

Experiência de aprendizagem mediatizada no contexto familiar

Vitor da Fonseca

1. Introdução

A maioria dos pais educa os filhos sem dificuldades aparentes, trata-se de uma tendência filogenética, que ao lado de outras (FONSECA, 1989) permitiu a evolução da espécie humana, essencialmente consubstanciada na sobrevivência das suas crias.

Uma família harmoniosamente complementar, sólida e unida está na base do sucesso evolutivo da nossa espécie, e concomitantemente na origem do desenvolvimento do potencial das crianças. Porém, e apesar dessa evidência histórico-social, o ofício de mãe e de pai, se é dos mais divulgados é também um dos menos conhecidos.

Os pais, primeiros educadores da criança, e primeiros companheiros da sua aprendizagem, têm uma influência crucial no desenvolvimento global dos seus filhos. Antes de educar a criança, são os pais que temos de educar. Sem nenhuma preparação dos pais corre-se o risco de se perder uma oportunidade chave na aprendizagem da criança.

A Sociedade vale o que valem as famílias (MAUCO, 1968). Formar pais é um dos primeiros passos do desenvolvimento dos filhos, o desenvolvimento psicológico e social de uma criança é impossível sem o desenvolvimento psicológico e social dos adultos (VYGOTSKY, 1978; 1962). A socialização da criança depende da socialização

dos adultos, os estilos de interacção entre ambos condicionam a competência social da criança.

Crianças competentes, tímidas ou imaturas, emergem de ecossistemas familiares (BROFENBRENNER, 1979; BRAZELTON, 1988), que facilitam ou não o seu desenvolvimento global. As estratégias de interacção adoptadas pelos adultos, influenciam criticamente e direccionalmente o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças. Os pais de crianças competentes exercem um controlo estruturado sobre a criança e elicitam dela um comportamento responsável, mas estão permanentemente disponíveis para as ouvir e para as estimular afectivamente.

Práticas de autoritarismo e de permissividade, de negligência emocional ou de dissintonização cognitiva, exclusivamente adulto-centradas ou infante-centradas, não permitem interacções sensíveis às necessidades emocionais e cognitivas das crianças (GOLEMAN, 1995).

Pais afectuosos, investem tempo nas necessidades de desenvolvimento dos seus filhos, no extremo oposto, pais controladores, exercem poderes disciplinadores arbitrários. Não é a afectividade nem a disciplina sozinhas que determinam o comportamento dos filhos, mas sim, a sua combinação dialéctica, quer a afectividade sem disciplina, quer

a disciplina sem afectividade, ambas têm efeitos negativos no desenvolvimento das crianças.

Pais que não se comprometem, apenas se envolvem, que adoptam práticas interactivas baixas em afectividade e em disciplina, que não se assumem como pais, tem tendência a provocar na criança baixas auto-estimas (MACCOBY & MARTIN, 1983; BAUMRIND, 1967).

As interacções entre pais-e-filhos não podem ser baseadas na forma de simples comandos, controlos, ameaças ou castigos, elas têm de ser mais centradas em reciprocidade emocional, em partilhar experiências, em proporcionar segurança e conforto, em estabelecer limites razoáveis de conduta, em dar suporte às tentativas de resolução dos problemas que se deparam à criança.

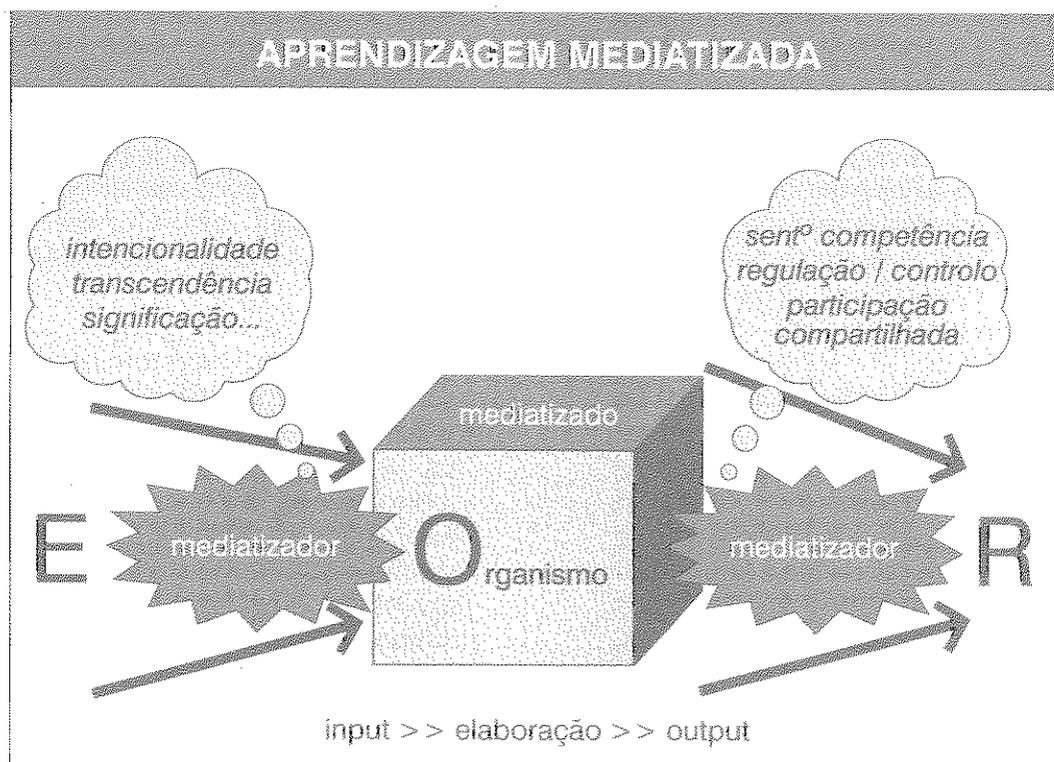
24

Em síntese, os pais têm de adoptar um **estilo mediatizador** na interacção com os seus filhos, devem interpor-se entre as situações oriundas do mundo exterior e a criança, moldando-as e

transformando-as em concordância com as suas necessidades de desenvolvimento, pondo em prática estratégias da **experiência de aprendizagem mediatizada** (FEUERSTEIN, 1980; HAYWOOD, 1995; FONSECA, 1996; 1995; 1991; 1990; 1987 e FONSECA & SANTOS, 1995).

A experiência de aprendizagem mediatizada é uma interacção na qual o mediatizador (a mãe ou o pai, por exemplo) se situa entre o **Organismo** do indivíduo mediatizado (o filho ou a filha) e os **Estímulos** (ou sinais, imagens, objectos, obstáculos, problemas, eventos, etc.), de forma a seleccioná-los, mudá-los, ampliá-los ou interpretá-los, utilizando estratégias interactivas para produzir significação para além das necessidades imediatas da situação.

Na interacção mediatizada, o objectivo do mediatizador não é apenas proporcionar uma experiência ou uma vivência da situação, de modo que o sujeito mediatizado a sinta de forma passiva ou receptiva.



Pelo
prop
ond
com
moc
e a
(inp
outp

Ser
ou
me
frã
inte
me
est
for
epi
co
cor
for
inte
cor
me
a s
imp
pal
siti
futu

A r
urn
de
se

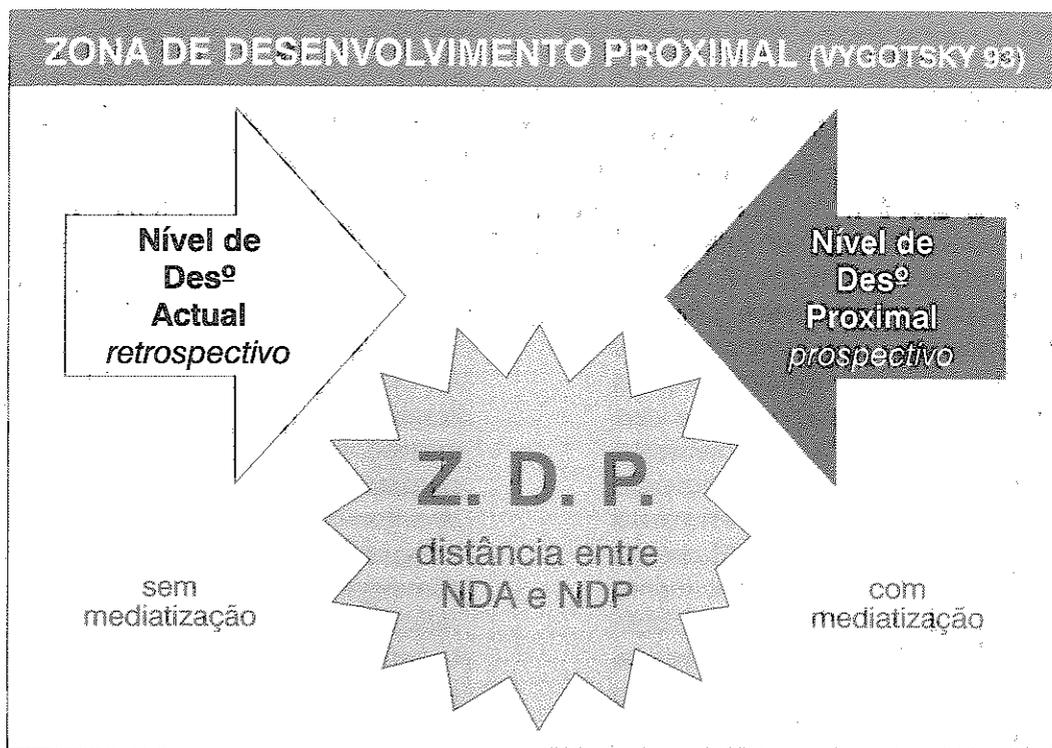
ordância
ides de
n prática
ncia de
tizada
WOOD,
5; 1991;
ANTOS,

lizagem
ção na
ão ou o
entre o
ivíduo
ha) e os
agens,
blemas,
orma a
ampliá-
alizando
produzir
m das
situação.

ada, o
r não é
r uma
ncia da
sujeito
forma

Pelo contrário, o mediatizador deve proporcionar e promover situações onde o sujeito mediatizado interaja com elas de forma dinâmica e de modo a valorizar os seus processos e as suas estruturas cognitivas (*input*, integração-elaboração e *output*).

da criança com o envolvimento, como infere o modelo de PIAGET (1964), onde de certa forma se excluem os mediatizadores humanos. Decorrente do pensamento de VYGOTSKY (1993; 1978; 1962), a mediatização não compreende uma exploração



Sem mediatização, a experiência ou a informação é captada pelo mediatizado de forma difusa e fragmentada, pondo em risco a sua integração adequada. A pobre mediatização tende a afectar as estruturas cognitivas da criança, tornando-as assistemáticas e episódicas, não permitindo consequentemente que o seu comportamento seja elaborado de forma precisa e ajustada. Se a interacção entre pais e filhos no contexto familiar for carente de mediatização, as crianças tendem a ser mais desorganizadas, mais impulsivas e menos reflexivas, numa palavra, menos adaptadas às situações e às aprendizagens futuras.

A mediatização assume-se como um **fenómeno sócio-cultural** onde decorre a aprendizagem. Ela não se resume a uma interacção directa

solitária do envolvimento efectuada pela criança, pelo contrário, a apropriação da cultura é efectuada por ferramentas simbólicas (exº: sinais, sistemas simbólicos, etc.) mediatizadas por seres humanos mais experientes, que se colocam entre a criança e o envolvimento, e por esse facto, alteram radicalmente as condições dessa interacção.

A este processo de internalização, VYGOTSKY (1993) chamou "**zona de desenvolvimento proximal**", onde o mediatizador intervém nos processos mentais, construindo no mediatizado estruturas cognitivas que o vão tornar mais autónomo e mais gerador activo de informação, permitindo-lhe aplicar os princípios derivados da interacção. Em resumo, as crianças mediatizadas desenvolvem mais capacidades de generalização e de transferência de estratégias para tarefas de

aprendizagem novas e inéditas.

2. O estilo mediatizador de interacção

A interacção mediatizada é uma forma dos pais interagirem com as suas crianças de modo a ajudá-las a desenvolverem importantes processos de acção e de pensamento. A interacção mediatizada é considerada importante para o desenvolvimento da motivação e da habilidade para pensar.

As mediatizações típicas têm lugar entre crianças e seus pais ou membros mais velhos das suas famílias. Estas mediatizações ajudam as crianças a perceber que os acontecimentos, os objectos e as pessoas têm significado para além delas, que o mundo envolvente tem o atributo de ser estruturado e que o conhecimento dessa estrutura permite saber, com mais precisão, o que fazer em situações futuras e imprevisíveis.

O mediatizador ajuda a criança a criar condições ou regras explicativas que servem para organizar observações e testar a aplicabilidade dessas regras numa

larga variedade de circunstâncias. As experiências de interacção mediatizada ajudam as crianças a adquirir funções cognitivas fundamentais que as impelem a aprender mais eficientemente ao longo de maiores e mais variados contextos da sua experiência vivida e convivida.

Como a mediatização adequada é um factor crítico para o desenvolvimento cognitivo, podemos perguntar: "Até que ponto a mediatização chega?". Depende das necessidades individuais da criança e das circunstâncias do momento.

Ao determinar estas necessidades é importante manter em jogo a distinção entre **inteligência** e **cognição** (entendida aqui como os **processos cognitivos de input, integração-elaboração e output**). A inteligência é uma habilidade nata, relativamente fixa e constante e largamente determinada geneticamente. A cognição e os processos cognitivos, em contraste, são modos de processamento de informação e de pensamento lógico que têm que ser aprendidos. Podem ser ensinados e são altamente modificáveis ao longo do

COMPARAÇÃO ENTRE INTELIGÊNCIA E COGNIÇÃO		
DIMENSÃO	INTELIGÊNCIA	COGNIÇÃO
* origem	genética (inata)	aprendida / ensinada
* carácter	global / específica	generalizável
* avaliação	produto final / QI (passado)	processo / potencial (futuro)
* composição	atitudes intelectuais (verbais, espaciais)	capacidades & motivação
* modificabilidade	modesta (gr. esforço)	elevada - EAM
* papel dos pais	genes, alimentação, segurança	mediatização activa

desenvolvimento.

Em termos gerais, os processos cognitivos básicos são adquiridos pelo indivíduo:

a) - Através da aprendizagem por **exposição directa** às fontes de informação, isto é, através do contacto directo com os acontecimentos e as situações, e;

b) - Através de experiências de **interacção mediatizada**, isto é, através da mediatização doutros indivíduos mais experientes, ou seja, através do significado histórico-social generalizado resultante desses acontecimentos interactivos.

Toda a criança, não importa o seu grau de inteligência, deve adquirir as funções cognitivas básicas de modo a poder pensar logicamente, de modo a aperceber-se que o mundo tem uma forma estruturada e ordenada e de modo a saber aprender a aprender e a aplicar a sua inteligência em novas situações.

As crianças destinadas a ter uma **inteligência dita adequada e funcional** podem ter acesso ao desenvolvimento das suas funções cognitivas básicas através da mera exposição directa às situações e devido a essa condição adaptativa, necessitar de menos habituação, de menos repetição e de uma mediatização menos intensa. Em contrapartida, as crianças com uma **inteligência dita inadequada e disfuncional** ou com necessidades especiais, como as que são portadoras duma visão reduzida, dum a audição difusa, dum a emocionalidade vulnerável ou dum a motricidade dissociada, podem aprender menos através da exposição directa a situações ou estímulos, e depender mais da mediatização. Se qualquer grupo de crianças falha em adquirir uma mediatização adequada, daí poderá decorrer um desenvolvimento emocional e cognitivo inadequados.

Qualquer cultura, independentemente do seu desenvolvimento tecnológico, contém todos os elementos essenciais que são necessários para o desenvolvimento cognitivo adequado. Tais elementos sociais são habitualmente mediatizados para as crianças no seio da família, através de um conjunto de processos antropológicos denominados por "**transferência cultural intergeracional**", exactamente porque exigem uma experiência de aprendizagem mediatizada entre gerações.

Quando acontecimentos do envolvimento interrompem ou distorcem tal transferência, de modo que às crianças sejam negados os benefícios da sua própria cultura, essas crianças podem ser vítimas ou correr o risco de "**privação cultural**".

O síndrome de privação cultural emerge da falha ou da falta de mediatização adequada sobre as várias formas características: de cultura, de percepção e de organização do mundo, como podem repercutir-se na inacessibilidade a pensar sobre o pensar ou a definir e a resolver problemas. Com tais carências mediatizadoras, as funções cognitivas dos indivíduos tornam-se deficitárias e tendem a empobrecer inevitavelmente, implicando um baixo rendimento cognitivo com óbvias implicações negativas no comportamento sócio-emocional.

Dado que todos os elementos de transmissão cultural essenciais estão presentes na família, as distorções dessa transmissão podem resultar dum a mediatização **pobre**. **Combater** o empobrecimento interactivo, deve constituir o trabalho essencial dos pais.

Quais os critérios em que deve

decorrer essa experiência de aprendizagem mediatizada no contexto familiar?

3. Critérios da experiência de aprendizagem mediatizada

Os paradigmas mais importantes da relação entre inteligência e a experiência de aprendizagem mediatizada podem ser sumarizados do seguinte modo:

1 - A inteligência é relativamente constante e os esforços para mudá-la através da educação apenas a aumentam modestamente;

2 - A inteligência (habilidade nata dependente da matriz genética) sozinha não é suficiente para permitir uma percepção clara e efectiva, um pensamento plástico, uma aprendizagem disponível, uma resolução de problemas eficaz e uma adaptabilidade psicossocial contextualizada;

28

3 - Um número finito de processos fundamentais de pensamento combina-se com uma certa emoção, com motivação e com factores de atitude para constituir as funções cognitivas básicas que são necessárias para uma percepção sistemática e analítica, para um pensamento integrado e elaborado, para aprendizagem disponível;

4 - As funções cognitivas básicas podem ser adquiridas com mais proficiência através da experiência de aprendizagem mediatizada;

5 - A aprendizagem cognitiva desenvolve-se a partir de uma combinação dialéctica entre a exposição directa dos acontecimentos ambientais e a aprendizagem mediatizada;

6 - A quantidade, a qualidade, a intensidade, a frequência e a duração da mediatização para o desenvolvimento cognitivo adequado variam com as diferenças

individuais, tais como os níveis genéticos de inteligência, a integridade sensorial, a estabilidade emocional e o apoio envolvental;

7 - A mediatização inadequada resulta num desenvolvimento cognitivo inadequado, implica o síndrome de privação cultural e tende a produzir uma ineficiente aprendizagem familiar, académica e social;

8 - Mediatização adequada pode resultar num nível superior de desenvolvimento cognitivo e numa aprendizagem familiar, académica e social mais eficiente;

9 - Promover a mediatização é o papel essencial dos pais, avós, irmãos ou irmãs mais velhas, e consequentemente dos professores, no processo de transferência de cultura intergeracional, qualquer que seja a cultura;

10 - Quando a família e a escola falham na estimulação adequada dos vários componentes do desenvolvimento cognitivo, tais aspectos podem ainda ser mediatizados em idades mais avançadas através de um ensino cuidadosamente construído;

11 - Os pais mediatizadores podem ser descritos, como promotores do enriquecimento cognitivo dos seus filhos. Fazendo uso de processos interactivos sistemáticos, os pais ilustram um importante estilo de ensinar: o **estilo de ensino mediatizado**.

4. Finalidades da interacção mediatizada

De acordo com HAYWOOD (1995; 1992), a mediatização das experiências de aprendizagem das crianças incluem, mas não são limitadas, por funções tais como:

* **Seleccção de estímulos** - ajudar as crianças a reduzir o número e a

complexidade das fontes de estimulação que estão em jogo nas situações, permitindo níveis de atenção mais regulados;

* **Focagem nos detalhes** - ajudar a criança a fixar os aspectos mais relevantes de um estímulo complexo ou de uma situação complexa;

* **Repetição experiencial** - ajudar a criança a reapreciar a apresentação a um estímulo importante;

* **Percepção e compreensão das semelhanças e diferenças** - ajudar a criança a comparar atributos, propriedades, relações, sequências, dimensões, antecedentes e conseqüências das experiências e reforçar algumas operações mentais tais como: a categorização, o passado relativo, o presente e o futuro;

* **Provocar a generalização** - ajudar a criança a fazer projecções das experiências vividas em novas situações.

Em situações mais planeadas, os mediatizadores escolhem e constroem actividades que incidem sobre os princípios cognitivos e estratégias a serem enfatizadas na criança. Os pais devem escolher actividades que permitam às crianças uma participação mais activa e reflexiva.

Em síntese, os pais, no papel de mediatizadores, devem apresentar as situações às crianças, com as seguintes preocupações:

* Focar mais os processos que as respostas;

* Colocar questões sobre o processo e extrair as respostas dele;

* Solicitar justificação e fundamentação mesmo para as respostas correctas;

* Comunicar entusiasmo na aprendizagem;

* Usar incentivos intrínsecos nas tarefas reduzindo os extrínsecos;

* Transferir princípios sobre domínios de contexto familiar;

* Relatar experiências familiares novas;

* Extrair regras e princípios das experiências quotidianas;

* Enfatizar a ordem e a previsibilidade das situações vividas;

* Estabelecer hábitos lógicos e criar insatisfação à volta da imprecisão, da incoerência e da falta de evidência lógica;

* Aceitar, quando possível, as respostas das crianças, mas corrigir as respostas incoerentes ou incompletas; etc.

Todas as interacções entre os adultos e as crianças têm algum potencial para serem uma interacção mediatizada e para serem generalizadas à volta do conteúdo da situação imediata. Uma interacção dada será proveitosa para promover o desenvolvimento cognitivo das crianças se depender da qualidade de concretização dessa interacção respeitando as estratégias acima enunciadas.

Dentro dos critérios de experiência de aprendizagem mediatizada sugeridos por FEUERSTEIN (1980) e HAYWOOD (1995), os mais importantes são:

Intencionalidade

O mediatizador deve usar a interacção com a finalidade de produzir mudança cognitiva na criança, implicando-a num diálogo intencional e numa reciprocidade inter-individual para facilitar a transmissão cultural.

Transcendência

A mudança intentada tem de superar a situação experiencial, ela deve ser generalizável, isto é, deve provocar uma **mudança cognitiva estrutural** que transcenda a situação imediata, relacionando-a com acontecimentos anteriores e futuros, relacionando-a com eventos de natureza similar, permitindo à criança extrair uma regra geral ou explicativa da sua vivência.

Significação

Os mediatizadores devem partilhar o objectivo cognitivo ou estratégico com as crianças, levando-as a compreender porque é que uma actividade particular está a ser feita. Os mediatizadores devem estimular a discussão dos significados, dos conteúdos dos acontecimentos e das suas relações de generalização com acontecimentos (exº: "Porque é que pensas que é importante para nós fazermos isto? Sim, então nós teremos um plano, e saberemos o que vamos fazer à medida que avançamos."). As interacções mediatizadas constituem um diálogo intencional verdadeiro, no qual cada participante procura a informação do outro e reconhece-a como relevante.

Sentimento de Competência

Os sentimentos que as crianças constroem sobre as suas competências como aprendizes são extremamente importantes. Os mediatizadores devem conferir à criança o sentimento de competência que é inerente ao seu esforço na tarefa. Eles devem aceitar as respostas da criança como um processo orientado com conhecimento e devem reforçar a sua realização de forma sempre positiva. Em vez de simplesmente dizerem. "Muito bem!". Quando uma criança faz bem o mediatizador deve antes dizer: "Bom, tu fizeste bem porque criaste um plano então tu

sabes o que fazer daqui para a frente". As interacções mediatizadas devem mostrar a confiança do mediatizador na habilidade das crianças ou no empenho que elas põem na realização das tarefas para aprenderem e aplicarem modos de pensamento apropriados e para adoptarem estratégias de resolução de problemas.

Regulação do Comportamento

As crianças, especialmente as mais novas, precisam muitas vezes de aprender a controlar o seu comportamento de modo a centrarem a sua atenção na solução do problema que está em mão. Uma origem muito comum dos erros e dos lapsos nas tarefas de jogo ou de trabalho intelectual são as respostas impulsivas das crianças, respondem antes de dar tempo de examinar a questão e de elaborar a possível solução, por isso erram mais e desmotivam-se mais frequentemente.

Um bom mediatizador ajuda as crianças a inibirem essas respostas e a melhorar a sua qualidade e excelência. Por outro lado, por vezes as crianças não são capazes ou não têm vontade de responder mesmo quando os mediatizadores sabem que as respostas são acessíveis para elas. Ao criarem um ambiente expectante e seguro afectivamente, os bons mediatizadores ajudam as crianças a desbloquear as suas respostas.

Participação Compartilhada

As crianças e o mediatizador devem partilhar a procura das soluções para os problemas imediatos, e mais importante, para as mudanças do desenvolvimento mental nos processos de pensar e de reflectir. Cada um dos actores deve ter uma função definida e a interacção deve ser caracterizada por uma mútua confiança entre o mediatizador e o mediatizado.

para a
atizadas
nça do
de das
que elas
nfias para
dos de
e para
solução

mento

as mais
ezes de
o seu
odo a
solução
ão. Uma
erros e
jogo ou
são as
rianças,
mpo de
elaborar
o erram
e mais

uda as
spostas
dade e
or vezes
ou não
mesmo
sabem
essíveis
mbiente
amente,
dam as
as suas

da

r devem
oluções
, e mais
ças do
al nos
reflectir.
ter uma
ão deve
mútua
dor e o

Outros critérios, de acordo com os mesmos autores, constituem a experiência de aprendizagem mediatizada, como por exemplo: a individuação e a diferenciação psicológica; a busca da planificação e satisfação de objectivos; a tomada de consciência do próprio funcionamento cognitivo; a mediatização do optimismo; a mediatização da novidade e da complexidade, e finalmente, a tomada de consciência de que o mediatizado é um ser humano.

1 - Como os esforços dos professores ocorrem mais tarde do que fazem as interações dos pais nos primeiros anos, os professores estão a lidar com crianças mais competentes, que apresentam um conjunto de habilidades motoras, linguísticas, cognitivas e sociais, de hábitos, de atitudes e de expectativas mais complexas, bem como lidam com uma acumulação mais rica de experiências e competências. Esta diferença importante permite aos professores

CRITÉRIOS DA EAM

- INTENCIONALIDADE & RECIPROCIDADE (interacção intencional...)
- TRANSCENDÊNCIA (superar o imediato, penetrar sist^a necessidades...)
- SIGNIFICAÇÃO (persuasão e transmissão, comprometimento cultural...)
- SENT^o DE COMPETÊNCIA (sucesso, promoção da auto-estima...)
- REGULAÇÃO E CONTROLO DO COMPORTAMENTO (metacognição, pensar antes de responder, inibição da impulsividade...)
- COMPARTILHAR COMPORTAMENTOS & SENTIMENTOS (contágio positivo, vibrar, repartir o êxito, confiança e conforto...)
- INDIVIDUAÇÃO & DIFERENCIAÇÃO (perfil intra-individual, áreas fortes, funções cognitivas disfuncionais...)
- PLANIFICAÇÃO & SATISFAÇÃO DE OBJECTIVOS (planificar, encorajar, conquistar e procurar objectivos, reforçar a perseverança...)
- NOVIDADE & COMPLEXIDADE (expansão mental, excelência, MCE...)
- CONSCIENCIALIZAÇÃO DA MUDANÇA (propensibilidade, evolução...)
- CRENÇA NO OPTIMISMO (ampliar o repertório de competências...)

31

Todos estes critérios, quando postos em prática pelos pais na sua interacção com os seus filhos, desenvolvem neles a propensibilidade para aprender a aprender (FONSECA, 1996).

5. Algumas diferenças das interacções mediatizadas na família e na escola

Grande parte da mediatização das funções cognitivas têm lugar na família, pois são realizadas pelos agentes primários da sociabilização que são os pais. Embora a qualidade da mediatização seja diferente da dos professores, ela apresenta afinidades e especificidades próprias.

moverem-se a um ritmo mais rápido e a desenharem situações mais ricas e mais variadas de experiências para a criança. Também significa que as próprias crianças podem ser levadas a participar mais activamente e mais confidencialmente.

2 - Os mediatizadores familiares confiam em situações naturais como oportunidades para mediatizar, mas os professores, tendo várias crianças que devem mediatizar de uma vez, normalmente constroem as suas próprias situações para esse efeito. Como tais situações são mais planeadas, elas permitem aos professores controlar os seus parâmetros, estabelecer os seus objectivos e sequencializar a

aprendizagem cognitiva das crianças mais formalmente.

3 - Os mediatizadores familiares usam mais frequentemente situações concretas, e têm de fazer um esforço para entender o significado destas situações de forma cognitiva mais generalizável. Como os professores usam situações planeadas e estruturadas, eles podem mover-se mais objectivamente para processos de pensamento representacional e lógico.

4 - Os professores utilizam situações sociais com várias crianças da mesma idade de desenvolvimento ao mesmo tempo, enquanto nas famílias existem raramente mais do que uma criança num nível de desenvolvimento dado. A presença de outras crianças pode ser uma forte vantagem no processo de mediatização, porque as crianças tendem a perceber os exemplos dos outros e as suas experiências, muito mais do que as experiências dos adultos, e isto cria uma certa facilitação social no processo de aprendizagem. Claro que, interacções sócias negativas ou destrutivas podem servir de desvantagem para os professores também.

5 - Em geral, a mediatização escolar é mais estruturada, mais claramente direccionada pelo professor, mais focada dentro de objectivos cognitivos específicos, e mais concentrada do que na mediatização familiar, mas ambas se completam e se interligam.

6. Alguns exemplos de mediatização

Cinco mecanismos de ensino mediatizado são especialmente úteis para ajudar as crianças a adquirirem processos cognitivos importantes.

1 - Processo de Questionamento

- Questionar é um mecanismo único para o desenvolvimento cognitivo. A maioria das perguntas que os mediatizadores fazem são mais frequentemente usadas num processo natural: "Sim, mas como é que encontrámos a solução, explica-me? De que outro modo poderíamos fazê-lo? O que devemos fazer primeiro, e como descobrir o que fazer a seguir?" Os modelos de perguntas ajudam as crianças a focar a sua atenção nos seus próprios processos de pensamento e encorajam-nas a ocuparem-se em "pequenas conversas" similares como elas próprias.

2 - Processo de Transfere ("Bridging")

- Um dos principais mecanismos da mediatização é o transfere (noção de ponte; de relação - "bridging"), por meio do qual a actividade gera conceitos cognitivos, princípios e estratégias que são aplicados aos contextos mais habituais. É nestas aplicações, antes mesmo da memorização de frases verbais de níveis e princípios, que estes conceitos são aprendidos e se tornam consolidados e seguros. Por exemplo, quando se ensina o conceito de comparação em múltiplas dimensões, um professor pode perguntar às crianças para pensarem noutras situações onde tal processo é susceptível de ser aplicado para as ajudar.

Assim que as crianças façam sucessivas tentativas para aplicar o conceito ou o princípio do pensamento numa grande variedade de situações e aplicações, elas aprendem o conceito ou o princípio do pensamento, o "bridging" deve ser feito com cuidado e frequentemente de acordo com os seguintes princípios:

* Os transferes ou as pontes devem

ser el
não a
* Os
para
os
circu
habi
* Os
ser si
* Os
ser in
da e
nout
noutu
famil
grup

O "b
medi
prin
aplic
ensin
signi
usar
técn
varie
aplic
de si
dade
ajud
outro
esta
pen
com
ser é
na
amb
prá
moc
adqu
usor
nou
corre
é qu
cogr
das

3 - F
justi

- Um
o h
com
incd
aco
máx

amento

o único
ognitivo.
que os
ão mais
as num
as como
solução,
o modo
O que
e como
guir?" Os
dam as
ção nos
sos de
m-nas a
quen as
mo elas

e

smos da
e (noção
idging"),
ade gera
ncípios e
idos aos
É nestas
smo da
rbais de
e estes
os e se
uros. Por
nsina o
ção em
professor
as para
es onde
el de ser

façam
aplicar o
pio do
grande
licações,
ito ou o
ento, o
ito com
ente de
ncípios:
s devem

ser elicitados a partir das crianças, não apenas ditos a elas;

* Os transferes devem ser dirigidos para perceber e compreender os acontecimentos e as circunstâncias que são mais habituais para as crianças;

* Os exemplos de "bridging" devem ser simples e directos;

* Os exemplos de "bridging" devem ser incitados nos vários domínios da experiência, especialmente noutros contextos da escola, noutras situações do envolvimento familiar e noutras interacções de grupo.

O "bridging", como estratégia de mediatização, pretende juntar os princípios e as estratégias às aplicações. Como uma técnica de ensino mediatizado, o "bridging" significa falar sobre quando e como usar novos conceitos, relações, técnicas ou competências numa variedade de contextos. Cada aplicação nova ajuda a definir o tipo de situações nas quais um princípio dado pode ou não ser aplicado e ajuda a distinguir um princípio de outros com os quais talvez possa estar relacionado. Um modo de pensamento cujos limites são compreendidos serve mais para ser aplicado em situações futuras na qual persiste alguma ambiguidade nas aplicações. A prática da aplicação de novos modos de pensamentos já adquiridos, aumenta na criança o uso espontâneo dessas estratégias noutras situações. Uma ideia corrente no pensamento piagetiano é que o ensino dos procesos cognitivos têm lugar durante o acto das suas aplicações.

3 - Provocar ou solicitar justificação

- Um bom mediatizador estabelece o hábito de frequentemente comparar respostas correctas com incorrectas. A comparação deve ser acompanhada pela aceitação máxima possível das respostas das

crianças. Por exemplo: "Sim, tu estás certo, pode ser dessa maneira. Mas tu podes também olhar de outra maneira, e talvez descubras outra resposta melhor". Comparando as condições das respostas das crianças quando elas não esperam qualquer confronto por parte do professor não significa que as suas respostas estão erradas. Uma comparação correcta pode ser: "Sim, está certo. Como é que tu sabes que essa devia ser a resposta? Porque é que esta é melhor que qualquer outra? O que é que pode estar errado nesta? Podes dizer-me ou mostrar-me como é que tu pensaste sobre isso, e como descobriste a resposta correcta?". A intencionalidade com que o mediatizador coloca as questões deve ser orientada para produzir no mediatizado novas formas de análise, comparação e verificação das respostas e novos processos de atenção, processamento e planificação de dados.

33

4 - Ensinar Regras

- Entender a necessidade das regras é um aspecto crítico da generalizabilidade e transferenciabilidade das respostas. Assim que um mediatizado consiga fazer uma regra aplicável, saberá o que fazer futuramente em situações similares. As crianças devem ser questionadas para generalizar frequentemente. "Podemos fazer uma regra acerca de como devemos fazer este tipo de problema? Se os pássaros vermelhos têm penas, os pássaros azuis têm penas, as águias têm penas e os pardais têm penas, consegues pensar numa regra sobre os pássaros? Esta regra aplica-se ao falcão? E aos pinguins?"

Em complemento a esse modo de fazer a regra, os pais e professores mediatizadores devem pedir às crianças para comentar

frequentemente sobre a utilidade geral das regras. "Ajudar-nos-ia a ter aqui uma regra? Qual? Como? Como é que podemos fazer uma? Quem é capaz de me apontar duas diferentes situações em que nós precisamos ter as regras em dia para saber o que fazer?"

5 - Enfatizar a ordem, a predictibilidade, a sistematização, a sequencialização e o uso de estratégias

- A atitude geral dos mediatizadores devia provocar nas crianças a noção de que existe ordem no Universo, que os acontecimentos são predizíveis e se submetem a regras e que é necessário dispôr de informação suficiente para concretizar respostas. As crianças deviam ser mediatizadas para observar que os acontecimentos, os objectos e mesmo as pessoas estão normalmente ordenadas em sistemas, que a sequência na qual se observa ou se fazem as coisas é importante e que a resolução dos problemas é frequentemente uma questão de procura e descoberta da estratégia mais efectiva. Existem tantas formas específicas de mediatizar as funções cognitivas das crianças. De facto, em vez de memorizar as sequências e usá-las repetidamente, os bons mediatizadores usam as suas próprias personalidades e as respostas que recebem das crianças para regular o seu comportamento e seleccionar as estratégias interactivas mais eficazes.

Através da observação extensiva dos bons mediatizadores, as perguntas e as frases mais usadas na interacção foram as seguintes:

- 1 - O que é que precisas fazer a seguir?
- 2 - Diz-me como é que fazes isso?
- 3 - O que é que pensas que acontecia se...?
- 4 - Quando é que fizeste alguma

coisa como esta, antes?

5 - Como é que te sentirias se ...?

6 - Sim, está correcto, mas como é que tu sabes que era o correcto, mostra-me?

7 - Quando é a próxima vez que tu precisas?

8 - Pára, pensa, escuta e olha com cuidado para o que estás a fazer.

9 - O que é que tu pensas que é o problema?

10 - Consegues pensar noutra maneira de podermos fazer isto?

11 - Porque é que esta é melhor do que qualquer outra?

12 - Onde é que tu fizeste isso antes para te ajudar a resolver o problema?

13 - Vamos lá fazer um plano para não nos esquecermos de nada.

14 - Como é que tu podes descobri-lo?

15 - Como é ... diferente se

Porque se pensa, normalmente e erradamente, que as crianças não são capazes de comportamento simbólico, elas não participam numa larga variedade de situações onde podiam ganhar um certo entendimento delas. Por exemplo, elas podem aprender que em vez de responderem com agressão física a situações embaraçosas, é possível descarregar a sua impulsividade se antecipadamente falarem sobre os seus sentimentos e deixarem as pessoas saber que elas descobriram um comportamento mais assertivo.

Aumentar a competência no pensamento representacional é o objectivo importante da experiência de aprendizagem mediatizada. Embora muitos educadores e psicólogos tivessem observado as imaginações activas e criativas das crianças, muitos persistem em acreditar que as crianças de pequena idade ou em idade pré-escolar são incapazes de raciocínio representacional e que os processos do pensamento devem por isso ser-lhes apresentados em contextos absolutamente concretos;

em contraste, nós acreditamos que as crianças são mais capazes de raciocínio representacional do que é usualmente pensado, e por esse facto, os mediatizadores, pais ou professores, devem ajudá-las a fazer mais uso das suas funções cognitivas em vez de as ensinar como se fossem meros receptores passivos de informação.

Em conclusão, a experiência de aprendizagem mediatizada aplicada no contexto familiar pode evitar muitos perturbações emocionais e comportamentais e deixar rastros numa infância dolorosa, ao mesmo tempo que pode criar crianças competentes, alegres e motivadas para aprender. A vida familiar é a primeira escola de aprendizagem, por isso os pais devem investir mais na interacção mediatizada para as tornar socialmente mais hábeis.

Referências bibliográficas

BAUMRIND, D. (1967) - Child Care Practices Anteceding Three Patterns of Preschool Behavior, In *Genetic Psychology Monographs*, 75, (pag. 43-88).

BRONFENBRENNER, U. (1979) - *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge.

BRAZELTON, T. B. (1988) - *Dar Atenção à Criança*, Ed. Terramar, Lisboa.

FEUERSTEIN, R. (1980). *Instrumental Enrichment*, Ed. Univ. Park Press, Baltimore.

FEUERSTEIN, R. (1985). *Learning Potential Assessment Device - LPAD, Experimental Version*, Ed. Hadasah-Wiso-Canadá Researc Institute, Jerusalem.

FONSECA, V. da (1996). *Educabilidade Cognitiva* (no prelo), Ed. Notícias, Lisboa. (1996). *É Possível Sermos Mais Inteligentes*. *Revista do Correio da Manhã*, nº 4 / Fevº.

FONSECA, V. da (1995). *Sviluppo Cognitivo*. *Rinnovare La Scuola*, n.1, Gennaio-Marzo, (9-29).

FONSECA, V. da (1991). *De Algumas Concepções de Inteligência à Perspectiva da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de R. Feuerstein*: *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, vol. 1, nº 5/6 (13-24).

FONSECA, V. da (1990). *Introdução ao Programa de Enriquecimento Instrumental*

- PEI de R. Feuerstein. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, vol. 1, nº 2 (10-32).

FONSECA, V. da (1989). *Educação Especial*. Ed. Notícias, Lisboa.

FONSECA, V. da (1989). *Desenvolvimento Humano*. Ed. Notícias, Lisboa.

FONSECA, V. da (1987). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Ed. Notícias, Lisboa.

FONSECA, V. da e SANTOS, F. (1995). *Programa de Enriquecimento Instrumental de Feuerstein: um método para ensinar a pensar*. Ed. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

FONSECA, V. da e CRUZ, V. (1995). *Introdução ao Programa de Processamento Simultâneo e Sequencial de Informação - PPSSI*. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, vol. 1, nº 3/4 (85-104).

GOLEMAN, D. (1995) - *Inteligência Emocional*. Ed. Objectiva, Rio de Janeiro.

HAYWOOD, H. C. (1995). *Cognitive Early Education*. Charlsbridge Publishers, Massachussets.

HAYWOOD, H. C., BROOKS, P. & BURNS, S. (1992) *Bright Start: Cognitive Curriculum for Young Children*, Charlsbridge Publishers, Massachussets.

MACCOBY, E. & MARTIN, J. (1983) - *Socialization in the Context of the Family: Parent Child Interaction*. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Development*, Wiley, N.York.

MAUCO, G. (1968) - *Psicanálise e Educação*. Editores Moraes, Lisboa.

PIAGET, J. (1964). *La Naissance de l'Intelligence chez l'Enfant*, Ed. Delachaux et Niestlé, Paris.

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind and Society: the development of higher psychological processes*. Harvard Univ. Press, Cambridge.

VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and Language*. MIT Press, Cambridge.

VYGOTSKY, L. S. (1993). *The Collected Works*. Vol. 2. Jane Knox & Carol Stevens (Eds.), Plenum Press, London.