que vemos imprescindible al profesor de español a niños y, por qué no, a todos los profesores de la educación infantil y primeros años de la enseñanza fundamental. Entre las diversas teorías comentadas, presentamos la maduracionista, que toma como base los postulados de Hall y Gesell; las vertientes de la teoría conductista de Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner; las teorías psicodinámicas de Freud y Erickson; las dichas psicogenéticas de Piaget y Vygotsky; y la teoría ecológica, de Bronfenbrenner. Al conoceres teorías, los profesores de lenguas extranjeras podrán adecuar su práctica al público infantil con lo que actúan.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza de lenguas extranjeras a niños; Español a niños; Teorías de desarrollo infantil.

REFERÊNCIAS

BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros, 2004.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ERES FERNANDEZ, G.; RINALDI, S. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. *Trab. Ling. Apl.* Campinas, v. 48, n. 2, p.353-365, jul/dez. 2009.

FREUD, S. *Obras completas*. São Paulo: Cia das Letras. 2010. (vol.10 e 12)

GESELL, A. *A criança dos 5 aos 10 anos*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PIAGET, J. *Psicologia da inteligência*. 2.ed., Rio de Janeiro: 1972.

RINALDI, S. *Um retrato da formação de professores de ELE para crianças*. Um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro. 2006, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

_____. *O futuro é agora*: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças. Tese (Doutorado). São Paulo: FEUSP, 2011.

_____. Formación de profesores de español a niños - una experiencia. *Eutomia*, Recife, edição 10, p.464-480, dez. 2012.

SKINNER, B.F. *Ciência e comportamento humano*. Brasília: Ed.UnB, 1970.

_____. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1974.

SPODEK, B e SARACHO, O.N. *Ensinando crianças de 3 a 8 anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 6.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Pensamento e linguagem*. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2005.

*Recebido em 24/11/2014.
Aprovado em 18/01/2015.*