

A QUESTÃO DOS INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO: APONTAMENTOS PARA DISCUSSÃO

CADERNO DE
DESENVOLVIMENTO
INFANTIL

ANA LUIZA B. SMOLKA
ROSELI A. C. FONTANA
ADRIANA L. F. LAPLANE
MARIA NAZARÉ DA CRUZ

71

A QUESTÃO DOS
INDICADORES DE
DESENVOLVIMENTO:
APONTAMENTOS
PARA DISCUSSÃO



DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS DA ELABORAÇÃO DE UM CONCEITO

Diante da tarefa de definir indicadores de desenvolvimento da criança, torna-se necessário refletir sobre as diversas concepções que têm as práticas de avaliação.

A característica fundamental dessas práticas tem sido a preocupação com a identificação de possíveis desvios, atrasos, déficits de desenvolvimento, tendo em vista formas de intervenção na realidade da criança. Estas preocupações refletem um modo de conceber o desenvolvimento em termos de padrões de normalidade e deficiência, definidos a partir de teorias e valores disseminados e assumidos como universais.

Mas como se caracterizam esses padrões de normalidade e o que vem a ser desenvolvimento?

A palavra "desenvolvimento" traz, hoje, embutidas diferentes noções que foram compondo seu significado e foram se estabilizando no uso social.

O termo "des-envolver", de origem franca, utilizado por volta do século X, emerge primeiramente como abrir, revelar, tirar o invólucro, deixar aparecer o que está dentro.

A partir dos séculos XIV e XV, com os estudos de biologia e da genética, e sobretudo no século XIX, com a noção darwiniana de evolução, diferentes significados foram impregnando a elaboração do termo. Questionando as interpretações fundadas em argumentos de natureza religiosa, esses estudos levantavam a preocupação com o entendimento da origem e transformação das espécies de vida, culminando com uma visão do homem como uma espécie animal, produzida por mutações a partir de outras formas de vida e sujeito à evolução, em virtude de fatores que podiam ser estudados. Nesse contexto de discussão, tornou-se relevante apurar a especificidade do humano, não só frente a outras espécies, mas na sua própria constituição e transformação (filogênese e ontogênese).

O uso do conceito de desenvolvimento, vinculado às novas preocupações de conhecimento científico do século XIX, vai se consolidando nas Ciências Humanas, articulando à problemática da origem e das mutações, a idéia de progresso, herdada do Iluminismo. Segundo o "progressismo", o homem, na sua incompletude e plasticidade, se movimentaria em direção a um aperfeiçoamento técnico (material) e científico (conhecimento) geral, necessário e irreversível que acarretaria como conseqüência, o aperfeiçoamento, também inevitável dos indivíduos e das sociedades humanas como um todo. O curso do desenvolvimento de todas as sociedades passaria pela mesma seqüência de configurações, bem como haveria uma unidade psíquica do homem. Os processos mentais seriam similares entre todos os povos.

Com a incorporação dessas nuances, o conceito de desenvolvimento passou a ser definido como um processo temporal, universalmente similar, contínuo, acumulativo e progressivo, no qual o indivíduo nas sociedades humanas passa das formas mais simples e indiferenciadas de comportamento e de organização para formas complexas, aproximando-se sucessivamente, de uma

configuração que é tomada como norma: o ideal de indivíduo adulto na sociedade liberal da Europa Ocidental, considerado como ponto máximo do progresso humano (civilização).

Os padrões de normalidade estabelecidos a partir de uma visão linear de desenvolvimento - individual e social - justificaram diversas formas de intervenção cultural. Assim, a moderna preocupação com o desenvolvimento faz parte tanto da história das ciências quanto da história das relações internacionais de poder.

Na psicologia, o desenvolvimento é focalizado na evolução da criança com referência ao comportamento adulto. A infância, origem individual do homem, representa também o estado originário da humanidade, e o adulto representa o estado de equilíbrio. As especificidades e transformações qualitativas e quantitativas da criança são descritas e analisadas a partir de noções fundamentalmente biológicas, como o crescimento, ou referentes a processos inferidos de crescimento, como a maturação.

A noção de crescimento baseia-se nas condições fisiológicas particulares da criança, que implicam aumento em quantidade, ajuste do organismo ao meio físico, e são passíveis de mensuração. Na noção de maturação fundem-se significados de uso descritivo e explicativo do termo. Maturação pode referir-se descritivamente aos comportamentos que "amadurecem", destacando apenas suas características e a seqüência em que aparecem, sem fazer referência a qualquer processo subjacente de desenvolvimento. Mas também pode referir-se ao desdobramento de funções inerentes, a mecanismos reguladores intrínsecos, que explicam o equilíbrio, a progressão das etapas e a direção das modificações comportamentais observadas. Os conceitos de crescimento, amadurecimento e progressão trazem embutidas as noções de ordem temporal, linearidade, terminalidade, configurando o que chamamos de ciclo vital.

Nesses conceitos - crescimento, amadurecimento e progressão - fundamentam-se os critérios que têm sido utilizados para avaliar o desenvolvimento: por exemplo, o peso e a



estatura, que refletem o aumento em quantidade; o andar e o falar, enquanto indicadores do amadurecimento espontâneo; a idade cronológica, comumente usada para estabelecer correspondências com certos comportamentos esperados, que ao mesmo tempo marca a continuidade no desenvolvimento e distingue etapas no processo.

No início do século XX, as teorias psicológicas que tematizam o desenvolvimento, não ficam indiferentes às grandes polêmicas que marcam as elaborações teórico-metodológicas nas Ciências Humanas. Entre as tendências de cunhos funcionalista, estruturalista e materialista histórico, acirra-se o debate a respeito dos impactos da cultura sobre o desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO: UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

Nesse panorama, são muitas as teorias psicológicas que tomam como fundamento princípios e parâmetros da biologia, concebendo os aspectos culturais como fatores de interferência no desenvolvimento. Dentre estas, mencionamos as de Gesell e Piaget, que privilegiam o caráter genético e consideram a cultura como um contexto externo ao organismo, influenciando mas não constituindo o desenvolvimento psicológico.

No entanto, vamos encontrar também abordagens genéticas que problematizam a visão biologizante, apontando-a como necessária mas não suficiente para caracterizar o que é especificamente humano. Essas perspectivas, que se ancoram em alguns pressupostos do materialismo histórico, provocam um redimensionamento do conceito de desenvolvimento na medida em que concebem a história e a cultura como integrantes e constitutivas do funcionamento mental.

Andar ereto e falar, por exemplo, são tomados como características humanas universais que aparecem em determinados momentos da vida da criança. Mas o que caracteriza o especificamente humano? Será que o andar ereto e o falar, enquanto traços organicamente determinados?

Segundo a perspectiva histórico-cultural, não é o andar ereto, em si, que caracteriza o homem, mas o andar ereto que libera as mãos, que viabiliza o trabalho e a produção de instrumentos: não é a emissão de sons enquanto tal, nem a linguagem já dada, a priori, mas movimentos e sons que, partilhados com o outro, interpretados pelo outro, vão se tornando gestos e palavras significativos.

Assim, os processos de evolução biológica são "capturados" por um processo cultural emergente e o suporte orgânico do desenvolvimento humano torna-se um produto da interação entre as contingências biológicas e a história cultural. "A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-cultural" (Vygotsky, Pensamento e Linguagem, 1989, p.44).

Nessa perspectiva, é a emergência de processos de significação, caracterizados pela criação de signos num terreno interindividual, que redimensiona a atividade, impregnando de sentido cada ato, cada ação humana.

Enquanto produção histórica de natureza social, o signo se constitui em meio e modo de interação - que se estabelece entre os homens, e em cada um deles - estruturando a atividade mental e viabilizando formas de organização e planejamento das ações, nos níveis coletivos e individuais. A palavra, enquanto o signo, adquire, assim, um papel fundamental na constituição do psiquismo humano. O psiquismo não é visto, aqui, como tendo origem no indivíduo, mas é concebido como resultante da interação entre os homens, constituído em relação com o outro e na linguagem. É o meio humano que promove o desenvolvimento, suscitando a apreensão e a produção de cultura.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento não pode ser reduzido a uma acumulação gradual de mudanças isoladas nem a um processo puramente evolutivo. O desenvolvimento implica orientação no tempo, sim, mas este tempo não é uniforme, implica variabilidade, oscilações, ritmos diferenciados, descontinuidade, transformações. De acordo com a perspectiva assumida, pode-se identificar pontos de viragem, onde ocorrem importantes saltos qualitativos, que marcam

mudanças revolucionárias nos modos de agir das crianças. Estes modos de agir e estes saltos estão essencialmente relacionados às condições de vida e de existência da criança e à apropriação das práticas culturais.

Quando se procura compreender o desenvolvimento da criança a partir das dinâmicas histórico-culturais, vale considerar não só que ela tem dois ou três anos, mas também que ela ocupa um lugar no sistema de relações sociais: ela é, por exemplo, a filha única, a mais velha, a do meio ou a menor, menino ou menina, e as contingências e expectativas sociais são diferenciadas com relação a essas posições. Entretanto, as posições e lugares que a criança ocupa são móveis e mutáveis e precisam ser levados em conta numa análise, pois é na trama das relações com os outros que a criança se apropria de modos de ação significativos: é no interior das dinâmicas interativas que a criança torna próprias (de si mesma) e pertinentes (adequadas) formas de ação que são (e podem também vir a ser) valorizadas em seu meio social. Desse modo, ela vai se constituindo de maneira singular.

Assumir a natureza social do funcionamento mental conduz, portanto, a um redimensionamento da nossa visão de desenvolvimento. Por outro lado, levanta uma questão crucial com relação ao modo de se conceber e conceitualizar a autonomia do sujeito. Nesse contexto teórico, as ações da criança não são mais interpretadas como provenientes de um "sujeito autônomo", mas são inter-ações, que se tornam modos de ação próprios à criança. As ações não têm significado em si mesmas, mas tornam-se significativas no cotidiano das práticas culturais em que a criança está inserida.

DESENVOLVIMENTO E AUTONOMIA: UM EXEMPLO, UMA QUESTÃO

Escolhemos destacar a questão da autonomia pelo que ela possibilita em termos de uma reflexão sobre os fundamentos teóricos com relação à concepção de desenvolvimento, e pelo que ela viabiliza em termos de discussões de exemplos concretos do cotidiano.

Quando tentamos avaliar o grau de autonomia de uma criança em relação ao ambiente físico e social, parece que a "autonomia" pode ser definida de maneira neutra, como algo que se pode inferir do comportamento da criança na sua interação com pessoas e objetos. De fato, todas as teorias que destacam o conceito de autonomia tematizam a "relação eu/outro". As diferenças, contudo, estão em como essa relação é concebida, interpretada e analisada.

Existem teorias de desenvolvimento que consideram a autonomia como a superação da dependência em relação aos outros, ao controle externo, resultado do desenvolvimento (e.g. Erikson). Outras consideram-na atributo do ser humano, tendência de base do organismo, que impulsiona o desenvolvimento (e.g. Rogers).

Piaget, por exemplo, analisa a passagem da criança da heteronomia à autonomia, concebendo o desenvolvimento cognitivo como um caminho que conduz a esta última. Mas dentro da teoria piagetiana o sujeito tem, por princípio, autonomia no processo de (auto)construção. No seu modelo teórico, portanto, aquilo que se coloca como objetivo a ser atingido, se confunde com o ponto de partida, com um pressuposto assumido como princípio explicativo, em que o indivíduo se auto-organiza, se constrói a partir de condições organicamente dadas, características da espécie. Diante disso, percebe-se uma circularidade: o sujeito tem autonomia (enquanto estrutura cognitiva) para se tornar autônomo (na sua relação com os outros).

Vemos que a autonomia pode ser considerada de várias maneiras: ela pode ser tomada como objetivo, como meta; como pressuposto, como princípio explicativo; como indicador de desenvolvimento; como exemplo de comportamento.

No entanto, ela aparece como valor universal, tornado absoluto, que não se restringe apenas ao contexto teórico da psicologia, mas que permeia as práticas sociais e se difunde como o modo dominante de conceber o indivíduo na sociedade ocidental: aquele que tem auto-controle, capacidade de auto-determinação, independência, que "se faz por si".



Mas dependendo do modo como se concebe a relação sujeito/outro, de como se pensa o indivíduo e a sociedade, essa "independência" e "auto-nomia" (o estabelecimento de regras para si) são re-situadas.

Numa perspectiva histórico-cultural, a autonomia só é possível com o outro. As regras que um sujeito vem a colocar para si são regras socialmente construídas. As elaborações cognitivas no nível individual não se dão fora da trama social (coletiva) que envolve necessariamente o "outro", e as palavras, as perspectivas, os conhecimentos dos outros. O sujeito é primeiramente nomeado (falado) pelo outro (adulto significativo), para depois falar de si, para si. A criança imita as ações do outro, e nessa imitação, nesse movimento de "querer ser igual", ela se distingue do (modelo do) outro, num movimento simultâneo de sigularização. A autonomia está, portanto, na relação com o outro, e na interpretação dessa relação.

Para as teorias que pensam a autonomia como característica de um sujeito independente, o que a criança faz é, então, um indicador de desenvolvimento. Para uma teoria que pressupõe a autonomia nas relações, o que a criança faz com outro torna-se relevante e desafia o olhar. As diferentes formas de pensar a autonomia orientam modos de ação com a criança e modos de atuação na comunidade.

A QUESTÃO DOS INDICADORES

O problema que emerge neste ponto é o da relação entre o desenvolvimento e seus indicadores. Indicadores podem funcionar como indícios de que o desenvolvimento ocorre, mas não constituem o processo de desenvolvimento. Na realidade, o predomínio da descrição de indicadores em nada garante a apreensão do processo.

Em que pressupostos se baseia a identificação e leitura dos indicadores de desenvolvimento? O que acontece com a criança, na criança, e como um acontecimento é interpretado?

Uma vez que emergem nas relações com os outros, em um processo de desenvolvimento que não é homogêneo e linear, os modos de ação da criança não são pré-determinados. Embora sujeitos a contingências e determinações relacionadas às posições que ela ocupa nas práticas sociais de seu grupo, seus modos de agir não são totalmente previsíveis. Isto porque a apropriação de formas culturais de atividades implica um processo de re-construção dessas formas pela criança, a partir da multiplicidade das inter-ações em que ela participa.

Se não há um recurso claramente definido, o que observar e como avaliar o desenvolvimento? O que tomar como parâmetro?

Há que se pensar os indicadores a partir de determinados pontos de referência. Falar em pontos de referência significa apurar os fundamentos e o lugar de onde se olha (e interpreta) o acontecimento. Pontos de referência, aqui, seriam aquilo que sustenta (teoricamente) o recorte e a configuração dos indicadores, implicando os diferentes modos de "saber"...

Mas quem olha? E de onde esse alguém olha? São muitos os lugares, os "mirantes". Em termos do projeto, por exemplo, são muitos os olhares que se cruzam: o olhar da mãe (membro da família, da comunidade); o olhar da líder (também membro da comunidade e agente pastoral); o olhar do técnico (especialista, externo à comunidade); o olhar dos assessores (que falam e olham de um lugar teórico)...

O que se vê, então, quando se olha uma criança?

Nossa proposta caminha na direção de um levantamento de pontos de referência que permitam apreender e identificar, a partir de certos conhecimentos e de certas condições, as regularidades, normas, restrições, possibilidades, embutidas nas práticas cotidianas da comunidade e da família. Mais do que observar ações (isoladas) das crianças (o que ela faz ou deixa de fazer), importa observar e circunscrever situações cotidianas de interação (como, com quem, quando ela faz alguma coisa).

Isto implica redirecionar e apurar o olhar. Implica atentar para detalhes, que são (ou podem se tornar) relevantes e significativos nas práticas sociais.

Isto significa, também, a impossibilidade de aplicar teorias ou conceitos de origens diversas à realidade. Ao contrário, envolve o esforço de olhar a realidade através do nosso conhecimento e experiência, mas buscando sistematicamente a compreensão das práticas sociais do ponto de vista dos grupos e sujeitos envolvidos. Nesse particular, vale ressaltar que quem avalia não aplica simplesmente conceitos neutros e isentos. A avaliação implica os conhecimentos do avaliador, mas também seus valores, crenças, desejos, preconceitos...

A partir de uma avaliação do desenvolvimento da criança que considere os aspectos aqui levantados é possível pensar formas de intervenção e práticas educativas, nas quais se privilegia as interações e suas condições de produção.

As discussões de hoje, incorporadas às discussões dos demais envolvidos no processo é que irão constituindo e trans-formando os olhares, os "indicadores"...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia de linguagem.
São Paulo : Hucitec, 1983.

CHARLOT, B. A Mistificação pedagógica.
Rio de Janeiro : Zaar, 1983.

DICIONÁRIO de Ciências Sociais Fundação
Getúlio Vargas. Rio de Janeiro : Instituto de
Documentação, 1986.

GELIS, J. A Individualização da criança, In:
ARIES, P.; DUBY, G. História da vida privada.
São Paulo : Companhia das Letras, s.d. v.3

PIAGET, J. A construção do real na criança.
Rio de Janeiro: Zaar, 1975.

VYGOTSKY, L. A Formação social da mente.
São Paulo : Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. 2.ed.
São Paulo : Martins Fontes, 1982.

