

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Tania Márcia da Cunha Rodrigues

**COMPREENSÃO SOBRE A MENTALIDADE INFANTIL E A PSICOGÊNESE NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA  
PERSPECTIVA PIAGETIANA.**

Porto Alegre

2018

Tania Márcia Da Cunha Rodrigues

**COMPREENSÃO SOBRE A MENTALIDADE INFANTIL E A PSICOGÊNESE NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA  
PERSPECTIVA PIAGETIANA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

*Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker*

Linha de Pesquisa: Aprendizagem e Ensino

Porto Alegre

2018

Tania Márcia Da Cunha Rodrigues

**COMPREENSÃO SOBRE A MENTALIDADE INFANTIL E A PSICOGÊNESE NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA  
PERSPECTIVA PIAGETIANA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em        de        de 2019.

---

Profa. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker – Orientadora

---

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa – PPGEDU/UFRGS

---

Profa. Dra. Darli Collares - UFRGS

---

Profa. Dra. Gilca Maria Lucena Kortmann - UNILASSALE

*À DEUS, acima de tudo!  
Sentido MAIOR da minha existência!  
Aos meus amados filhos, Esther e Eliézer Cunha,  
por serem os motivos do meu viver e do meu interesse pelo tema de pesquisa;  
e por tornarem meu amor pelo estudo  
exemplo para as suas próprias caminhadas.  
Sou grata a vocês por renovarem todos os dias  
a força para minha caminhada.*

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Maria Luiza R. Becker, pelo acolhimento, pelas orientações e por ser o alicerce de minha construção.

Às queridas colegas do Grupo de Orientandas de Pós-graduação: Taciana Brito, Nátalie Rodrigues, Rosely Danin, Maria Luiza Mallmann, Luciana Rangel, Ianne e, as queridas - já mestres - Taís Barbosa e Adriana Paz pela amizade, pelo companheirismo, e por compartilharem comigo as suas trajetórias.

Aos meus queridos primeiros leitores, corretores e críticos, Eliézer e Esther, pelo incentivo, amor, força e pelas muitas experiências vividas que fundamentam esse trabalho.

## RESUMO

O presente trabalho pesquisa como é a compreensão e a interpretação dos graduandos do Curso de Pedagogia quanto às características do pensamento da criança e da psicogênese presentes na obra de Piaget. A investigação se faz ainda que, contudo, estes não tenham lido ou conhecido com profundidade, durante a formação, a Epistemologia Genética, que é o principal referencial teórico desse trabalho. A coleta de dados se deu em Metodologia Qualitativa inspirada no Método Clínico Piagetiano. A partir dessa perspectiva, apresenta-se um estudo de caso múltiplo com entrevistas semiestruturadas. O estudo foi realizado com onze graduandos: cinco do sexto ou do sétimo semestre, e os restantes do oitavo ou do nono. A partir dos dados coletados na pesquisa, foram construídas duas categorias de análise: a Mentalidade Infantil e a Psicogênese. A primeira categoria de análise contempla o início da pesquisa de Piaget e a sua compreensão de que a criança raciocina de maneira diferenciada do adulto. A segunda, por sua vez, aborda a Psicogênese e o desenvolvimento da teoria dos estádios. Assume-se aqui a relevância da teoria piagetiana para a educação infantil, na atualidade. Questiona-se a relação teoria e prática na formação de professores de Educação Infantil. Os resultados mostram que a majoritária parte dos extratos relatados durante as entrevistas se aproximam consideravelmente e são coerentes com as contribuições de Piaget ao estudo da mentalidade infantil e da psicogênese.

**Palavras-chave:** Epistemologia genética. formação de professores de educação infantil. mentalidade infantil. psicogênese.

## ABSTRACT

The following paper researched the understanding and the interpretation skills of the Pedagogy undergraduate students in regard to the characteristics of the infant mentality and psychogenesis, as per Piaget's body of work. The research was carried out even though those had not come in a deep contact with Genetic Epistemology during the course, that being the main theoretical reference underlying this text. Data collection was based on qualitative methodology, comprised of an adaptation of Piaget's clinical method. Starting from that outlook, a multiple case study supported by semi structured interviews is presented. A total of ten undergraduate students took part in the survey: five currently in the fifth or sixth semesters of their majors, and the remainder in the eighth or ninth semesters. Based on the data collected during the research, two means of analysis were developed: Infant Mentality and Psychogenesis. The first deals with the beginning of Piaget's work and its belief that the child's reasoning does not behave in the same way as that of an adult. The second tackles Psychogenesis and the development of Stadium Theory (*théorie des stades*). We presuppose the current relevance of Piagetian theory to child education, and we question the extant relation between theory and practice throughout the capacitation of faculty. The results showcase the high level of coherence between several survey excerpts and Piaget's contributions to the fields of infant mentality and psychogenesis.

**Keywords:** Genetic Epistemology. professional development of preschool teachers. child development. psychogenesis.

## LISTA DE SIGLAS

BNNC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
DEMEC – Delegacia Regional do MEC  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FACED – Faculdade de Educação  
FIEP – Conselho Regional de Educação Física  
GEEMPA – Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação  
LAMEM – Laboratório de Metodologia de Ensino  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
NAPSI – Núcleo de Atendimento Psicopedagógico  
PCN – Parâmetro Curricular Nacional  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PROUNI – Programa Universidade Para Todos  
SEC – Secretaria de Educação do Município de Camboriú  
SMEC – Secretaria de Município da Educação e Cultura  
SMED – Secretaria Municipal de Educação  
SOBRAPE – Sociedade Brasileira de Psicologia do Esporte, da Atividade Física e da Recreação  
SPAH – Serviço de Pós Alta Hospitalar  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sujeitos .....	65
Quadro 2 – Roteiro de questões básicas para entrevista .....	68
Quadro 3 – Roteiro de Entrevista – 1 .....	68
Quadro 4 – Roteiro de Entrevista – 2 .....	69
Quadro 5 – Roteiro de Entrevista – 3 .....	69
Quadro 6 – Roteiro de Entrevista – 4 .....	70
Quadro 7 – Roteiro de Entrevista – 5 .....	70

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA</b> .....	<b>16</b>
<b>1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E PROBLEMÁTICA DA PESQUISA</b> .....	<b>19</b>
1.1 FASE 1- EXPERIÊNCIA PRÁTICA ANTERIOR À TEORIZAÇÃO.....	19
<b>1.1.1 Professora do Projeto Educação Pré-Escolar DEMEC-SMEC / Santa Maria</b> <b>19</b>	
1.2 FASE 2 – FORMAÇÃO ACADÊMICA .....	23
<b>1.2.1 Curso de Magistério, no Instituto de Educação “Olavo Bilac”, em Santa</b> <b>Maria 23</b>	
1.3 FASE 3 – EXPERIÊNCIA PRÁTICA PÓS FORMAÇÃO.....	25
<b>1.3.1 Projeto “Aprendendo com o Lúdico, passando por transformações” ....</b>	<b>25</b>
1.4 FASE 4 – MATERNIDADE / PRÁTICA COM OS FILHOS.....	27
1.5 FASE 5 – EDUCAÇÃO CONTINUADA SEM PRÁTICA .....	33
<b>1.5.1 Especialização Lato Sensu em Gestão e Políticas Educacionais na UFRN</b> <b>33</b>	
1.6 FASE 6 – PRÁTICA ANTECIPANDO-SE A PSICOPEDAGOGIA .....	36
<b>1.6.1 Laboratório de aprendizagem com crianças com dificuldades</b> .....	<b>36</b>
1.7 FASE 7 – EDUCAÇÃO CONTINUADA SEM PRÁTICA .....	38
<b>1.7.1 Especialização Lato Sensu em Educação Especial e Processos Inclusivos</b> <b>38</b>	
1.8 FASE 8 – EDUCAÇÃO CONTINUADA VINCULADA À PRÁTICA .....	39
<b>1.8.1 Curso de Especialização Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e</b> <b>Institucional 39</b>	
1.9 FASE 9- EDUCAÇÃO CONTINUADA / PEC.....	41
<b>1.9.1 S. A: Relações entre a Afetividade e Inteligência na Teoria Piagetiana” .</b>	<b>41</b>
1.10 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO.....	41
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>44</b>
2.1 A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA .....	44
2.2 A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL, SOB A PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA .....	48

2.3	A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA FRENTE AOS CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO E DE APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DE JEAN PIAGET.....	49
2.4	A MENTALIDADE INFANTIL .....	52
2.5	A PSICOGÊNESE.....	55
<b>3</b>	<b>PROPOSIÇÕES TEÓRICAS .....</b>	<b>59</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA.....</b>	<b>61</b>
4.1	O CONTEXTO DA PESQUISA: CURSO DE PEDAGOGIA.....	61
4.2	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E PARA A ANÁLISE DOS DADOS	62
<b>4.2.1</b>	<b>Contato, autorizações e cuidados éticos.....</b>	<b>64</b>
4.3	SUJEITOS: GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA .....	64
4.4	PESQUISA EM CAMPO .....	66
<b>4.4.1</b>	<b>Instrumento para a coleta de dados.....</b>	<b>67</b>
<b>4.4.1.1</b>	<b>Entrevista semiestruturada .....</b>	<b>68</b>
<b>4.4.1.2</b>	<b>Roteiro de Entrevista .....</b>	<b>68</b>
<b>5</b>	<b>REFLEXÕES A PARTIR DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>73</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>76</b>
6.1	PRIMEIRA ETAPA: LEVANTAMENTO INICIAL.....	76
6.2	SEGUNDA ETAPA: CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	76
6.3	AS CATEGORIAS E OS SUBTÓPICOS .....	79
<b>6.3.1</b>	<b>Mentalidade Infantil .....</b>	<b>79</b>
<b>6.3.1.1</b>	<b>Diferença entre o pensamento da criança e do adulto .....</b>	<b>80</b>
<b>6.3.1.2</b>	<b>Representação e simbolismo .....</b>	<b>85</b>
<b>6.3.2</b>	<b>Psicogênese.....</b>	<b>92</b>
<b>6.3.2.1</b>	<b>Como inicia o conhecimento?.....</b>	<b>93</b>
<b>6.3.2.2</b>	<b>Estádios do desenvolvimento .....</b>	<b>100</b>
<b>7</b>	<b>DISCUSSÕES DE RESULTADOS .....</b>	<b>103</b>
	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>121</b>

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é investigar a construção conceitual entre a teoria e a prática, bem como as suas imbricações na compreensão de graduandos do Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior Pública quanto à noção de infância e ao entendimento sobre a criança; buscando, dessa maneira, detalhar a forma como estes pensam/constroem sua opinião sobre a mentalidade infantil e seu respectivo desenvolvimento. Com isso, este trabalho se propõe, portanto, a analisar e a estudar as relações estabelecidas por esses graduandos no que se refere às práticas e à reflexão sobre a ação/função pedagógica.

Enquanto professora de educação infantil, mãe e psicopedagoga, meu interesse e sensibilidade ao recorte temático supracitado se justifica nas experiências que obtive ao longo de minha trajetória no campo do ensino. Por meio dessas, pude verificar que a teoria se constrói e se solidifica com base nas práticas cotidianas que a tornam explicável. Dessa maneira, entende-se, para os fins de investigação desse trabalho, que a teorização de cada professor quanto à função e às práticas docentes se dá a partir do que este compreende sobre a criança e a infância.

Para a delimitação do tema, a pesquisa, ao propor investigar a relação existente entre a teoria e a prática na educação infantil, pressupõe que os graduandos que trazem por base experiências já adquiridas podem se diferenciar dos outros educadores, pois, baseando a sua docência em ações práticas, constroem uma teorização mais consistente. As referidas experiências podem ter sido obtidas a partir do magistério, da maternidade ou da paternidade, bem como ser assimilações da vida cotidiana ou outros conhecimentos pré-estabelecidos que resultem na formação intuitiva e prática da sua função pedagógica, direcionando-a para o desenvolvimento da criança. Dessa forma, acredita-se que, se este educador não compreender a criança como um potencial de conhecimento - de onde surgirão as potencialidades para a busca, conforme estabelece a Epistemologia Genética - o ensino empreendido por esse profissional estará fadado ao fracasso no que objetiva fundamentalmente: preservar e instigar o interesse e a afetividade da criança pelo conhecimento e, mais importante, por sua busca.

Isso posto, a pesquisa que se segue tem a intenção de investigar a compreensão dos graduandos a partir da análise de descrições e de explicações sobre as ações e o pensamento das crianças pequenas, de 0 a 6 anos. Entre os

graduandos selecionados estão os que possuem magistério, os que não possuem, os que trabalham na prática de educação infantil e os que ainda não desempenham tal função. Dessa maneira, a partir das respostas aos questionamentos levantados pela pesquisadora, o trabalho se constrói na busca de conceituações fundamentais da teoria piagetiana. A metodologia escolhida é de estudos de casos múltiplos com uso de entrevista semiestruturada, inspirada pelo método clínico de Jean Piaget, de forma a buscar o pensamento do sujeito além do conteúdo específico de suas respostas. A entrevistadora, portanto, utiliza contra-argumentos, com o ensejo de fazer com que os graduandos reflitam sobre suas próprias respostas, esclarecendo em exemplos práticos e em teoria seu conhecimento pedagógico vinculado ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança.

Desse modo, compreender em que condições ou de que maneira a própria constituição do Curso de Pedagogia teria remetido os graduandos à prática com as crianças é, por si, importante. Sob essa perspectiva, tal interesse e foco no estudo da educação infantil, assim como na formação de professores, ocorre em análise da prática já obtida, ou seja, que se estabelecera nas construções do lúdico pelo lúdico e da informação pela informação. Acredita-se que os conhecimentos já adquiridos influenciam a forma prática de trabalho do educador, mesmo no momento que antecede a construção teórica advinda de estudo específico e efetivo em cursos sobre pedagogia.

A condução da pesquisa é afetada pelas transformações das hipóteses de sua autora, da mesma forma que se acredita que deva ocorrer com a docência dos graduandos, ao longo de seus estudos e de suas práticas. Questiona-se, pois, em que momentos, dentro do Curso ou da vida prática dos graduandos, ocorrem o que Piaget (1977) nomeia como “tomadas de consciência”, ou seja, as conceitualizações? Quando as ações práticas realizadas são compreendidas e se convertem nas teorias construídas? Isso ocorre durante a realização do curso de graduação, isto é, no momento de estudo em que diferentes perspectivas teóricas são trabalhadas? Já ocorreram constatações dessa ordem por meio do trabalho prático desenvolvido frente às crianças?

Anteriormente a 1930, Piaget discutiu as ideias de infância e de criança, argumentando que esta pensa de maneira diferenciada do adulto. Essa postulação, em alguns aspectos, refletia ideias trazidas por outros autores que, até aquele momento, contudo, não eram reconhecidas ou encontravam respaldo e suporte na

comunidade científica. Somente por meio de Piaget, com suas propostas inovadoras no que se refere à investigação da mentalidade infantil, é que se consolidou um contraponto a tudo o que se conhecia e que se admitia por certo. A teoria piagetiana foi de encontro com o pensamento da sociedade educativa daquela época, cujas bases se formataram ao longo de séculos de formulações filosóficas.

A epistemologia genética - elaborada por Jean Piaget – oportuniza a interlocução entre o contexto histórico, o contexto social vivenciado pelos alunos em formação e o seu desenvolvimento cognitivo e moral. Para se ter a compreensão de qualquer prática, tem-se de conseguir situar o autor dentro do âmbito em que essa prática ocorre. Dessa maneira, tanto o aprendizado quanto a prática docente refletem as relações sociais e culturais existentes, que se expressam imbricadas na própria construção da atividade e do conhecimento pelo sujeito. Somente dessa maneira podemos considerar o interacionismo descrito por Piaget.

A investigação de como os graduandos compreendem e argumentam as ações da criança, assim como o uso do lúdico para a educação infantil, torna-se essencial para essa pesquisa. Isso posto que todo o trabalho desenvolvido pela pesquisadora, enquanto pedagoga, evidencia o potencial da ludicidade e demonstra o viés fundamental da compreensão da importância do significado e das contribuições das ações coordenadas, dos jogos e das brincadeiras para a trajetória a ser seguida por esses profissionais em formação.

É preciso, pois, que a trajetória acadêmica dos graduandos favoreça o aprendizado das explicações dadas pela Epistemologia Genética sobre o desenvolvimento cognitivo da criança no que se refere aos processos essenciais da construção de estruturas mentais, da coordenação de ações, dos aspectos sócio morais e da formulação da lógica matemática nas crianças.

Desse modo, compreender o surgimento de tentativas de relações entre a prática e a teoria servirá para nutrir ainda mais a pesquisa e para investigar quais as atuais concepções, elaboradas pelos estudantes do curso superior de Pedagogia, que dizem respeito à teoria desenvolvida por Jean Piaget.

Em conformidade com esse pressuposto e fundamentada pelos escritos de Ferreiro (2001), além dos estudos específicos de Vasconcelos (1996), de Becker M.L. (1998), de Becker (1983 2001, 2012) e de outros autores que buscam compreender a difusão das ideias de Jean Piaget no Brasil, entende-se que os estudos de Jean

Piaget, na atualidade, têm sido compreendidos em nosso País de maneira equivocada, principalmente quando utilizados no âmbito da educação.

Para este fim, a metodologia empregada nesse trabalho será de pesquisa qualitativa, com delineamento de estudos de casos múltiplos. (YIN, 2010). Utilizar-se-á a entrevista semiestruturada fundamentada no método clínico de Jean Piaget. (DELVAL, 2002).

A análise do processo será fundamentada na Epistemologia Genética de Piaget e nas contribuições de outros autores e estudiosos a partir da sua teoria, como: Becker (1983, 2001, 2012), Golbert (2002), Kamii (1987), Ferreiro (2001), Vasconcelos (1996), Montangero e Maurice-Naville (1998), Banks-Leite (1997), Bringuier (1978), Moll (2013), Dongo Montoya (2011), Silva (1993,1994), Ramozzi-Chiarottino (1980), etc.

A perspectiva ampla e de retrospecto das situações e das experiências que vivenciei durante minha caminhada acadêmica, até o curso de mestrado - a prática do ensino com crianças em condutas sensório motoras, pré-operatórias e operatórias concretas; além do acompanhamento no ensino e no desenvolvimento pedagógico dos meus filhos, bem como de crianças com dificuldades de aprendizagem - é que suscitaram o meu interesse pela pesquisa focada na formação de professores de educação infantil. Dessa maneira, são essas experiências práticas que fundamentam meus questionamentos e meus interesses de pesquisa.

A hipótese principal dessa pesquisa é que: mesmo estando os graduandos do curso de Pedagogia em um curso que inclui disciplinas baseadas na teoria de Jean Piaget; mesmo vivendo em um país no qual as ideias do autor estão, em teoria, presentes em propostas educacionais de nível nacional; e, por fim, mesmo realizando o curso em uma Instituição Federal que possibilita oportunidades para a educação continuada e a pós graduação stricto-senso dentro desta linha de pesquisa; nem sempre, após o término do curso, em meio às múltiplas exposições e tendências, esses futuros profissionais demonstram tomada de consciência quanto às possíveis relações entre o desenvolvimento, as ações das crianças e o processo de aprendizagem. Essa é, portanto, uma das possibilidades de equívocos no âmbito do ensino no país; devendo, portanto, ser tematizada com urgência pelos pesquisadores da área.

Outra possibilidade a ser considerada é de que haja desconhecimento da Epistemologia Genética, por parte dos pesquisadores e dos estudantes do campo

educacional; podendo esses, portanto, considerá-la ultrapassada, o que limita o amplo campo de possibilidades de suas contribuições para o debate teórico contemporâneo.

Dessa forma, outra hipótese de estudo se explicita: a teoria de Jean Piaget que não tinha como objetivo principal propor uma teoria de aprendizagem - mas que contribuiu profundamente para a compreensão da construção do conhecimento e para os estudos sobre o desenvolvimento infantil - só será utilizada posteriormente pelos graduandos em sua prática, em decorrência de seu interesse em aprofundar os estudos sobre ela.

O estudo de Piaget e de sua teoria, quando de maneira superficial ou parcial (como por vezes ocorre na iniciação pedagógica) pode, portanto, levar à simplificação de conceitos como a assimilação, a acomodação, a equilibração, os esquemas, etc.; assim como pode ocasionar o desconhecimento dos aspectos sociais desenvolvidos pelo autor; ou a concepção dos estádios de desenvolvimento de forma estática, negligenciando, assim, a compreensão do processo como gradual e dinâmico. Perde-se, pois, a compreensão de que o conhecimento se desenvolve por meio de estruturas que são construídas e assimiladas a partir das coordenações das ações, sendo continuamente superadas por outras estruturas mais elaboradas. Essa ideia embrionária da Epistemologia Genética de Piaget, muitas vezes, em conversações, leituras na internet, notas, artigos, leituras mais fáceis e menos densas - e, por isso, mais procuradas - findam por tangenciar o que traz o autor em suas pesquisas sobre essas.

Dessa forma, não se pode ocultar o quanto é importante investigar quais deformações surgem na assimilação da teoria, na atualidade, pois essas perpassam a trajetória de formação dos graduandos de cursos voltados para a Educação e afetarão, portanto, também as crianças que serão orientadas por eles futuramente tornando-se, pois, uma problemática do ensino a nível nacional.

Apesar de, nas décadas de 70 e 80, as ideias e as elaborações piagetianas terem servido como base de construção dos referenciais nacionais de ensino, das leis e das diretrizes educacionais brasileiras (VASCONCELOS, 1996) elas não necessariamente estiveram presentes, da mesma forma, nos cursos de formação inicial. Como podemos constatar a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, a fundamentação teórica destes documentos, que se baseava na teoria piagetiana, tem sido substituída por estudos vygotskyanos – teoria sócio histórica -, o que se



verifica nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil (BRASIL, 2006) e nos Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil e Básica. (BRASIL, 2006). Dessa maneira, a teoria da Psicogenética de Jean Piaget não é integralmente consoante, ou mesmo se contrapõe à essas outras concepções que se tem utilizado para o planejamento da educação em uma conjuntura nacional.

Piaget desenvolveu seu estudo com o interesse de saber como as crianças pensam. Dessa maneira no primeiro período de sua pesquisa utilizou-se do termo conhecido na época, designado “Mentalidade Infantil”, para realizar sua análise sobre a construção cognitiva das crianças. O interesse do pesquisador não se detinha na quantidade de informações retidas pelas crianças ou de acertos alcançados por elas, mas sim, sobre a maneira como essas raciocinavam. E, de maneira contrária a tendência de sua época, Piaget centrou a investigação nos erros das crianças e na forma como estas desenvolviam seu raciocínio na tentativa de acertar. Dessa maneira, o autor argumentou que a criança não tem o mesmo discernimento que um adulto, mas raciocina de forma própria.

Em continuidade aos seus estudos, no segundo período de sua obra, Piaget (2001), afirma que a criança é agente de seu próprio desenvolvimento, que a construção do conhecimento baseia-se primariamente nos fatores genéticos que ela possui (INHELDER, BOVET E SINCLAIR,1977). Assim, a criança aprende por meio de assimilações consecutivas e de acomodações ao meio, as quais provocam transformações nas estruturas assimiladoras dela, para que seja capaz de assimilar outras informações. Em correspondência a esse movimento circular e cada vez mais amplo, Piaget representa essa ideia na forma de uma “espiral ascendente”, ou seja, o conhecimento se constrói contínua e gradualmente; demonstrando, com isso, a existência de diferentes etapas durante os processos contínuos. Estas recebem o nome de “estádios de desenvolvimento”.

## **OBJETIVOS E QUESTÕES DE PESQUISA**

O problema de pesquisa e as questões norteadoras da investigação foram traçadas a partir da compreensão adquirida por meio do aprofundamento teórico da temática escolhida, segundo as abordagens já apresentadas. Considerando que a teoria piagetiana dá sustentação para se supor que os educadores que trabalham com educação infantil, constroem conhecimento por meio de sua vivência, assim como

pela influência da cultura e história da educação infantil brasileira, passando pela noção de criança, e que aos poucos, frente as ideias de Piaget e outros autores, constroem conceitos que dão à criança novos direitos quanto ao aprender. Tenho como intuito investigar como os graduandos do Curso de Pedagogia relacionam teoria e prática quanto á compreensão da mentalidade infantil e da psicogênese.

Considerando esse enfoque temático, apresenta-se a questão fundamental que direciona este trabalho:

**“Que compreensões teóricas há sobre a mentalidade infantil e a psicogênese na formação de professores de educação infantil em uma perspectiva piagetiana. ”**

A partir desta indagação principal, desdobram-se uma série de questionamentos que orientaram a elucidação do problema:

- 1) Os graduandos em formação, que dispõem de pouco tempo em leituras vastas e clássicas, conseguem compreender a contento, em seu curso de formação, ideias e teorias complexas propostas, como a de Piaget?
- 2) Esses graduandos, conseguem construir conceituações que se aproximem da teoria piagetiana por meio de observações ativas, em suas práticas, baseando-se em seus êxitos nas ações e resultados com as crianças e em conteúdos trabalhados no curso, mesmo quando não conseguem defender o princípio teórico utilizado?
- 3) Esses futuros professores de educação infantil relacionam as mudanças em sua forma de pensar teoria/prática, assim como as mudanças históricas na concepção de infância e de criança, com as concepções que inconscientemente fundamentam suas propostas e práticas pedagógicas?
- 4) Como graduandos educadores, tendo autonomia para utilizarem-se de sua criatividade e intuição no seu trabalho, podem construir conceituações que se aproximam da teoria de Piaget, baseando-se “no que fazer” e “no como fazer” mais do que em reflexões teóricas sobre “o porquê fazer”?

A partir de tais questionamentos gerais, ramificam-se questões específicas, como:

- 1) Como os graduandos do curso de Pedagogia compreendem a relação professor /aluno – educador /educando em atividades de educação infantil?

- 2) Os graduandos demonstram a presença de pressupostos piagetianos quanto à compreensão da mentalidade infantil e do desenvolvimento nos períodos iniciais da criança?
- 3) Como são as explicações dadas [pelos graduandos] para as ações práticas, as coordenações e as representações feitas pela criança?
- 4) Os graduandos demonstram compreender a diferenciação, entre condutas adaptativas infantis mais simples /elementares e as mais complexas e como eles explicam essas transformações?
- 5) Há presença de indiferenciações, distorções e erros nos pressupostos teóricos piagetiano expressos pelos graduandos?
- 6) A relação teoria/prática, quando estabelecida, traz maiores expectativas e interesse para o professor de educação infantil, quanto à psicologia do desenvolvimento da criança?
- 7) A observação e reflexão sobre as próprias ações e as ações de colegas e alunos favorecem as tomadas de consciência nas conceituações teóricas trazidas pelos graduandos?

Para investigar essas questões, recorro aos conceitos de mentalidade infantil e psicogênese, trazidos por Piaget desde os primeiros períodos de sua obra.

A fim de contemplar o problema central da pesquisa, as minhas hipóteses e os questionamentos de forma mais satisfatória, o cerne da pesquisa estará dividido em sete capítulos: Trajetória Profissional e Problemática da Pesquisa, Objetivos e questão de pesquisa, Referencial Teórico, Proposições Teóricas, Metodologia e Pesquisa, Reflexões a partir dos dados coletados nas entrevistas e Análise dos Dados

## 1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

*A vida é construída a partir de escolhas e, dependendo de quais decisões são tomadas em um determinado tempo, sua trajetória de vida é delineada. (Autor desconhecido)*

### 1.1 FASE 1- EXPERIÊNCIA PRÁTICA ANTERIOR À TEORIZAÇÃO

#### 1.1.1 Professora do Projeto Educação Pré-Escolar DEMEC-SMEC / Santa Maria

Em 1986, iniciei minha trajetória como educadora no âmbito da educação infantil - mesmo antes de realizar curso de Magistério ou de Graduação em Pedagogia -, quando foi composta, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Santa Maria no Rio Grande do Sul (RS), uma equipe dedicada ao desenvolvimento de um projeto educacional em convênio com a Delegacia Regional do Ministério da Educação (DEMEC/RS). Após participar do processo seletivo e integrar a equipe do projeto, participei da formação para os professores monitores de educação pré-escolar, que se deu com cursos quinzenais oferecidos pela instituição organizadora, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). Em seguida, trabalhei na implantação das primeiras turmas pré-escolares nas escolas públicas do município.

No curso preparatório desenvolvido pela SMEC, não se objetivava a defesa, a descrição ou o ensino de determinadas teorias, pois, nesses encontros quinzenais, as palestras e as oficinas práticas tinham como objetivo fundamental a preparação e a orientação dos monitores para a realização posterior de planos de atividades em aula. Sumariamente, o propósito básico do projeto era de que, com essas atividades, fosse possível a potencialização do desenvolvimento físico, psíquico e motor das crianças. Por essa razão, a ludicidade e as atividades concretas eram focalizadas nas oficinas e nos materiais utilizados.

A formação oferecida pela SMEC se utilizava de práticas inseridas em um contexto rico, pois centralizavam a formação inicial dos profissionais para o serviço, ou seja, para o início da implantação do projeto nas turmas pré-escolares do município. Não se tratava, de uma formação teorizada e acadêmica com referenciais explícitos, pois o curso oferecido enfatizava os aspectos psicomotrízes infantis. Apesar de não haver uma exposição clara de vertentes teóricas, há de se dizer que

os orientadores do projeto de formação ensinavam com base em seus fundamentos teóricos.

Por meio de oficinas específicas de música e de expressões corporais, buscava-se trabalhar a produção de sons, de gestos, de expressões, etc.; ressaltando, com isso, a importância dos movimentos corporais da criança, as noções de lateralidade, de espaço, de tempo, de espessura, etc. Ao longo do processo de formação e de implantação do projeto construído, os monitores do pré-escolar tomavam consciência mais pelo êxito das ações e dos resultados, que pelo princípio teórico utilizado. Os formadores expunham os pontos principais e os objetivos que deveriam ser buscados; cedendo, contudo, autonomia para que os educadores utilizassem a criatividade e a intuição para o desenvolvimento do trabalho nas turmas pré-escolares. Os trabalhos pedagógicos se diferenciavam, portanto, após certo tempo, em função das escolhas e das alternativas intuitivas tomadas e implantadas por parte de cada profissional.

A implantação do projeto convênio da SMEC do Município com a DEMEC do Estado teve início em abril de 1986. Dessa forma, assumi minha primeira turma pré-escolar na *Escola Municipal de 1º Grau Reverendo Alfredo Winderlich*. A turma se constituía por um total de trinta alunos, tendo a majoritária parte desses 6 anos, e os demais 5 anos de idade. Nesse primeiro momento, fundamentei minha prática pedagógica na abordagem prática das ações intuitivas, centrando-me no "o que fazer" e no "como fazer", sem maiores reflexões e buscas por referenciais teóricos, ou seja, sem focalizar o "por que razão fazer". Na perspectiva de estudante, recebia mais prática do que teoria.

A conclusão da relação entre a teoria e a prática que obtive, baseando-me em minha própria experiência, poderá ou não aparecer durante a trajetória de outros estudantes e professores durante as entrevistas inclusas nesse trabalho. Todavia, em meu caso, essa etapa de formação, dentro do contexto já exposto, significou a oportunidade de conhecer variadas alternativas teóricas da época pela prática.

Junto à SMEC, participei do I Simpósio Internacional de Maternais, Jardins de Infância e de Pré-Escolas, realizado pelo Conselho Regional de Educação Física (FIEP), Sociedade Brasileira de Psicologia do Esporte, da Atividade Física e da Recreação (SOBRAPE) e Secretaria de Educação do Município de Camboriú – Santa Catarina (SEC/SC), em 1986, na cidade de Camboriú - SC. No Simpósio, realizei de forma específica o curso: "Atividades Rítmicas Musicais e o Desenvolvimento de

Noções de Espaço e de Tempo”, sendo-me conferido o diploma pela Sociedade Brasileira de Psicologia do Esporte, da Atividade Física e da Recreação - SOBRAPE. Referencio essa diplomação na busca de elucidar fundamentações teóricas das quais não mais me lembro, mas que compunham a base do projeto, cujas diretrizes teóricas voltavam-se para a psicomotricidade da criança, havendo, pois, o uso de materiais concretos e da ludicidade para a promoção do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, o objetivo é explicitar os referenciais, ao aferir as alusões como novidades dentro da educação infantil da época. Como se sabe, a psicomotricidade não foi uma ideia ativa e relevante no limiar da história da educação pré-escolar no Brasil, adquirindo maior espaço na última década. Na época, esse tipo de educação se nomeava “Jardim de Infância”, ideia desenvolvida pelo alemão Friedrich Froebel (1782-1852), um estudioso que antecipou algumas das ideias de Piaget ao considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas. Contudo, no Brasil foi uma exclusividade pedagógica para as crianças de classe aquisitiva alta. Assim, o Jardim de Infância se diferenciava imensamente da educação dada em creches para as crianças de menor poder aquisitivo.

Diferente do que ocorreu em outras regiões do país, em minha cidade, eram raras as escolas públicas em que se desenvolveu esse tipo de atendimento

A chegada do movimento escolanovista no Brasil marcou a entrada de inúmeras inovações pedagógicas no país. Todavia, no início, estas se destinavam aos Jardins de infância e a seu público favorecido. Nesse contexto, foram criadas novas turmas pré-escolares, aos moldes das que serviam às elites, nas escolas públicas. No limiar da década de 80, com movimentações populares nas ruas e nas escolas públicas demandando a educação para todos, a conjuntura sócio educacional brasileira passou a pensar além da alfabetização, refletindo a importância e a necessidade das turmas voltadas à Educação Pré-escolar.

Dessa forma, no município de Santa Maria, quando foi implantado, pela DEMEC/SMEC, o projeto de pré-escolar nas escolas públicas, esse trazia novas luzes sobre a educação infantil e a formação de professores, baseando-se em teorias que, mesmo sem ficarem explícitas, demonstravam maior autonomia, intuição e busca por direitos e pela igualdade das crianças dentro dos ambientes escolares.

Ao relembrar esses eventos, observo a relação que se estabelece entre as mudanças na forma de se pensar teoria/prática (perpassando, pois, a forma como se compreende a infância e a própria criança) e a história da educação no país. Ademais,

elucidado com o que foi exposto as concepções pedagógicas que, mesmo inconscientemente, fundamentaram propostas e práticas desenvolvidas em minha trajetória. Um dos referenciais que se destaca no seio de minha carreira no ensino é a produção de Esther Pillar Grossi, que, além de se aproximar desta pesquisa como referencial inicial, aproxima-se, ainda, no que se refere à importante e fundamental contribuição trazida para as referências históricas de intercâmbios nacionais e internacionais por meio do grupo da matemática constituído por Esther Grossi, Léa Fagundes, Zoltan Dienes, etc. Essas foram algumas das pessoas responsáveis pela ampliação das ideias piagetianas no Rio Grande do Sul, quando, em contrapartida, estes conceitos e práticas já haviam chegado ao Brasil - muito precocemente - desde a década de 30. (BECKER, 1998; VASCONCELOS 1996).

Conforme fica exposto pelos referidos autores, a estada de Zoltan Dienes, em Porto Alegre, para o primeiro evento organizado (que reuniu aproximadamente novecentos professores) potencializou o grupo para a fundação do Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA). Este, nessa época (meados de 1970) se denominava Grupo de Estudos do Ensino da Matemática de Porto Alegre, constituindo-se por um grupo de professores vinculados ao Instituto de Educação, ao Colégio Aplicação e ao Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por volta dos anos oitenta, assumiu atuação mais ampla, incorporando as ideias de Jean Piaget em seus trabalhos. De início, essa relação se deu para o estudo da matemática e, posteriormente, abrangeu também a alfabetização. O referido Grupo foi nomeado, então, como é reconhecido ainda hoje, GEEMPA (Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação).

Há de se relatar que a orientadora desta pesquisa e autora referenciada acima, a Profa. Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker, era colaboradora em uma das pesquisas do GEEMPA (Mat) nos anos 70, integrando o grupo até a década de 80. Durante determinado período, houve intercâmbio entre os grupos de debate das ideias de Piaget no Brasil e no Rio Grande do Sul com outros nacionais e internacionais.

Depois de minha experiência e de meu aprendizado, compreendo o quanto as ideias piagetianas estiveram implícitas nas práticas que desenvolvi enquanto professora de educação infantil. A partir disso, é válida a inferência de que, em retrospecto analítico, tenho, hoje, um novo olhar sobre a infância e a educação da criança. Nessa trajetória, as experiências que obtive nas oficinas pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Santa Maria, nos congressos que

integrei, nos diferentes estágios desenvolvidos em diferentes escolas públicas municipais (com séries de alfabetização e de terceiro ano do Ensino Médio) e nos trabalhos desenvolvidos em meio à comunidade escolar foram vivências que, juntamente ao meu interesse e à minha afetividade por qualquer criança, mudaram o meu olhar quanto ao fato de que toda a criança pode, sim, aprender. Isso me motivou a repensar toda a minha caminhada, já que, ao escolher escola para o segundo grau, eu havia escolhido uma educação que se distanciava do ensino técnico do Magistério.

## 1.2 FASE 2 – FORMAÇÃO ACADÊMICA

### 1.2.1 Curso de Magistério, no Instituto de Educação “Olavo Bilac”, em Santa Maria

Com a referida experiência prática descrita, o interesse pelo aprender obtido em sala de aula, e o convívio ativo com alunos, regressei um ano no Ensino Médio (do segundo para o primeiro ano) para iniciar o então Curso de Magistério, no tradicional Instituto de Educação “Olavo Bilac”, em Santa Maria.

Foi no Magistério que vivenciei minha primeira exposição aos referenciais teóricos de Rousseau, de Piaget, de Wallon, de Skinner, de Montessori, de Freinet, de Ferreiro, etc. Dessa forma, minhas reflexões se ampliaram, abrangendo a importância da relação do professor - assim como de qualquer educador em atuação - com a criança, nas séries ou etapas iniciais de sua infância e durante o seu desenvolvimento.

Realizei estágio nas turmas de alfabetização e de Terceiro ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Zenir Aita”. Ademais, trabalhei no currículo por atividades da Escola Municipal de Ensino Fundamental (de 1º grau) “Duque de Caxias”, em 1990.

Durante a graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria, participei de variados projetos de extensão. Desses, destaco experiências na área de pesquisa e de extensão que foram relevantes para a minha trajetória e para a elaboração desta dissertação:

- Atuei, de 1994 até 1999, na operacionalização de Projetos de Pesquisa/Ensino/Extensão desenvolvidos pela Universidade em conjunto com o



LAMEM (Laboratório de Metodologia de Ensino), sob a orientação da Profa. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio. Participei, no referido ano, da II Jornada Integrada de Pesquisa, Extensão e Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com trabalho intitulado: “Projeto Cantar – Programa de Extensão LAMEN”;

- Atuei como colaborador/pesquisador no Projeto CANTAR, ação integrante do Programa de Extensão “LAMEN: Um espaço para se fazer e pensar educação” e do PROLICEN 95/UFSM/CE, GAP/CE sob nº 3243, no período de março a dezembro de 1995, perfazendo um total de 80 horas;

- Desenvolvi atividades pedagógicas junto ao Projeto Renascer Fernando Ferrari – Programa Institucional, coordenado pelo Departamento de Ações de Cidadania da Pró-Reitoria de Extensão da UFSM, durante 1º e 2º semestre, de 1995, com carga horária de 60h;

- Em 1996, apresentei trabalho na 5ª Jornada de Alfabetização para o Século XXI. Também dos Anais da “III Jornada Integrada de Pesquisa, Extensão e Ensino da UFSM”. Participei das “Oficinas Pedagógicas do Programa Cantar”, promovidas pelo Programa Cantar – PROLICEN/UFSM;

- Durante o tempo como colaborador/pesquisador no Projeto Cantar, desenvolvi, ao lado da professora Claudia Ribeiro Bellochio e dos alunos do Curso Bacharel em Música, oficinas do referido Programa Cantar – PROLICEN/UFSM, no Complexo Educacional CAIC “Luizinho de Grandi”, em Santa Maria- RS. Carga horária de 2 horas semanais;

- Realizei estágio nas disciplinas de Psicologia e de Sociologia, desempenhando as atividades docentes no Instituto de Educação “Olavo Bilac” de Santa Maria;

- Realizei estágio na turma pré-escolar da Escola Estadual de 1º Grau General Edson Figueiredo, retornando, posteriormente e a pedido da escola, para assumir a turma por motivo de doença da professora;

- Em 1998, participei do IX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino em sessão de troca de experiências, apresentando o trabalho TE-115 – Programa cantar: experiência conjunta em educação musical, em Águas de Lindóia, SP;

- Realizei regência de classe da disciplina de Pedagogia no Curso de Bacharel em Teologia do IEQ - Instituto Educacional Quadrangular, em Santa Maria - RS, de 1997 a 2000. Cada módulo de 60h;

- Fui palestrante no I Seminário de Orientação Pedagógica – Programa de Treinamento para Professores do Instituto Educacional Quadrangular, na cidade de Porto Alegre, de Rio Grande e de Santa Maria – RS;

- Para concluir o curso de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, desenvolvi trabalho monográfico: “Gestação e os Nove Meses de Desenvolvimento”, tendo como referencial teórico Helen Bee e Denise Boyd, com o Livro “A Criança em Desenvolvimento”. Por estar no Projeto Cantar, escolhi o tema centrando-o na importância dos sons no desenvolvimento da vida uterina da criança;

- Colei grau em 19 de março de 1999, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia / Matérias Pedagógicas do 2º Grau, Ensino Fundamental e Educação Pré-Escolar.

### 1.3 FASE 3 – EXPERIÊNCIA PRÁTICA PÓS FORMAÇÃO

#### 1.3.1 Projeto “Aprendendo com o Lúdico, passando por transformações”

Enquanto pedagoga e educadora, uma caminhada profissional que construí fundamentada nas experiências descritas, considero a ludicidade como base para que ocorra a aprendizagem. Nesse sentido, após o nascimento de minha filha, no ano de 2000, iniciei a idealização e a coordenação de um projeto vinculado à Prefeitura do Município de Santa Maria. Este trabalho denominava-se “Aprendendo com o Lúdico - Passando por Transformações”, e foi realizado juntamente à Escola de Educação Infantil “Ângela Tomazetti”. O referido projeto tinha por objetivo a associação entre a ludicidade, o canto e as brincadeiras; oportunizando, com isso, que as crianças participantes (de 2 a 5 anos) compartilhassem de suas histórias e de suas vivências a partir da interação proposta. Com carga horária de 2 horas semanais. Como projeto voluntário se desenvolveu em conjunto com o Setor de Pediatria do Hospital CONVÊNIO CASA DE SAÚDE da cidade de Santa Maria - RS, sob a supervisão da Psicóloga e Coordenadora da Equipe SPAH (Serviço de Pós Alta Hospitalar), Jani Eliete Souza Luduvico, tendo esse último setor engajado a carga horária de 1 hora semanal.

Como professora do Pré-escolar e, posteriormente, na posição de aluna do curso técnico de Magistério e da graduação em Pedagogia, foram-me oportunizadas aproximações primárias com a teoria piagetiana, ainda que de maneira breve e

dissolvida em outras perspectivas teóricas. Alguns dos conceitos que me foram expostos demonstraram-se, pois, na didática e prática que desenvolvi profissionalmente; outros, contudo, foram entendidos por mim de maneira deformada. Dessa maneira, por muito tempo, ao desenvolver atividades pedagógicas, utilizei-me do baseamento teórico de Jean Piaget, sem nem mesmo reconhecê-lo.

Os anos oitenta foram marcados por uma "efervescência" no seio educacional brasileiro, haja vista as transformações sociais, econômicas e conjunturais que ocorriam no período. Em um contexto supranacional de globalização, a transformação do setor educacional, no País, foi intensa. As mudanças e os progressos tecnológicos proporcionaram a potencialização e a evolução dos mais variados setores de ensino brasileiros. Dessa maneira, essas transformações, tanto na educação quanto no próprio mercado de trabalho, colaboraram para que se reformulasse não só o conceito e o conseqüente ato de se educar, como também o modo de se administrar e de se gerir a gestão escolar, conforme definiam as diretrizes educacionais propostas na Constituição de 1988.

Nessa condução deliberativa, há de se dizer que a segunda fase de mudanças perpetuadas na história do ensino brasileira é marcada, também, pela reflexão acerca do ensino público e privado. Desse modo, desde as décadas de 1920 e 1930 chegam ao país a escola nova e as primárias ideias de Piaget, reflexões a respeito da necessidade de se ter um ensino estendido e diferenciado para os anos iniciais do desenvolvimento infantil.

Referenciando minha trajetória como professora, desde 1986, busco elucidar e concretizar a ideia de que minhas perspectivas e meus conhecimentos sobre a formação do pedagogo se ampliaram para além de teorias psicológicas e de reflexões sociopolíticas. Nesse sentido, as já expostas conquistas no âmbito educacional brasileiro, de algum modo, mesmo que implícito, me caracterizaram enquanto profissional e me motivaram a reflexão sobre o futuro. Adquiri, com estas, o interesse em participar de debates e de palestras que me oportunizassem a familiarização com as novas ideias e contribuições que motivavam as transformações que permeavam a conjuntura da educação no país.

Como já exposto, o Magistério desencadeou uma série de mudanças em meu pensamento. A partir dos conhecimentos construídos no curso, das experiências práticas vividas em sala de aula, dos projetos educativos, dos recreios mediados e de toda a série de propostas e de ideias criativas criados no curso técnico de formação e

no curso de graduação em Pedagogia com iniciação científica, as minhas expectativas e o meu interesse pela psicologia infantil e pelo desenvolvimento humano se expandiram. Na universidade, contudo, minha trajetória acadêmica centrou-se na teoria vygotskyana por acreditar erroneamente que, em sua teoria, o aspecto social adquiria maior relevância que nos conceitos e nas ideias propostos por Jean Piaget. Nesse momento, é fato que eu, enquanto aluna do curso, não compreendi o quanto o fator social era decisório na corrente de estudo da Epistemologia Genética piagetiana.

#### 1.4 FASE 4 – MATERNIDADE / PRÁTICA COM OS FILHOS

Minha casa, de mãe e de pedagoga, pode ser facilmente descrita como uma escola de educação infantil. O ambiente em que criei meus filhos era repleto de jogos, de letras, de números, de materiais escolares, de músicas infantis, de livros de histórias, de revistas de recortes, de filmes selecionados, etc. O mais importante, contudo, era a atenção integral que dedicava, como mãe e profissional, às crianças e ao seu processo de desenvolvimento intelectual. Ao acompanhar meus filhos diária e continuamente, pude observar que, já desde o nascimento e mesmo antes do exercício da linguagem oral, os mesmos eram capazes de demonstrar compreensão do mundo (mesmo que limitada) e destreza para lidar com as situações a que eram submetidos. Desenvolveram-se, pois, de maneira elementar e diferenciada.

Desde o estágio sensório motor, observei e analisei a forma como se desenvolviam e se relacionavam com os objetos, com as diferentes situações e as interações estabelecidas, quando se comunicavam por gestos, por movimentos, por expressões de emoções, etc.

Nesse período, minhas crianças cresceram convivendo em um ambiente que os estimulava, desde que acordavam até o momento em que iam dormir. Eram acompanhados e instigados a realizarem atividades lúdicas que gerassem aprendizados sobre o espaço, o local, o tempo, etc. Nesse sentido, nomeei o acompanhamento que dei no processo de desenvolvimento de meus filhos por "laboratório natural<sup>1</sup>", tendo este como característica principal o aproveitamento das possibilidades e das situações cotidianas.

---

<sup>1</sup> Orientação não coercitiva, onde aproveita-se as atividades naturais.

Dessa forma, ao me ver frente a dois aprendizes em desenvolvimento e me aproveitar do laboratório natural com o qual tive a oportunidade de trabalhar e estudar, vi-me instigada pela riqueza de detalhes, em situações diárias, que somente propiciaram a crescente e incessante construção desse interesse. Ao mudar-me para Natal - RN, região do país com cultura e contexto social diferentes daqueles com que estava familiarizada, decidi me dedicar exclusivamente ao desenvolvimento intelectual de meus filhos, durante a fase pré-escolar destes. Encarei a decisão como um incentivo, mantendo-me atuante em projetos e em contínua aprendizagem; desenvolvendo, pois, experiência profissional, ainda que de forma maternal, por meio da qualificação e da formação de meus filhos.

Nesse processo, algo que sempre me chamou a atenção foram os impactos da interação e da motivação da minha filha maior para com meu filho, 1 ano e 7 meses mais novo. Ao realizar brincadeiras e jogos, a menina incentivava o menor a desenvolver qualquer atividade, ainda que de maneira elementar para o seu desenvolvimento. Após algum tempo e nas já descritas condições, meu filho demonstrava aprender por meio da imitação e, por fim, explicitava assimilar o que significavam as brincadeiras e a lógica que essas carregavam. Por exemplo: a maior, ao pegar uma escova de cabelo e imaginá-la um microfone, incentivava o menor a fazer o mesmo, ou a pegar um cabide e usar como violão, etc.

De forma análoga, na hora da refeição, eu aproveitava que ficávamos os três e, ao comer bolos, pizzas, grãos, frutas, etc., pedia às crianças que, brincando, dividissem a comida em partes. Enquanto comiam, trabalhavam, também, a verbalização e a assimilação tanto do que foi comido, tanto do que havia sobrado no prato. Dessa maneira, meus filhos me contavam o que faziam: "comi uma parte inteira / a metade / um quarto do todo / um sexto do todo". Ademais, eu os estimulava a descobrirem quantos tesouros foram escondidos na refeição (azeitona, ervilhas, tomate, bananas, milho verde, etc.), costume esse que não só os incentivava a manter uma alimentação saudável e regular, mas que também os oportunizava, por meio de brincadeiras, a construção de noções matemáticas e interpretativas que, futuramente, teriam fundamental importância.

Penduradas na geladeira havia muitas letras coloridas, que eles usavam para brincar e que, depois, recolocavam no lugar. Dessa forma, sempre que possível, a oportunidade não se perdia em instigá-los a tentar descobrir que letra era, que som fazia. "E se a juntasse com a colega, como será que ficaria? Tente pronunciar a

junção...". Desse modo, aos poucos meus filhos passaram a reconhecer as letras de seus nomes, de anúncios, de jornais, de revistas, de nomes de parentes próximos, etc., somente por meio de brincadeiras.

Com o tempo, demonstraram gostar de tudo o que se relacionava ao ato de aprender: frequentavam bibliotecas, livrarias, sebos, etc. Ao escolherem presentes, escolhiam livros e materiais escolares. Trocavam programas de televisão ou filmes por leituras de histórias. Utilizando-se de fantoches para o relato, criavam histórias imensas.

Chegado o fim da fase pré-escolar de minhas crianças, era a hora de entrarem na escola. Diferentemente do que ainda se constata hoje em dia na prática educacional, segundo os professores dessas crianças, os meus diferenciavam-se por já saberem ler e escrever alguma coisa, reconheciam quantidades, alguns números e palavras. Demonstravam noções de lateralidade e de espaço, reconheciam formas geométricas e apresentavam ampla e facilitada capacidade de diálogo, visto que tinham apreço por verbalizar e contar histórias.

Recordo o momento em que quiseram escrever textos. Nesse período, eu ainda os achava muito pequenos para que comesçassem a escrever. Contudo, preocupava-me em aproveitar o interesse deles, assistindo-os de forma a garantir que os mesmos não praticassem a escrita e a conseqüente produção textual por meio da simples imitação. Como profissional, eu queria que fossem capazes de interpretar a proposta de texto que fazia, de organizar as ideias que tinham e, por fim, de escrever suas criações de forma clara, coesa, e, acima de tudo, significativa. Dessa maneira, os medieei a explorar a escrita, dando a eles revistas coloridas repletas de informações e de figuras. Pedia-lhes que escolhessem a ilustração que mais lhes chamasse a atenção, seja pela cor, pelo desenho, pela mensagem que imaginavam, etc. Depois, antes de indicar a proposta, perguntava-lhes se queriam saber as informações que a revista trazia sobre cada uma das figuras, questionamento para o qual a resposta era sempre positiva. Lia as informações, portanto, dando-lhes tempo para que fizessem comentários e perguntas, e só então iniciava a proposta de escrita.

Escolhida a figura, pedia a eles que a recortassem e a colassem em uma folha. Depois, deveriam descrever verbalmente o que viam na figura e o que pensavam sobre ela com riqueza de detalhes. Dessa forma, eles mesmos descobririam e interagiriam com o elemento que comporia o processo de escrita e de formulação do texto, conforme ocorria o seu desenvolvimento. Dessa forma, as

crianças compunham escritos com riscos, com letras misturadas, com números, sílabas, palavras, frases, e, posteriormente, passavam a representar o que reconheciam pelos símbolos por meio do texto.

Seguindo esse exemplo, ocupavam-se recortando letras das revistas para que, posteriormente, as juntassem formando sílabas e palavras. Havia também variados jogos de letras, de números e de figuras em madeira. Pulavam, passando por bambolês, enquanto pronunciavam palavras e separavam sílabas, mesmo antes de começar a escrevê-las.

A introdução à leitura e à escrita, enquanto atividade, se ampliou a partir da chegada quase que diária de cartas, de cartões, de fotos e de livrinhos enviados pelos avós maternos. Após a alegria e o entusiasmo que se seguia ao recebimento, meus filhos partiam para a exploração e para a leitura, dependendo da idade e da compreensão particular de cada um. Buscavam seus baús de correspondências e, à sua maneira, escreviam (por vezes, com minha mediação) cartas para serem remetidas aos parentes, recortando e colando figuras para ilustrar o que foi escrito.

As crianças elaboravam, já nessa fase do desenvolvimento, desenhos e escritos. Em esclarecimento desses eu (em escrita com tamanho bem menor que o desenho ou letras desenvolvidas por eles) explicava, ao lado de suas representações, o referido significado. Esse momento era tão lúdico e simultaneamente significativo que, certa vez, enquanto escreviam cartas, não percebi que a menina cortou um cacho de seu cabelo que lhe caía ao rosto e, entregando-o a mim, pediu que eu o colocasse na carta para enviar aos avós, escrevendo a eles que era um presente enviado por ela.

Enfim, foram inúmeras as propostas que os levaram a criar, a descobrir e a desenvolver ações por meio de atividades variadas que, para eles, eram simples como brincadeiras; e que, contudo, em incontáveis momentos de suas vidas, seriam aproveitadas como questões prévias que os potencializaria por meio do uso de ludicidade e dos movimentos corporais. Por exemplo, quando brincavam de serem donos de algum tipo de estabelecimento comercial, buscavam resolver questões de compra e venda, utilizando-se de argumentos e de tentativas para fazer com que o cliente comprasse um determinado produto. Ademais, ao tentar explicar por que um produto estava em falta, ou quando iria chegar, desenvolviam seu raciocínio estabelecendo diversas variantes como: cores, diferentes tamanhos, utilidades, argumentos exploratórios, etc.

Para as atividades de ensino que desenvolvi junto à minhas crianças, baseei-me (ou pelo menos pensei fazê-lo) na teoria sócio histórica. Imaginava que, quanto maior o aprendizado, maior o desenvolvimento, pois, consoante a Vygotsky (1989, p. 87): “O aprendizado tem suas próprias sequências e sua própria organização, segue um currículo e um horário, e não se pode esperar que as suas regras coincidam com as leis internas dos processos de desenvolvimento que desencadeia”. Assim, aproveitava-me de todos os momentos e das oportunidades que surgiam para que mediasse a construção de seus respectivos raciocínios e de suas capacidades cognitivas

Na época, fundamentava as minhas práticas no conceito de que “o aprendizado adequadamente organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. (VYGOTSKY, 2007, p. 103). Em conformidade com os postulados Vygotskyanos, considerava ser o ambiente externo o fator que possibilitaria a construção da inteligência. Imaginava que o desenvolvimento e a aprendizagem seriam processos que se influenciariam reciprocamente, ou seja, que quanto mais condições de aprendizagem eu desse a eles, maior seria o seu desenvolvimento.

Com esse pressuposto, o que chamou minha atenção foi o fato de que, tendo eles inúmeros estímulos e ambientes planejados - com diversos jogos, brinquedos, músicas, etc. – podendo, portanto, em seus respectivos processos de desenvolvimento, demonstrarem muitas respostas, essas aprendizagens me trouxeram dúvidas e questionamentos, ao observar que um deles parecia desenvolver sua forma de pensar bem mais rapidamente, para determinadas propostas e jogos, do que o outro. Porém, lembrava-me que, para Vygotsky, nenhuma história é igual.

Naquele momento, não era meu objetivo ou intenção comparar ou refletir sobre teorias, já que meus filhos eram crianças ativas e em pleno desenvolvimento. O que me ocorria, contudo, era que muito do que aprendiam vinha da quantidade e da diversidade de exposições e de estímulos que lhes era proporcionado; o que fazia sentido sob a égide de análise da teoria sócio histórica, pois esta valoriza as informações externas recebidas por meio da interação com o meio.

Durante esses processos vividos, recordava-me também que, ao longo do desenvolvimento da criança, há etapas e fases de estruturação. Ademais, verificava que muito da prática se aproximava ao que Piaget descrevia como estágios e que eu



imaginava como “estabelecidos”, tendo características e diferenciações individuais semelhantes.

Quando percebi que um aprendia mais rápido do que o outro, comecei a me perguntar o que eu poderia fazer para que fosse mais fácil para a menina aprender e acompanhar o irmão mais novo. Todavia, comecei a observar como eram diferentes não só na relação pela busca do aprender, do observar, do tocar, como também no desempenho de certas atividades. O menino demonstrava maior curiosidade e não tinha receio de buscar novidades, tendo que ser a atenção sobre ele redobrada. O outro, contudo, era muito receoso; dependendo da situação ou da atividade, portanto, esperava que fizessem primeiro para tentar depois.

Causava-me estranheza o fato de que as suas diferenças se tornavam mais compreensíveis, à medida que eu os observava. Parecia que o que era mais curioso e destemido, era potencializado por suas experiências. Essas observações e compreensões se construíram, durante o processo de desenvolvimento de ambos, e colaboram para dar ênfase ao fato de que, mesmo ambos demonstrando diferenças na busca por coisas novas (experimentando um, quase sempre, depois do outro), o fato é que a convivência de meus filhos era um incentivo recíproco. Dessa maneira, quanto mais interações com o meio e mais experiências práticas ambos adquiriam, maiores eram as oportunidades para novas aprendizagens. Ainda que um demorasse um pouco mais, ambos demonstraram aquisições cognitivas excelentes.

Por morar no Nordeste, localidade tropical e, por isso, de extremo calor, nadavam e se exercitavam muito, caminhando por praças, andando de bicicleta, brincando com amigos da vizinhança, descobrindo plantas, animais, provando diferentes frutas, visitando museus, locais de compras, lugares públicos, atrações turísticas, etc. Dessa forma, vivenciavam total inserção naquele meio cultural, até a chegada das férias, quando viajavam e obtinham a oportunidade de conhecerem outras culturas, visitando a família nos estados de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, percorrendo toda a extensão litorânea do Brasil.

Assim, tiveram a oportunidade de, por duas vezes, viajar - seguindo um cronograma e um planejamento criterioso para tal - de um extremo do Brasil ao outro. Parávamos em lugares anteriormente planejados para que eles pudessem reconhecer marcos históricos e as suas narrativas comunicadas pelo próprio povo. Conheceram lugares, objetos, esculturas, museus, e pessoas que, posteriormente, estudariam nos livros da escola.

Como mãe e profissional, tinha consciência de que tudo já supracitado desempenharia enorme diferença no desenvolvimento cognitivo deles. Até porque, durante as viagens, mantinham o que chamavam de “diário de viagem”, escrito com os aspectos mais significativos e interessantes para cada um, durante o percurso. Por decisão e responsabilidade, estabeleci que nada lhes seria imposto por pressão ou por obrigação: quando tivessem que aprender, isso ocorreria de forma natural e lúdica.

As variadas formas de se interpretar e de se aprender a que os expus destoavam significativamente do trabalho repetitivo, mecânico encontrados por eles na prática escolar. Com base nos estudos de Piaget, aonde na maior parte do tempo o autor confronta a escola ativa com a escola tradicional e afirma que: “para compreender é preciso criar, criar os instrumentos que nos permitirão compreender o mundo” (PIAGET, 1998 pg. 23), dessa forma o autor confronta o método verbalizado e impositivo. Na escola, inquietavam-se, pois afirmavam já saber o que estava sendo ensinado e não se contentavam com a mesmice da repetição. A disparidade quanto ao desenvolvimento dos outros colegas se explicitava e era reconhecida por todos na escola, desde os próprios alunos ao corpo diretor e docente.

A partir de atividades como as supracitadas, promovi a constituição de uma lógica matemática sólida e de uma capacidade ímpar de interpretação e de verbalização da realidade, pois essas potencialidades foram, aos poucos, construídas com base em referências concretas e em experiências cotidianas. Já desde os primários anos, portanto, medie em minhas crianças a aquisição de habilidades e de competências.

## 1.5 FASE 5 – EDUCAÇÃO CONTINUADA SEM PRÁTICA

### 1.5.1 Especialização Lato Sensu em Gestão e Políticas Educacionais na UFRN

Realizei seleção para Especialização Lato Sensu em Gestão e Políticas Educacionais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Ingressei no curso e ampliei meus conhecimentos quanto à educação, às políticas educacionais e à gestão democrática. Por via dessa escolha, distanciei-me da educação infantil, haja vista que o curso abria um leque amplo sobre gestão democrática e sobre toda a comunidade escolar. Essa oportunidade, contudo, me oportunizou contribuições para

uma maior reflexão sobre os assuntos relacionados à vida na escola, à formação de professores e às relações entre a instituição escolar, sua comunidade e a sala de aula.

Dessa forma, no texto monográfico, descrevi o quanto o social é uma fatia importante na vida do ser humano e como necessita, portanto, de um olhar especial. Para a conclusão do curso, desenvolvi monografia intitulada: “Gestão Democrática: Escola com Identidade Autônoma?”. A discussão desse trabalho focaliza a autonomia escolar, privilegiando a gestão participativa e autônoma como o elo ideal para a construção da identidade e da gestão do ensino escolar. Seguindo referencial teórico contemporâneo<sup>2</sup>, com vários autores que abordam a gestão democrática da educação sob diversos prismas. Como: FREIRE (1997), FREITAS (2000), GADOTTI (1992/1997), VEIGA (1996/1998), BARROSO (2001), SOUZA (2002), CABRAL (2000/2004), FERREIRA (2002/2004), etc. Em nosso país, a gestão democrática se ampara na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sendo que o seu principal foco se norteia pela autonomia, pela formação de professores e pela relação Projeto Político Pedagógico (PPP) /sala de aula. Contudo, o conceito de autonomia incita melhor esclarecimento, haja vista que toda a submissão não pode ser revertida, como num passe de mágica, e que a autonomia dentro da escola não se efetiva por decretos ou mesmo por meio de leis.

Dessa forma, ao se engajar uma proposta de escola mais autônoma e mais democrática, objetivando a transformação social, fica em clara evidência a contrariedade ao isolamento. Conforme Cabral (2004 apud RODRIGUES, 2006), é por meio da autonomia que a escola poderá fornecer possibilidades de aprendizagem significativas, nas quais tanto os alunos quanto os professores e a comunidade escolar em si vislumbrarão e compreenderão os problemas ao seu redor e, por meio de seus conhecimentos, buscarão alternativas de soluções, tentando encontrar novas formas, novos caminhos e novas resoluções à problemática.

Nesse sentido, essas ideias relacionam-se com as expostas anteriormente e com o interesse dessa pesquisa, pois é necessário buscar construir autonomia com possibilidades para a diversidade, tendo, com a formação de professores, responsabilidade de formar alunos em concordância com os princípios autônomos e

---

<sup>2</sup> Para consultar as referências completas dos autores utilizados olhar em: RODRIGUES.T.C. **Gestão Democrática: escola com identidade autônoma?** Monografia (Especialização em Políticas Educacionais) Programa de Pós-Graduação em Políticas Educacionais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, RN, 2006.

democráticos. É necessário, pois, construir a identidade escolar embasada na busca de mecanismos e de processos de maior participação de toda a comunidade, com interesse em diferentes formas de ensinar, para contemplar, assim, o maior número de crianças que aprendam a construir de maneira autônoma o seu próprio conhecimento, ou seja, teoria/prática. Conforme Barroso (2001 apud RODRIGUES, 2006) aponta, a autonomia da escola é um caminho a ser construído social e politicamente, onde será desencadeada a mobilização e o envolvimento, que ocorrerá por meio da interação dos diversos atores daquela determinada comunidade escolar. Gadotti (1997 apud RODRIGUES, 2006), refere-se, ainda, ao Projeto Político Pedagógico que dimensiona a autonomia exercida pela escola como um prolongamento do projeto de vida de todos os componentes que fazem parte da comunidade escolar, direta ou indiretamente, sendo este um mecanismo viável, que reforça a autonomia daquela determinada escola. Nesse trabalho, tive como orientadora a professora Pós Doutora Alda Maria Duarte Araújo de Castro, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Em 2005, apresentei trabalho na XI Seminário de Pesquisa do CCSA-Universidade, Democracia e Desenvolvimento Sustentável, promovido pelo Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN, apresentando o pôster “Gestão Inovadora: Escola com identidade autônoma”.

O referido curso, de caráter multidisciplinar, permitiu a abordagem de várias áreas voltadas à gestão e às políticas educacionais, suscitando-me o interesse pela compreensão da significação da Gestão Democrática e pela reflexão acerca do processo de elaboração, de estruturação e de construção do Projeto Político Pedagógico em diferentes níveis escolares. A relação do tema com o assunto proposto na pesquisa é de essencial valor, haja vista que é por via de uma gestão democrática que o ensino público e inclusivo voltado às crianças de educação infantil, assim como a participação mais efetiva de professores na construção do Projeto Pedagógico e das propostas de cada escola e da comunidade, tornar-se-ão mais efetivas; vinculando, pois, teoria e prática na construção dos direitos e dos deveres de todos.

Dessa maneira, o trabalho tem como referencial a obra de Paulo Freire e objetiva suscitar múltiplos olhares e inspirar diferentes formas de experiências significativas dentro da educação; incentivando, portanto, experimentações educativas e desafiando a comunidade escolar à inovação de práticas.

No referido curso, não foi trabalhada a abordagem Vygotskyana. No entanto, na disciplina 'Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem', discorria-se, com base nas ideias de Piaget, a contribuição que os gestores podem dar à educação infantil e à formação dos professores para que estes sejam autônomos e desempenhem sua função frente aos alunos, contemplando não só a interdisciplinaridade, como também os conhecimentos tecidos fora do contexto escolar, que, quase sempre, são desvalorizados pela tradicional ação pedagógica.

## 1.6 FASE 6 – PRÁTICA ANTECIPANDO-SE A PSICOPEDAGOGIA

### 1.6.1 Laboratório de aprendizagem com crianças com dificuldades

Alguns anos depois, a escola de meus filhos me propôs que eu trabalhasse com alguns de seus alunos, posto que esses apresentavam dificuldades de aprendizagem que os discriminavam do restante dos colegas. Isso ocorreu, pois a equipe da instituição observara o desempenho de meus filhos que, mesmo com pouca idade, eram capazes de interpretar tanto informações que continham letras, quanto números; compreendendo e verbalizando, escrevendo textos e utilizando os conhecimentos construídos e assimilados em qualquer área que fosse necessária, como ciências, geografia, história, matemática, etc.

A escola estava ciente de que, como pedagoga, eu havia orientado a aprendizagem dos anos iniciais deles e de que, portanto, poderia apresentar um olhar diferenciado para trabalhar com aquelas crianças (que já haviam passado por outros profissionais da instituição, em atendimento individualizado, e que, contudo, não demonstraram melhora). Dessa maneira, aceitei trabalhar ajudando no processo de aprendizado dessas crianças com dificuldade.

Os momentos iniciais da minha caminhada e da minha formação se refletem em minhas propostas com essas crianças, pois sempre utilizei do lúdico com planejamento preposto, por meio de jogos ou de brincadeiras. Dessa forma, montei um laboratório de aprendizagem, em minha casa, para que as crianças pudessem aprender de maneira lúdica e divertida. Iniciei um trabalho de acompanhamento diário com seis crianças. Uma com idade de 10 anos, quatro com idade de 7 anos e outra com idade de 9 anos. Mesmo pertencendo a séries distintas e tendo idades diferentes, esses sujeitos apresentavam dificuldades semelhantes: não sabiam ler e

demonstravam extrema dificuldade em assimilar e raciocinar com noções matemáticas. Dessa forma, desde as atividades diagnósticas, percebi que muitas das dificuldades remetiam às noções básicas de raciocínio que pareciam lhes faltar. Por esse motivo, não conseguiam acompanhar suas turmas, haja vista que o conteúdo era dado conforme o planejamento escolar; não se adequando, portanto, aos déficits de aprendizado de cada um.

O trabalho desenvolvido com esse grupo de crianças foi, para minha experiência individual, um projeto piloto que se associava intimamente ao que eu já havia desenvolvido com meus filhos, mesmo que de maneira diferente. Ao me certificar da dificuldade experienciada por cada um, partia da mesma; retrocedendo, pois, ao ponto de aprendizagem em que essas crianças pareciam ter estacionado. Dessa maneira, a partir do déficit é que empreendi o trabalho pedagógico.

Percebe-se que os momentos de prática anterior à teoria se repetem em minha trajetória. Assim, nesse dado momento, meu trabalho exigia descobrir as dificuldades, diagnosticando quais eram os déficits. Acredito ainda que, de certa forma, minha caminhada de formação, por meio de meus interesses e motivações, inseriu-me no campo da psicopedagogia mesmo antes que, de fato, viesse a cursá-lo. Além disso, meu interesse na área específica das dificuldades infantis se dá em razão dos problemas de aprendizado que eu mesma apresentei, ao ser alfabetizada.

Nessa linha de pensamento e ação, iniciei com cada criança de maneira lúdica, retomando conhecimentos e refletindo sobre as dificuldades encontradas; as quais, como pedagoga, reconhecia por defasagens ou incompreensões. A partir disso, retornei às noções de base (PIAGET & SZMINSKA, 1971), conforme a necessidade das crianças, tentando refazer os caminhos da aprendizagem, potencializando-os de forma que eles próprios sanassem suas dificuldades. De certa maneira, o trabalho cognitivo de reconstrução foi todo deles.

Dessa forma, compreendo que cada educador desenvolve seu trabalho conforme a significação construída durante suas experiências e ao longo de sua formação, não há formas de trabalho pedagógicos idênticos. Porém, ao se tratar de crianças em desenvolvimento, há uma compreensão geral de que cada criança aprende de uma maneira.

Enfim, constatar a partir das experiências já vividas, enquanto profissional, a importância de uma educação continuada para o professor de educação infantil e básica, mesmo já estando na prática, é fundamental. Isso posto que, dessa forma,

esse profissional compreenderá melhor seus alunos e conseguirá, portanto, desempenhar com maior eficiência o seu trabalho.

## 1.7 FASE 7 – EDUCAÇÃO CONTINUADA SEM PRÁTICA

### 1.7.1 Especialização Lato Sensu em Educação Especial e Processos Inclusivos

Em 2011, após meu retorno para o Rio Grande do Sul, já na cidade de Canoas, fiz seleção para a Especialização Lato Sensu em Educação Especial e Processos Inclusivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O estudo voltava seu foco para o entendimento do que era a inclusão e a deficiência. Desenvolvi trabalho monográfico, utilizando-me de referenciais do curso anterior<sup>3</sup>, como Moll (2008), Baptista (2006/2009), Xavier (2004, 2007), Farenzena (2006/2008), etc. Esse intitulou-se: “Gestão Democrática /Compartilhada em Educação Infantil com Perspectivas Inclusivas e sua Realidade no Município de Canoas – RS”. O estudo apresenta uma discussão de caráter exploratório, tratando dos desafios propostos à atual organização escolar de educação infantil que se dedica à implementação da gestão democrática/compartilhada com perspectivas inclusivas.

A relação do tema com o assunto proposto na pesquisa é também de essencial valor, haja vista que é por meio de uma gestão democrática que o ensino público e inclusivo voltado às crianças de educação infantil e básica tem agregado pesquisadores, pais, educadores e grupos da sociedade. Dessa maneira, a partir da compreensão dos fios e das tramas políticas ocorridas ao longo da história educacional brasileira, esses grupos de pessoas têm lutado para que as determinações legais venham a ser cumpridas. No estudo, são ponderados os desafios para a construção e o estabelecimento de uma identidade própria de escola de educação infantil inclusiva, as dificuldades existentes para a identificação do articulador principal no processo de inclusão dentro dessa instituição e, por fim, os

---

<sup>3</sup> Para consultar as referências completas dos autores utilizados olhar em: RODRIGUES.T.C. **Gestão Democrática/Compartilhada em Educação Infantil com Perspectivas Inclusivas e sua realidade no Município de Canoas-RS**. 2012. Monografia (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) Programa de Pós-Graduação Educação Especial e Processos Inclusivos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2012.

obstáculos à constatação de que a construção e a elaboração do Projeto Político Pedagógico é fundamental diferencial na consolidação dos processos inclusivos. Nesse patamar, a formação continuada de professores é essencial para que estes compreendam o real sentido da inclusão e para que reconheçam este direito. Nesse momento, tive como orientadora a professora Pós-Doutora Nalú Farenzena.

Ao finalizar o curso, pensei em continuar meus estudos de mestrado na área. Contudo, ao invés disso, resolvi que direcionaria meu foco para a prática no ensino de educação infantil. Em caracterização, o faria não somente abordando o ambiente de sala de aula ou a situação de transtornos de aprendizagens mais graves, mas focalizaria meu trabalho nas crianças com diversos tipos de dificuldades. Todavia, de uma maneira um tanto quanto contraditória, essa decisão parecia me conduzir em direção contrária à sala de aula. Realizei, portanto, no ano de 2013, o curso de Especialização Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional na Universidade La Salle.

## 1.8 FASE 8 – EDUCAÇÃO CONTINUADA VINCULADA À PRÁTICA

### **1.8.1 Curso de Especialização Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional**

Iniciei o curso de Especialização Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional com a intenção de complementar meus conhecimentos a respeito das crianças e de suas dificuldades de aprendizagem, área pela qual tenho afetividade e muito interesse. Dentro do curso, voltei a rever conceitos de Piaget: os estádios do desenvolvimento, as questões do erro, etc., que se mostravam, nessa perspectiva, de uma forma diferenciada da anterior. Dessa forma, compreendi que os estágios não eram estáticos, mas sim processos de construção cognitiva. Assim, o lúdico, a questão do erro, os jogos e as brincadeiras eram essenciais para a aprendizagem das crianças. Pela primeira vez, compreendi que muito do que eu fazia, anteriormente, em minhas propostas, mesmo que de maneira inconsciente, eram coerentes com os pressupostos piagetianos.

Apreendi sobre o método clínico e a sua correta aplicação. Eu, que não o conhecia, ao compreendê-lo, entendi que este não é uma metodologia a ser utilizada como recurso pedagógico, mas sim um teste para a avaliação cognitiva do nível



mental em que a criança se aproxima; sendo este, ainda, fundamento na teoria de Piaget, fato que me surpreendeu.

Em 2014, estagiei na clínica da Universidade La Salle, o Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAPSI), realizando triagens para os atendimentos de crianças com transtornos e com dificuldades de aprendizagem e recebendo os encaminhamentos enviados por escolas e médicos. Atendi, na seção psicopedagógica da Clínica, crianças com dislexia, com disgrafia e com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDH). Participei do laboratório de autistas e de organização do trabalho nas piscinas inclusivas com as crianças portadoras de diferentes deficiências e transtornos, no projeto de estimulação e de intervenção em crianças deficientes na busca do desenvolvimento global, assim como no projeto de estimulação aquática para bebês. Ademais, realizei atendimento psicopedagógico a uma família na qual o pai tinha deficiência mental e a mãe, por sua vez, apresentava deficiência cognitiva.

Dessa forma, a relação do tema trabalhado junto a essas experiências teóricas/práticas de cada espaço descrito tem imensurável valor, pois, para que um professor entenda o sentido real da inclusão, não basta a teoria do curso de educação continuada. São necessárias experiências que proporcionem questionamentos e reflexões sobre a compreensão da família num contexto educativo e inclusivo, com dinâmicas de convivência, com concepções de vida, com práticas e, por fim, com muitas experiências.

Posso dizer que como psicopedagoga responsável pela triagem no NAPSI da clínica de atendimento, sob a supervisão direta da professora doutora Gilca Lucena Kortmann, percebi que essa atividade não se distanciava tanto das atividades de sala de aula como me parecia há tempos atrás, no curso de gestão. Isso posto que, em psicopedagogia, no trabalho institucional da Clínica Terapêutica ou nas triagens para as piscinas, continuei interagindo com escolas, com pais, com médicos, com professores e com crianças, ainda que de maneira diferenciada. As experiências obtidas, durante este curso e suas práticas, me levaram novamente ao interesse específico por estudos voltados para a criança, a sua infância e o seu desenvolvimento. Dessa maneira, procurei disciplina PEC, na UFRGS, voltada ao teórico Jean Piaget.

Admirei-me ao compreender que muito do que fiz com meus filhos, com as crianças que trabalhei nas classes de Pré-escolar (em 1986), nos atendimentos

psicopedagógicos no NAPSI – Universidade La Salle, Canoas e nos trabalhos voluntários desenvolvidos em casas de passagens, baseou-se na ludicidade e na tentativa de compreensão quanto ao nível de desenvolvimento e à idade da criança. Dessa forma, minhas perspectivas de trabalho estiveram sempre voltadas de forma clara à teoria piagetiana, pois utilizei argumentos e informações, durante vários momentos de meu trabalho, sem saber teorizá-los.

## 1.9 FASE 9- EDUCAÇÃO CONTINUADA / PEC

### 1.9.1 S. A: Relações entre a Afetividade e Inteligência na Teoria Piagetiana”

Em 2015, matriculei-me em uma disciplina PEC no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) denominada: “S.A: Relações entre a Afetividade e a Inteligência na Teoria Piagetiana”. Decidi, então, preparar-me para a seleção do Mestrado, buscando a linha de pesquisa de Aprendizagem e Ensino na UFRGS. Durante esse tempo, trabalhei no Setor de Bolsas e de Financiamentos da Universidade La Salle, na qual desempenhei assessoria institucional psicopedagógica aos bolsistas Programa Universidade para todos (PROUNI), juntamente da assistente social da Instituição, ficando nesta função até antes de iniciar o mestrado.

## 1.10 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Em 2016, fiz seleção e iniciei o mestrado. Atualmente, mantenho-me mestranda, além de especialista em Educação Inclusiva e Gestão Educacional e Psicopedagoga Clínica e Institucional. O meu interesse pela teoria de Jean Piaget se ampliou frente à essas novas práticas profissionais exercidas e às experiências anteriores detalhadas.

Já há muitos anos, trabalhava com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem e, dessa maneira, levantava questões sobre o desenvolvimento e as formas de aprendizado, estando essas já supracitadas. Acredito, pois, que diagnosticar a dificuldade da criança, retornar ao nível de desenvolvimento cognitivo em que esta estacionou, e a levar à reconstrução do seu conhecimento é a forma mais simples e peculiar de vencer e superar as dificuldades cognitivas, pois, apenas por

meio de diferenciados estímulos externos, por vezes, não se atinge tal eficiência com o tempo desejado.

Ao iniciar a trajetória do mestrado, em 2016, na busca pela melhor compreensão da Epistemologia Genética (que fundamentaria as ideias práticas que desenvolvi enquanto professora de educação infantil, mãe e psicopedagoga) entendo o motivo pelo qual me sensibilizo ao tema trazido na pesquisa.

Ao ingressar no Mestrado, por meio de leituras diretas da obra piagetiana ('A construção do real', 'A Psicologia da Inteligência', 'Fazer e Compreender', 'Afetividade e Inteligência', 'Tomada de Consciência', 'A formação do símbolo na criança', entre outras) me conscientizei das relações existentes entre os conceitos e os temas trazidos pelo autor e o interesse de pesquisa, baseado na formação de professores de educação infantil e na sua compreensão quanto à importância do desenvolvimento da criança para que a aprendizagem se torne mais eficaz. Sendo assim, de maneira construtivista e ativa, os resultados foram muito significantes durante as propostas expostas.

Sobre tudo, levantam-se questões que poderão ser melhor refletidas e debatidas frente aos dados e às respostas trazidas pelo grupo de graduandos que fará parte desta pesquisa. Nesse sentido, pode-se questionar, de certa maneira, todo o pedagogo pensa a criança e a infância de uma forma que remete à sua própria educação e seu desenvolvimento. Isso posto que esse pensamento pode ser enriquecido por aspectos históricos, sociais e culturais; por experiências e observações; assim como por informações sobre a infância e as crianças assimiladas por meio de filmes, de livros e de momentos com parentes, com vizinhos, etc.

Neste estudo, a intenção é de que, a partir do que esses graduandos compreendem sobre a criança e do detalhamento que conferem à forma como pensam/constroem sua opinião sobre a mentalidade infantil e seu desenvolvimento, se estude as relações estabelecidas por eles nas práticas e a reflexão destes sobre a ação/função pedagógica.

Sob esse prisma, poderão surgir outras questões como: De que forma esses educadores compreendem e reconhecem as crianças: como pequenos adultos, como adolescentes? Que ponto de partida eles possuem com relação a esta ideia? Como compreendem o percurso do desenvolvimento infantil ao obter conhecimento?

Como fica evidente, toda a proposição deste projeto de pesquisa se baseia na história da pesquisadora, que - enquanto Pedagoga e Psicopedagoga, com trabalho

docente anterior ao magistério e com caminhada posterior à graduação - lia e ouvia sobre a teoria piagetiana sem conferir a obra do autor de forma direta. Por esse motivo, a escolha do tema se justifica ao entender que a teoria de Piaget traz muitas contribuições aos estudos sobre o desenvolvimento e sobre a aprendizagem, principalmente nas crianças.

É sob este foco que se propõe o tema da pesquisa, a qual pode ser assim formulada: **Compreensão sobre a mentalidade infantil e a psicogênese na formação de professores de educação infantil em uma perspectiva piagetiana.**

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Compreende-se que entre outros aspectos da vida, a educação infantil de qualidade constitui-se como uma condição necessária ao desenvolvimento mental e afetivo da criança, pois promove a construção de estruturas internas que irão proporcionar-lhe a adaptação ao meio. Há de se ter em mente, contudo, que o direito social e cidadão da criança à educação infantil não se restringe somente a frequentar uma escola e a receber algum tipo de atendimento de educação formal, haja vista que é necessária uma atenção integral a esse processo de ensino.

Nesse sentido, mesmo antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação infantil é tematizada em relances que preanunciam sua instituição no sistema de ensino do país. Dessa forma, mesmo que a educação anterior a alfabetização ainda não tivesse sido regulamentada em lei, durante o referido período, discussões e debates abordavam a importância da ludicidade, da criatividade e da autonomia dada a criança em seus primeiros anos de vida. Esse torna-se, pois, o limiar para um momento de grandes avanços e de inéditas preocupações na área de Educação Infantil no Brasil.

Segundo Barbosa (2016, p. 13), os direitos estabelecidos no Artigo 208 da Constituição Federal (corroborados, ainda, pelo Artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) traz como um marco importante a garantia Estatal da creche e da pré-escola para crianças de zero a seis anos de idade. Posteriormente inclusa, há ainda a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que postula o ensino de qualidade, garantido pelo Estado, como um direito de toda a criança, desde o seu nascimento. Mais tarde, em 1996, este direito seria assegurado e registrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Em concordância com Barbosa (BRASIL, 2009), a educação infantil brasileira ainda se encontra em um processo constitutivo no seio do sistema educacional brasileiro, pois a sua respectiva função e qualidade diz respeito ao âmbito social, político e pedagógico. Ainda consoante a este:

A Educação Infantil recentemente foi integrada ao sistema educacional brasileiro e ainda precisa construir muitos consensos. Estamos nesse momento histórico, simultaneamente, enfrentando o desafio de ampliar as

políticas para a educação das crianças de zero a seis anos e onze meses, de refletir sobre as diferentes infâncias [...], de definir as bases curriculares nacionais, de constituir pedagogias específicas para essa etapa da educação básica e de afirmar a importância do trabalho docente a ser realizado em creches e pré-escolas por professores com formação específica. (BRASIL, 2009, p. 7).

O supracitado trecho corrobora com a ideia tematizada por esse projeto de pesquisa, haja vista que o estudo se propõe a pensar a educação infantil e a formação dos professores que se dedicam a ela, voltando-se para o desenvolvimento da criança. Para esse estudo, compreende-se que as construções e as perspectivas dos futuros professores de educação infantil/básica dependem dos percursos escolhidos, do que aprenderam durante o Curso mesmo do que trouxeram em sua formação prévia.

Nessa conjuntura, a educação infantil e o desenvolvimento integral da criança tornou-se tema das deliberações que resultaram na constituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil<sup>4</sup> (DCNEI). Por meio dessa, não se exaltam somente os aspectos normativos que adquire esse segmento da educação, mas também o reconhecimento e a importância deste para a promoção da cidadania.

Em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394. Esta, em seu artigo 29, considera a educação infantil<sup>5</sup> como a primeira etapa da educação básica. Nesse sentido, apesar de não definir a educação infantil como obrigatória, a LDB é um marco na educação das crianças, pois é a partir dela que se inicia o processo de institucionalização educacional dos sujeitos de 0 a 6 anos, no contexto brasileiro.

Nessa conjuntura de construção da educação do país, a educação infantil se distancia do cuidado de higiene e de saúde e se volta para as perspectivas de desenvolvimento e de aprendizagem. Essas ideias originaram-se com o debate estabelecido, em nosso País, pelos teóricos envolvidos nas concepções da escola Nova. Dentre esse grupo, debatiam-se ideias postuladas pelo teórico Jean Piaget.

---

<sup>4</sup> Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil. (BRASIL,2010).

<sup>5</sup> A Educação Infantil será oferecida em creches e pré-escolas, que se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados e que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL,2010).

Nessa perspectiva, compreende-se que o campo da Educação Infantil, em nosso País, perpassa um conjunto extenso de revisões quanto à sua concepção. Assim, inclusas nestas reavaliações estão discussões sobre a educação da criança, a formação de professores e as perspectivas de ensino que atenda aos pressupostos expostos na Lei, sem que, contudo, antecipe os conteúdos a serem trabalhados na Educação Básica. Com a resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, são fixadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil brasileira. Dessa maneira, sendo essas questões debatidas no coletivo, cria-se a chance de fundamentar cada vez mais este segmento do ensino, promovendo a sua qualidade e eficiência. Para Barbosa (2016, p. 13), “No plano dos documentos legais, indiscutivelmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), especialmente as instituídas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, foram fundamentais”. Isso se justifica pelo fato de que o currículo, quando pensado em relação à educação infantil, deve registrar o que já foi deliberado pela LDB, “quando mencionou como objetivo da Educação Infantil a promoção do desenvolvimento integral das crianças”. (BARBOSA, 2016, p. 17).

Nessa perspectiva, compreende-se a importância das discussões coletivas e democráticas, pois, a partir desse espaço deliberativo, cada instituição de educação infantil descreve a sua proposta pedagógica no PPP - Projeto Político Pedagógico, explicitando metas e caminhos para que se promova a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 2010, p. 13-18).

Dessa forma, estudos, diálogos e pesquisas que tematizam a Educação Infantil Brasileira dão subsídios às novas nuances e parâmetros que pautam ao ensino dos pequenos no País. Conforme Barbosa (2016, p. 12), “A produção científica na área tem aumentado de forma significativa”, o que possibilita a acessível aquisição de conhecimento e de informações, indiciando, com isso, a persistente preocupação com a qualidade desta educação.

Nessa conjuntura, o currículo de educação infantil “precisa oferecer experiências que contribuam positivamente para o desenvolvimento físico, afetivo, social, linguístico e cognitivo das crianças”. (BARBOSA<sup>6</sup>, 2016, p. 17). Para a autora, o termo currículo suscita inúmeros debates, mas o que prevalece é a ideia de criação

---

<sup>6</sup> Barbosa (BRASIL, 2009), atua como consultora do MEC, na proposição que se refere a Educação Infantil.

de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a BNCC<sup>7</sup> propôs mudanças à estrutura da Educação Infantil e a postulou como um fator essencial para a formação das crianças, pois é a base de formação que antecede o ensino básico escolar. Conforme Barbosa (2016, p. 12):

A história da Educação Infantil no Brasil tem sido marcada por avanços e retrocessos, [...]. Embora a passos mais lentos [...], o acesso à essa etapa da educação vem sendo ampliado, [...]; no entanto, esse acesso ainda é muito desigual [...].

A BNCC estabelece os direitos educacionais de aprendizagem, que se relacionam com as dez competências gerais da Base Nacional Curricular da Educação Básica. Estes são: o direito da criança de conviver com outros, de brincar, de explorar, de participar, de se expressar, de se conhecer e de conhecer o mundo.

Além das supracitadas competências afirmadas pela BNC da Educação Básica, há as que se referem ao professor a partir de uma tratativa diferenciada, reconhecendo-o como um observador ativo, isto é, como o sujeito que propiciará a maior interação entre a criança, o seu meio e o conhecimento a ser construído. Sendo assim, estabelece-se que o professor é colaborador do processo de desenvolvimento e de formação das novas aprendizagens. Contudo, segundo Barbosa (2016), para que isso ocorra de maneira mais eficiente, o professor precisa conhecer a criança e o seu desenvolvimento, que é a sua especialidade. Segundo a autora afirma:

Em especial, destacamos a urgência em melhorar a formação inicial de professores, para atuar nessa primeira etapa da Educação Básica, uma vez que muitos cursos de Pedagogia ainda não dão a devida atenção a ela, e também a necessidade de se promover oportunidades de formação continuada que possibilitem que os docentes ampliem seus conhecimentos e reflitam sobre a sua prática pedagógica. (BARBOSA, 2016, p. 26).

Outrossim, é interessante compreender que o ato de brincar e de interagir - conceituações amplamente debatidas por Jean Piaget - são eixos estruturantes do currículo da BNCC referente à educação infantil. Isso posto, o documento considera

---

<sup>7</sup> Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.



que a criança enriquece a sua aprendizagem e que constrói o conhecimento por meio da brincadeira e das interações com o meio.

Conforme Barbosa (2016, p. 13), nessa produção teórica (corroborada por diferentes áreas de conhecimento) assume-se como papel essencial “os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de crianças de até cinco anos de idade”. Dessa maneira, é possível visualizar que a BNCC foi estruturada de forma que implicasse a fundamental compreensão do professor quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. Nesse sentido, ainda que imbricadas à outras teorizações, os princípios estabelecidos para a constituição da BNCC aproximam-se do que alega Piaget.

Esse interesse e ressalva, se dá pelo fato de que esse tema poderá levantar questões e distorções, quanto a inteligência da criança, ser inata ou não. Pois por vezes, é bastante comum ouvir professores comentando de que há crianças que não aprendem.

Nessa perspectiva, a educação infantil pelo viés piagetiano traz de maneira clara e bem estruturada, dois momentos totalmente diferenciados pelo autor e que são vivenciados pela criança. Para descrevê-los, Piaget utiliza as reorganizações no campo do desenvolvimento e as aprendizagens, como sendo aquilo que é possível compreender naquele momento do desenvolvimento. Esse assunto será melhor explicado em um tópico posterior.

## 2.2 A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL, SOB A PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Inicialmente, pode causar estranhamento ao leitor o fato de que essa pesquisa, que tematiza a formação dos professores de educação infantil e básica, tenha por referencial a teoria de Jean Piaget, haja vista que o autor não desenvolveu seu trabalho com a preocupação de que este servisse ao estudo da aprendizagem (PIAGET, 1980). Dessa maneira, é importante lembrar que os conceitos piagetianos sobre o desenvolvimento infantil adquiriram relevância tal que é difícil estudar esse tema sem referenciar a sua teoria epistemológica.

O conceito de criança em Piaget implica a sua inserção em toda a teia epistemológica desenvolvida pelo autor; compreendendo, pois, que as estruturas cognitivas e afetivas da criança são diferentes das estruturas correspondentes de um

adulto. Nesse sentido, a maior contribuição de Jean Piaget foi a criação do domínio que aborda o desenvolvimento cognitivo da forma como ele é conhecido hoje, um ponto de vista que, para a sua época, era consideravelmente novo. (FLAVELL, 2002). Assim, o autor construiu as bases de sua teoria cognitiva com o objetivo de elucidar seu argumento de que há continuidade e circularidade entre os fenômenos biológicos, a adaptação ao meio e a inteligência do ser humano.

Dessa forma, a teoria desenvolvida por Piaget contrariava a ideia já convencionalizada e aceita pelo meio educativo de sua época, haja vista que esta havia sido formulado ao longo de séculos de formulações filosóficas. Ferreiro (2001, p. 101-102) afirma: “porque vai contra o preconceito adulto, cristalizado na instituição escolar, que pretende que a criança, chega a se tornar um ser pensante graças aos adultos que a ensinam”.

Conforme afirmam Montangero e Maurice-Naville (1998), Piaget evidenciava uma forma diferenciada de se nomear a “mentalidade infantil”, pois defendia que o pensamento da criança era diferente “pela sua estrutura e pelo seu funcionamento, do pensamento adulto”. (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998). Para Piaget, o pensamento da criança pequena era pré-lógico, pré-casual e pré-moral. Consoante aos já referidos autores:

Essa mentalidade caracteriza-se pela ausência de [...] lógica das relações e das classes, por grande dificuldade em considerar a realidade de um ponto [...] objetivo e pela ausência de normas morais [...]. (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 24).

Sendo assim, este capítulo traz um entendimento sobre como a obra de Jean Piaget contribui para a educação de crianças e, consecutivamente, para a formação de professores de educação infantil. Ademais, busca trazer a concepção do autor sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e sobre conceituações construídas por Jean Piaget nos primeiros períodos de sua obra, como a mentalidade infantil e a Psicogênese.

### 2.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA FRENTE AOS CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO E DE APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA DE JEAN PIAGET.

Atualmente, há certa discussão sobre a diferença existente entre a ideia vygtskyana, na qual o desenvolvimento cognitivo da criança acontece por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros e com o meio externo. Essa ideia, argumenta que a aprendizagem ocorre de fora para dentro, e dessa maneira, diferencia-se da perspectiva piagetiana que defende que o conhecimento se constrói do interior da criança para fora. Essas discussões entre as diferenças e semelhanças teóricas quanto a aprendizagem e desenvolvimento da criança é uma questão contemporânea e levanta debates muito interessantes e instigantes sobre as contribuições de cada teoria, mas salienta-se que este, não foi o foco da análise pretendida.

Por ter sido influenciado, na redação de sua teoria, pela sua formação inicial em biologia, a obra de Piaget é, ainda hoje, alvo de interrogações e de más compreensões por parte de estudiosos e de leitores. Isso, contudo, não altera o fato de que a Psicogênese piagetiana implica perspectivas novas e impactantes à gênese do raciocínio lógico matemático e a outros assuntos que se relacionam à construção do conhecimento.

Conforme Piaget, o processo de desenvolvimento ocorre de maneira espontânea, está ligado à embriogênese<sup>8</sup> e se relaciona com a totalidade das estruturas do conhecimento. (INHELDER; BOVET; SINCLAIR, 1974/1977). Dessa forma, a representação que a criança faz da realidade depende de instrumentos cognitivos construídos por meio do seu desenvolvimento. Ou seja, a aprendizagem ocorrerá como resultado do desenvolvimento próprio da criança.

Nesse sentido, Piaget afirma que a lógica e as estruturas cognitivas não são inatas ao sujeito epistemológico. Ou seja, são os fatores orgânicos que a criança apresenta, ao nascer, que lhe permitem criar instrumentos para a interação com o meio, potencializando, assim, desequilíbrios que desenvolvem a sua inteligência. Contudo, Piaget salienta que esses instrumentos não estão programados organicamente e que estes se desenvolvem, também, por meio da interação com o meio. Isso posto, ao longo do desenvolvimento, a criança passa a exercer o ato de conhecer e, assim, se desenvolve em níveis mais elevados de inteligência.

---

<sup>8</sup> A embriogênese diz respeito ao desenvolvimento do corpo, mas também ao desenvolvimento do sistema nervoso e ao desenvolvimento das funções mentais, conforme tradução de Paulo Slomp – Fonte: PIAGET, Jean, *Development and learning*. In: LAVATTELLY, C, S. e STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcour Brace Janovich, 1972.

Para que o professor de educação infantil compreenda como se constrói o conhecimento da criança, devemos pensar no que Piaget descreve sobre o processo de evolução pelo qual ela passa, desde o seu nascimento. O epistemólogo afirma que o início se caracteriza por assimilações elementares do meio e do funcionamento de seus órgãos vitais. Trata-se, pois, do ajuste de estruturas internas da criança ao meio. Por exemplo: quando o bebê tem sensação de fome, este é amamentado e a sensação passa. Como comportamento, esse tipo de adaptação é equilíbrio entre a assimilação e a acomodação.

Conforme o autor, a construção do conhecimento baseia-se primariamente nos fatores genéticos da criança. Assim, a criança aprende por meio de assimilações consecutivas e de acomodações ao meio, essas as quais provocam transformações nas estruturas assimiladoras da criança para que ela seja capaz de assimilar outras informações. Em correspondência a esse movimento circular e cada vez mais amplo, Piaget desenvolve a ideia de uma “espiral ascendente”, o que será melhor explicado na categoria da “Psicogênese”.

Para que se examine a questão supracitada, podemos pensar no que ocorre com os bebês, quando choram e sinalizam à mãe a sensação, alertando-a da necessidade de serem amamentados. Observemos o quanto a sua capacidade natural de auto regulação precisa ser respeitada e protegida. Piaget (1970) afirma que esses instrumentos lógicos construídos/operações da lógica não são programados, isto é, não se encontram no genoma que herdamos. Assim, esses instrumentos lógicos se constroem por meio de regulações e de transformações no desenvolvimento do organismo. Quando o bebê suga pela primeira vez o seio da mãe, ocorre nesse momento a sua primeira ação com o meio. Nesse sentido, é possível inferir que o sujeito se interessa pelo mundo e que esse é um princípio de auto-organização.

Durante essa fase em seu desenvolvimento, o bebê ainda não possui representação mental e compreensão racional. No entanto, nessa perspectiva, ocorre o desenvolvimento da sua estrutura cognitiva e a construção de novos esquemas de assimilação que potencializam a sua maturação. Para Piaget (1975, 1990), é por meio da representação que a criança cria do real que dependerão os instrumentos lógicos estruturados em sua mente, tendo-os à disposição para poder interpretar a realidade. Ou seja, para que a criança aprenda, ela precisará ter desenvolvido esses instrumentos internos de estrutura cognitiva. Se, contudo, estes instrumentos não

estiverem prontos, a criança não conseguirá aprender adequadamente, naquele momento.

Considero que um dos maiores desafios de quem educa é descobrir maneiras inusitadas e diferentes de ensinar a mesma coisa à muitas crianças. Cada uma delas, com características e instrumentos próprios em seu desenvolvimento, são totalmente diferentes em suas formas particulares de aprender. Com essa ideia, Piaget inicia a sua teoria no intuito de provar que a mentalidade infantil se desenvolve a partir das construções dessas estruturas internas, que o autor acreditava se originarem a partir do discurso verbalizado (no primeiro período de sua obra).

#### 2.4 A MENTALIDADE INFANTIL<sup>9</sup>

O autor passou a ter grande interesse pela linguagem, pela representação e pelo julgamento moral das crianças. Contudo, haja vista que pensava de maneira clássica, as perguntas que fazia às crianças conservavam uma forma verbalizada e conceitual. Nesse sentido, Piaget (1993, p. 11)<sup>10</sup> sugere que:

O pensamento da criança é intermediário entre o pensamento autístico e o pensamento lógico do adulto, mostra-nos uma perspectiva que possibilita a interpretação do seu comportamento.

Ademais, Piaget (1993)<sup>11</sup> postula a ideia de uma inteligência prática e argumenta que a criança, ao nascer, possui um “aparato” cognitivo que, inicialmente, corresponde às ações e às percepções sensoriais:

[...] o espírito da criança é tecido simultaneamente em dois planos diferentes, de certo modo superpostos um ao outro. O trabalho operado no plano interior é, nos primeiros anos, muito mais importante. É obra da própria criança, que atrai para si e cristaliza ao redor das suas necessidades tudo o que é capaz de satisfazê-la. É o plano da subjetividade, dos desejos, da brincadeira, [...]. O plano superior, é pelo contrário, edificado pouco a pouco pelo meio social cuja pressão impõe-se cada vez mais à criança. É o plano da objetividade,

---

<sup>9</sup> A expressão mentalidade infantil remete ao primeiro período da obra de Piaget conforme Montangero e Maurice-Naville (1998, p. 23). Ela foi usada por Claparède no prefácio de **Linguagem e Pensamento da Criança** (1993) e aparece também nos estudos sobre a recepção da obra de Piaget, entre pedagogos dos anos 1920-1930, de Parrat-Dayana (Schème, v. 1, n. 2, jul./dez, 2008). Posteriormente, o termo vai sendo substituído por pensamento da criança.

<sup>10</sup> Originalmente publicado em 1923.

<sup>11</sup> Originalmente publicado em 1923.

da linguagem, dos conceitos lógicos, em resumo, da realidade. (PIAGET, 1993, p. 11)<sup>12</sup>.

Nessa perspectiva, a operação mental do bebê consiste em relações inobserváveis, construídas a partir das relações com o meio. Conforme afirma Claparède (1993, p. 12)<sup>13</sup>: “Enquanto se fazia do problema de mentalidade infantil um problema de quantidade, Piaget tornou-o um problema de qualidade”. Em complemento, o recém citado autor afirma, ainda, que Piaget trouxe uma nova forma de compreensão da criança devido “[...] ao fato de referir-se a outra espécie de pensamento, o pensamento autístico, ou simbólico, que o adulto há muito ultrapassou ou recalçou”. (CLAPARÈDE, 1993, p. 12)<sup>14</sup>.

No final do período sensório motor, iniciam-se as representações mentais por meio de imitações e de experiências sensoriais. Para Piaget, a criança, ao se exercitar e se reorganizar, adapta-se aos objetos externos; elaborando, assim, sua atividade de pensar o mundo. Dessa maneira, esta criança representa essa concepção de mundo, posteriormente, por meio de jogos, de brincadeiras, da linguagem, etc. Ao observar e ouvir crianças entre dois e sete anos, Piaget compreendeu que elas têm dificuldades para compreender a reversibilidade nas relações que estabelecem. Por ainda estarem suscetíveis a certas configurações perceptivas, as crianças não conseguem compreender a diferença entre as transformações reais e as aparentes. Nessa fase, as estruturas mentais são amplamente livres, intuitivas e altamente imaginativas.

O autor afirma que, durante esse período, a mentalidade infantil se distingue por dois subestádios. O pensamento intuitivo (a partir dos quatro anos) é um pensamento ligado às suas próprias percepções e às aparências das situações. Neste, a criança consegue resolver alguns problemas, mas está sujeita às configurações perceptivas e, portanto, seu pensamento é irreversível. O pensamento pré-conceitual, por sua vez, se caracteriza por uma forma de pensamento mágico no qual a criança acredita que seus desejos se tornam realidade. Nesse subestádio, as peculiaridades do pensamento da criança são as seguintes: o animismo, que é a atribuição de características humanas a seres inanimados; o realismo, em que a realidade é construída pela criança; o finalismo, que se relaciona com a causalidade,

---

<sup>12</sup> Originalmente publicado em 1923.

<sup>13</sup> Originalmente publicado em 1923.

<sup>14</sup> Originalmente publicado em 1923.

no qual a criança olha o mundo e tenta explicar o que vê; o artificialismo, que é a explicação dada sobre os fenômenos naturais como se fossem produzidos pelos seres humanos para lhes servir; e, por fim, o egocentrismo, em que a criança faz referência a tudo o que acontece conforme seus sentimentos ou ações.

Para Piaget, essa fase é importantíssima para a criança, pois ela socializa e aprende de maneira rápida, por meio do desenvolvimento de sua linguagem e das suas habilidades de comunicação. O autor afirma que a origem do pensamento da criança decorre das modificações de suas ações em interação com o meio, o que resulta em uma grande transformação da inteligência. (DONGO MONTOYA et al., 2011, p. 222). A partir desse processo, o que antes era apenas uma inteligência prática, isto é, sensório-motora, torna-se um pensamento propriamente dito.

No entanto, a criança ainda não consegue reverter as ações que realizou, no início, para comprovar o seu raciocínio. Para dar resposta a um problema, considera somente um aspecto de cada vez, característica pontual de centração do pensamento. No período pré-operatório, ela demonstra representação de ações, ainda que continue com pouca maleabilidade de seu pensamento, o que, por sua vez, a impede de compreender a reversibilidade dessas ações.

Foi a partir dessas ideias trazidas pela teoria piagetiana que a criança passou a ser vista de uma maneira diferente pelo mundo científico e cultural da época e da posteridade. A partir dessa nova conjuntura, compreendeu-se que a criança possui um pensamento diferenciado do que corresponde ao adulto e, por isso, precisa ser tratada de maneira também diferenciada.

Piaget afirma que, embora exista um caminho possível compartilhado pela espécie (sujeito universal), o desenvolvimento se atualiza em cada percurso (sujeito psicológico). Conforme o epistemólogo, os processos contínuos são organizados pelo sujeito epistêmico em estruturas graduais, com patamares diferenciados que aparecerem em quatro estádios<sup>15</sup> dinâmicos: o período sensório-motor (0 a 2 anos); o período pré-operatório (2 a 7 anos); o período de operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); e o período de operações formais (11 ou 12 anos em diante).

---

<sup>15</sup>Termo usado por Lino de Macedo, em seu texto “Estádio” ou “Estágio”, (2009) não publicado, mas divulgado online. O autor expõe: “Se verificarmos no dicionário, constataremos a existência com significados distintos das palavras estágio e estádio. No vocabulário do Piaget, a palavra sempre foi estádio (stade, em francês). Jamais, estágio. A maioria de nós, no entanto, quando menciona (de forma escrita ou oral) este termo, tão importante quanto mal compreendido, diz estágio e não estádio”. Durante esta dissertação utilizarei termo estádio, utilizando estágio somente nas transcrições das entrevistas.

O papel do professor de educação infantil é bastante significativo para o desenvolvimento da criança, pois ele é um observador ativo e, assim, também pode favorecer as interações que a criança estabelece em seu meio; favorecendo, com isso, a construção do conhecimento. Ao acompanhar e estimular a criança a construir noções iniciais de objeto permanente, de espaço, de tempo e de causalidade (noções fundamentais à formação de novas estruturas cognitivas) o professor pode oportunizar experiências que subsidiarão as futuras generalizações e interpretações do raciocínio lógico da criança. (PIAGET, 2001,1987)

## 2.5 A PSICOGÊNESE

Conforme supracitado, a teoria piagetiana afirma que, apesar das múltiplas formas possíveis compartilhadas pela espécie (sujeito universal), o desenvolvimento se atualiza em cada percurso (sujeito psicológico).

Para Piaget, essa tendência que o ser humano tem para a organização está ligada à propensão para construir um sistema de relações. Assim, é nessa perspectiva que o autor formula sua Psicogênese, isto é, articulando-se com base em dois conceitos: Epistemologia (estudo dos conhecimentos) e Gênese (origem). Conforme Inhelder, Bovet e Sinclair (1977), o autor desenvolve a sua base teórica sob as três vertentes principais que são: a dimensão biológica, a interação dos fatores sujeito-meio e o construtivismo psicogenético. Essa é a ideia embrionária da Epistemologia Genética, nomeando-a, pois, enquanto ciência dos mecanismos de formação do conhecimento lógico.

Ainda conforme Piaget, o sujeito se transforma a partir de sua interação com o objeto (meio). No transcorrer do processo, a acomodação não se dissocia da assimilação, pois ambas ocorrem ao mesmo instante, dinamicamente. Assim, formam-se esquemas cognitivos secundários, por diferenciação dos já existentes esquemas primários. Isso, conforme o autor, só ocorre por meio da interação existente entre o sujeito e o objeto.

A grande questão trazida por Piaget, durante toda a sua pesquisa é: Como acontece essa mudança de um conhecimento elementar para um mais elevado? Consoante a ele, a criança, ao nascer, não possui consciência dos objetos individuais à sua volta, nem tão pouco de regras gerais. (PIAGET, 1987). O fenômeno pelo qual a criança repete suas ações de maneira reflexa é nomeado de assimilação funcional.



Não há, inicialmente, qualquer intencionalidade nessa experiência. Contudo, no plano biológico, há influências do meio e, dessa maneira, ocorrem transformações internas.

Para Piaget (2001), a criança é agente de seu próprio desenvolvimento, pois a gênese do conhecimento está nela mesma. Dessa forma, o autor formula o conceito de epigênese, quando afirma que "o conhecimento não procede nem da experiência [...], nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas". (Piaget, 1976 apud Freitas 2000, p. 64). Esse processo acontece por meio de vias auto regulatórias inerentes ao sujeito que, na equilibração contínua e progressiva com o meio, adapta-se.

A psicogênese, em Piaget, evidencia que o conhecimento se constrói contínua e gradualmente; demonstrando, com isso, a existência de diferentes etapas durante os processos contínuos. Estas recebem o nome de "estádios de desenvolvimento". Nesse sentido, em cada uma dessas etapas, as crianças desenvolvem habilidades e competências que são necessárias e que atuam como base para o próximo nível de inteligência, provocando transformações significativas em seu desenvolvimento. Nesse contexto, a criança constrói capacidades cognitivas que lhe permitem assimilar informações mais sofisticadas do meio externo.

Conforme o autor, o desenvolvimento mental ocorre por meio da organização progressiva da mente, isto é, a partir de processos cognitivos simultâneos de assimilação, de acomodação, de equilibração e de adaptação. Neles, uma estrutura mais complexa integra e reorganiza a primeira; ocorrendo, portanto, uma evolução cognitiva, um acúmulo maior de informações que possibilitam o efetivo raciocínio. Nesse contexto, Piaget referencia o processo de adaptação diferenciando-o como tudo que envolve o sujeito e que pode provocar transformações em sua estrutura cognitiva. Isso posto, quanto mais o sujeito age e compreende suas coordenações de ações e de operações, mais suas estruturas cognitivas sofrem transformações e reestruturações. (PIAGET, 1977, 1978).

Dessa forma, a inteligência, para Piaget, não se encontra no genoma humano; e não é, portanto, algo que pode ser herdado dos familiares. Na verdade, o que herdamos de nossos pais, conforme a teoria, é a possibilidade orgânica de construirmos instrumentos por meio de interações com o meio externo. Esses, sim, constituirão a nossa inteligência. Assim, fica implícito que a inteligência não é um dom, pois não é herdada. Portanto, é absurdo considerar que alguma criança

possa ser incapaz de aprender, por mais que muitos profissionais, ainda hoje, pensem assim.

A origem das ideias de Piaget quanto aos estádios do desenvolvimento infantil e do raciocínio da criança se elucida quando o autor percebe que há uniformidade na forma como as crianças de uma mesma faixa etária pensavam, ao raciocinarem para a resolução de algum problema. Estas assemelhavam-se nos erros e nos acertos.

O autor percebeu que, durante seus testes, crianças com a mesma faixa etária tendiam a demonstrar mais seguidamente os mesmos erros. Dessa maneira, a sua hipótese configurou-se na tese de que o pensamento infantil passa por transformações qualitativas, perpassando um período até que o ultrapasse, chegando a outro nível de inteligência e de raciocínio.

Conforme já descrito, a maneira como Piaget concebe a inteligência demonstra a sua compreensão de que esta não é algo inato no sujeito, mas sim algo que evidencia que o sujeito age sobre o meio e sofre modificações, durante todo o seu desenvolvimento mental. Isso posto, o sujeito se utiliza de sua inteligência sensório-motora (inteligência prática) para adaptar-se gradativamente ao meio; elaborando, posteriormente, hipóteses e, por fim, a resolução de problemas, sem necessitar de objetos concretos.

O conhecimento é uma construção que se sofisticava a partir de outras estruturas já estabelecidas, movimento que Piaget representa pela “espiral ascendente”, a qual o autor divide em etapas, isto é, em estádios. O autor não define idades rígidas para os estádios, mas estipula uma sequência constante dentro da qual estes se sucedem.

Ainda consoante a Piaget dessa forma, cada estágio “[...] começa por uma reconstrução, em um novo plano, das estruturas elaboradas no curso do precedente, e esta reconstrução é necessária às construções ulteriores que ultrapassam o nível precedente [...]”. (LA TAILLE, 2003, p. 172). Dessa maneira, de uma perspectiva biológica do ser humano, o autor passou pela psicologia do desenvolvimento e formulou sua teoria, que é conhecida como a teoria dos estágios. Esta será denominada neste estudo, contudo, por “teoria dos estádios”, conforme a designação de Lino de Macedo (2009)<sup>16</sup> e de Fernando Becker (2001).

Nesse contexto, Piaget apresenta o sujeito como ser ativo e, sendo assim, quando o sujeito age sobre o objeto, assimilando-o, o próprio objeto resiste aos

---

<sup>16</sup> Texto não publicado – divulgação online.

aspectos assimiladores do sujeito. Dessa forma, o sujeito se reorganiza interiormente, criando, com isso, novos instrumentos assimiladores a partir dos quais conseguirá realizar transformações ainda mais complexas. Isso caracteriza a construção do conhecimento.

Dessa forma, a ideia proposta por Piaget é de que tanto o meio, quanto o sujeito se constituem reciprocamente, pois um depende do outro e ambos se modificam mutuamente. Isso posto, o sujeito age de maneira espontânea com os esquemas ou com as estruturas próprias; essa ação, contudo, não acontece sem estímulos sociais que se encontram no meio físico ou social. Nesse sentido, o equilíbrio que o sujeito alcança com o meio circundante jamais será o definitivo, pois o próprio meio está sempre em mudança e em transformação.

Não obstante, Piaget afirma que o desenvolvimento cognitivo e da sociabilidade constituem um mesmo processo, cujo ápice é a adaptação ativa do indivíduo ao mundo. Esse ajustamento, por sua vez, ocorre no estabelecimento de relações com a realidade material e social. Assim, o autor afirma que o conhecimento não tem sua origem nem no sujeito, nem tampouco no objeto, pois ele se origina numa zona indiferenciada, a “periferia”.

A interação do sujeito com o objeto e com outros sujeitos é a única fonte do verdadeiro conhecimento e do pleno desenvolvimento psicológico, o que implica partilhar competências cognitivas em condições de igualdade com o grupo social, de maneira a compreender objetivamente a realidade.

### 3 PROPOSIÇÕES TEÓRICAS

Com a intenção de pesquisar a compreensão e a interpretação que os graduandos do curso de Pedagogia apresentam com relação às construções e às conceituações sobre a mentalidade infantil e a psicogênese, destacam-se cinco proposições.

**a) Cada criança é diferente em sua maneira de aprender.**

Esta proposição demonstra que o foco da investigação será verificar se os graduandos demonstram conceber a ideia de que basta ensinar para que a criança aprenda, ou se estes compreendem que a criança em desenvolvimento passa por vários períodos e níveis de compreensão e que, portanto, estarão propensas a aprender, se os instrumentos cognitivos internos já estiverem estruturados.

**b) A educação infantil não deve ser considerada uma preparação para a alfabetização.**

Por esta proposição, é mister que se compreenda essa etapa da educação infantil não como preparação para a leitura e para a escrita, por mais que tudo o que for desenvolvido com as crianças nessa fase refletirá nas posteriores. As crianças nesta idade não devem ser instigadas a aprenderem de maneira repetitiva as letras, os números, as figuras, os gêneros, etc. Esse conhecimento, conforme a teoria piagetiana, ocorre de maneira gradual e contínua na criança, pois ela própria constrói seus conhecimentos e suas estruturas cognitivas.

**c) Teoria e prática, quando vinculadas, suscitam maiores expectativas e interesse ao professor de educação infantil no que se refere à psicologia do desenvolvimento.**

Essa proposição retoma o que é debatido desde a origem desta pesquisa e que, conforme Piaget, potencializa e qualifica a educação infantil, haja vista que a prática constrói a teoria, e a teoria, por sua vez, constrói a prática. Um professor ativo não é capaz de desenvolver um trabalho sem que esteja engajado com as crianças; sentindo, pois, a necessidade de conhecer mais para compreender sua própria prática pedagógica.

**d) O convívio e as práticas educacionais com crianças fazem parte da formação profissional contínua do professor de educação infantil.**

Na referida proposição, instiga-se a ideia de que professores que não possuem formação teórica podem construir certo nível de compreensão relacionados aos pressupostos trazidos por Jean Piaget, por meio de suas práticas educacionais.

**e) A prática educativa com crianças pode propiciar um nível diferenciado de compreensão e de interpretação.**

Esta proposição afirma que o professor de educação infantil, ao refletir sobre sua prática e associá-la com a teoria piagetiana e/ou outras teorias, enquanto profissional, pode atingir um nível diferenciado de compreensão e de interpretação. A construção de conhecimentos práticos e as trocas anteriores o qualificam com um olhar mais amplo.

## 4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo são apresentados o contexto da pesquisa, os sujeitos, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a coleta e para a análise de dados.

### 4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA: CURSO DE PEDAGOGIA

O curso escolhido para a investigação objetiva a formação de profissionais habilitados para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, em cursos de Ensino Médio, em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Nessa linha, o curso de pedagogia apresenta uma grade curricular baseada em disciplinas teórico-práticas, desde a primeira etapa da graduação; organizando-se, pois, a partir de 08 (oito) eixos articuladores, que não só nomeiam, como caracterizam o seminário integrador de cada etapa do Curso em questão.

A carga horária perfaz um total de 3200 horas distribuídas em. Uma significativa parte dessa carga horária (2800 horas) se dedica à atividade formativas, à disciplinas de caráter teórico-prático, a seminários integradores com práticas pedagógicas em outras instâncias educativas, à participação na realização de pesquisas, à consultas na biblioteca e em centros de documentação, à visitas em instituições educacionais e culturais, à atividades práticas de diferentes naturezas e à participação em grupos cooperativos de estudos. Outras 300 horas são dedicadas ao Estágio de Docência Supervisionado no Ensino Fundamental, este o qual se constitui pelas modalidades: de 0 a 3 anos, de 4 a 7 anos, de 6 a 10 anos, ou de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Outrossim, 100 horas de atividades são administradas à projetos teórico-práticos de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

O referido Curso consta em seu projeto pedagógico uma tendência explícita da Faculdade de Educação, desde a década de 80, que consiste na formação de profissionais que são simultaneamente docentes, pesquisadores e dirigentes de processos educacionais, em espaços de educação formal e informal. Nesse sentido, a reformulação curricular do curso de Pedagogia (realizada no ano de 2007, por uma exigência legal estabelecida na resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006) deu

início a um novo curso, que reforça características específicas do trabalho com crianças de 0 a 10 anos e com jovens e adultos; dando, pois, ênfase na escolarização inicial do sujeito em aprendizagem. Sua formação deve prepará-lo/a para o trabalho pedagógico da docência e da gestão educacional.

A escolha das disciplinas para a apresentação do projeto aos graduandos, motivou-se pelas informações descritas no nome e ementas das mesmas, as quais apresentavam alguma relação com a educação infantil. Houve três visitas em salas de aula do curso de Pedagogia, marcadas anteriormente com os professores sendo que em cada turma, demonstrava-se por estimativa, ter entre 25 a 30 alunos em sala.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Como forma de estruturar a análise proposta, faz-se necessário pensar em um procedimento metodológico que auxilie na resposta da questão central deste trabalho. Para este fim, a metodologia a ser utilizada será de pesquisa qualitativa, com delineamento de estudos de casos múltiplos que, conforme Yin (2015, p. 59), “pode conter mais do que um único caso. Quando isso ocorrer, o estudo usou um projeto de casos múltiplos”.

A escolha pelo estudo de casos múltiplos para a dissertação se deu em função do interesse de análise quanto à compreensão dos graduandos acerca da relação teoria-prática com a teoria piagetiana, levando em conta o sujeito epistêmico, e não o psicológico. Para Yin (2010, p. 184), “as preferências do público-alvo ditam a forma do relatório [...]”, ou seja, independentemente do campo de investigação, apresentar-se-á uma necessidade específica da pesquisa de estudo, que teve origem na intensão de se encontrar respostas à compreensão de alguns fenômenos sociais diferenciados. Sendo assim, entendo que o mais adequado é realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio do estudo de casos múltiplos. (YIN, 2015).

Ainda conforme Yin (2010, p. 186): “O mesmo estudo pode conter mais do que um caso [...] o estudo [...] de casos múltiplos. Sendo que, ambos são variantes da mesma estrutura metodológica”. Segundo ele, o estudo de caso “é usado em muitas situações para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”. (YIN, 2015, p. 4).

Dessa forma, o método permitirá que o pesquisador sustente seu foco em “um ‘caso’ e retenha uma perspectiva do mundo real” sem distanciar-se dela. (YIN, 2015,

p. 59). Consoante a Yin (2015), um passo importante no projeto e na condução de um caso único é a definição da unidade de análise, que, na referida pesquisa, refere-se a como cada graduando compreende a mentalidade infantil e a Psicogênese.

Faz-se, pois, uso da pesquisa qualitativa neste trabalho, pois trata-se de um campo multifacetado, isto é, marcado por diferentes orientações e metodologias que, dessa forma, permitem realizar uma investigação científica aprofundada. Conforme Yin (2015) e Delval (2002), inúmeras ocorrências do cotidiano podem ser tematizadas pelo estudo qualitativo, tendo esses diferentes objetivos.

Como metodologia, utilizou-se a entrevista semiestruturada que considera contribuições inspiradas no método clínico de Jean Piaget. Segundo Delval (2002), nesse método, o entrevistador estabelece com o entrevistado uma interação de modo a deixá-lo o mais confortável possível para expressar-se livremente; possibilitando, portanto, a sua atuação, de acordo com o conteúdo que trazer no momento, seja por meio de sua fala ou de suas ações. Nesse sentido, busca-se investigar e explicar o que, no tema discutido, ainda não está claro.

Segundo Yin (2015, p. 76), “é necessário um pesquisador bem treinado e experiente para a condução de um estudo [...] de alta qualidade, devido a interação contínua entre os assuntos teóricos estudados e os dados sendo coletados”. Dessa maneira, é proposital, no estudo, a falta de preocupação da pesquisadora em enumerar aspectos quantitativos, pois a referida pesquisa não relacionar-se-á às quantificações ou às medições, de modo que essa abordagem qualitativa atende às perspectivas desta pesquisa de melhor maneira.

Nesse sentido, há grande potencial para que se opere e para que se torne possível a proposta de “estudo de caso múltiplo”, que procura investigar as relações dentro de um contexto determinado. (YIN, 2015, p. 58).

Durante os processos do estudo, o autor norteia a sua pesquisa (YIN, 2015) a partir do uso de múltiplas fontes de evidências, da criação de um banco de dados, do estabelecimento de encadeamento entre as evidências e, por fim, por via da cautela no uso de dados oriundos de fontes eletrônicas.

Em conclusão, conforme Yin (2015), torna-se essencial que o pesquisador demonstre preocupação com a confiabilidade das evidências, para as quais ele afirma existir princípios básicos que deverão nortear o referido estudo. Segundo ele, o estudo de caso múltiplo é um método de pesquisa relevante por traçar um caminho metodológico evidenciando condições para que se investigue com rigor as etapas e



os procedimentos, permitindo ao pesquisador segurança ao longo de sua trajetória de pesquisa.

#### **4.2.1 Contato, autorizações e cuidados éticos**

O convite aos participantes foi realizado presencialmente em sala de aula. Aos graduandos que manifestaram o desejo de participar das entrevistas foi entregue um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice A), e, assim, a participação dos sujeitos entrevistados na pesquisa foi espontânea e voluntária. Isso posto, os participantes reservavam a si o direito de desistência. Também lhes foi assegurada a preservação de sua identidade, sendo seus nomes substituídos por códigos (cores). Após a transcrição, as entrevistas poderiam ter sido enviadas por e-mail para os participantes para que aprovassem ou modificassem, caso considerassem necessário. Contudo, nenhum dos graduandos optou por abandonar a pesquisa.

Toda a referência aos participantes será feita no masculino, considerando ser este o artigo de gênero neutro da língua portuguesa.

Foram seguidos os cuidados éticos previstos na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

#### **4.3 SUJEITOS: GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Os sujeitos de investigação foram onze graduandos do Curso de Pedagogia de uma Universidade Federal, tendo sido o número de integrantes do processo um critério de saturação, isto é, por entender-se que este número satisfaça os objetivos da pesquisa. Conforme Delval (2002, p. 102), “entrevistar um grande número de sujeitos não chega a ser prejudicial, porém o trabalho fica mais pesado e os benefícios não compensam essa desvantagem”. Ademais, o autor esclarece que, para estabelecer o número de sujeitos, deve-se verificar quando as respostas começam a se aproximar, sem explicitarem grandes novidades, pois, nesse momento, “podemos considerar que temos um número suficiente”. (DELVAL, 2002, p. 102).

Cinco dos voluntários integravam o quinto e o sexto semestre, enquanto os outros cinco, o sétimo e o oitavo.

A resposta aos convites foi satisfatória. Dessa maneira, após as apresentações, iniciaram-se as entrevistas. Das dez pessoas necessárias, oito aceitaram o convite,

após o recebimento de um e-mail. E outros três participantes, contudo, aceitaram colaborar por incentivo de um colega graduando que, após responder a entrevista, recomendou a experiência, totalizando onze interessados.

Conforme Delval (2002, p. 102), “entrevistar um grande número de sujeitos não chega a ser prejudicial, porém o trabalho fica mais pesado, e os benefícios não compensam essa desvantagem”. O autor esclarece que para estabelecer o número de sujeitos, pode-se colocar como regra, quando as respostas começarem a assemelharem-se e a não mostrarem grandes novidades, “podemos considerar que temos um número suficiente”. (DELVAL, 2002, p. 102).

O quadro A incluso abaixo apresenta a nomenclatura de cada sujeito, o semestre em curso, além de dados quanto a realização prévia, ou não, de magistério ou de outro curso superior e quanto à atuação em sala de educação infantil.

Quadro 1 – Sujeitos

<b>Cor</b>	<b>Semestre</b>	<b>Cursou Magistério</b>	<b>Cursou ou iniciou outro curso superior/qual</b>	<b>Atua em sala de educação infantil/turma</b>	<b>Escola Pública ou Privada</b>
<b>Azul</b>	Quinto	Não (Técnico Administração)	Cursou Administração 1 ano e meio	Atua no maternal (3-4 anos)	Pública
<b>Vermelho</b>	Quinto	Não	Não	Não	/
<b>Bege</b>	Sexto	Não	Cursou Enfermagem (1 ano)	Atua no Pré I crianças de 5 anos	Privada
<b>Ciano</b>	Sexto	Não	Não	Não	/
<b>Laranja</b>	Sexto	Não	Não	Não	/
<b>Verde</b>	Sétimo	Não Cursou EJA	Não	Atua no Berçário (12 a 18)	Pública

<b>Cor</b>	<b>Semestre</b>	<b>Cursou Magistério</b>	<b>Cursou ou iniciou outro curso superior/qual</b>	<b>Atua em sala de educação infantil/turma</b>	<b>Escola Pública ou Privada</b>
<b>Amarelo</b>	Oitavo	Não (Médio). Cursou 3 meses de auxiliar de educação infantil	Não	Atua no Pré 2 (6 anos)	Pública
<b>Roxo</b>	Oitavo	Sim	Não	Atua no maternal (2 - 3 anos)	Privada
<b>Bordô</b>	Oitavo	Não	Iniciou Letras e Ciências Sociais cursou 1 ano	Atua crianças de berçário (6 a 9 m)	Privada
<b>Cinza</b>	Oitavo	Não	Iniciou Serviço Social e cursou 1 ano	Não	/
<b>Neon</b>	Oitavo	Sim	Não	Atua Maternal 2 (2- 3 anos)	Privada

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

#### 4.4 PESQUISA EM CAMPO

O trabalho de campo foi dividido em etapas:

**a) Primeira etapa: Projeto e reorientação da pesquisa.**

O projeto de pesquisa passou por um processo de reorganização e de readequação, após a defesa de qualificação, a partir dos comentários e dos acréscimos recebidos pelos professores componentes da banca.

#### **b) Segunda etapa: Estudo de Documentos Normativos Nacionais**

Como segunda etapa, foi realizado o estudo de parâmetros legais e normativos ligados à Educação Infantil no Brasil, como: LDBEN, DCNEI, BNNC, além de ementas do Curso de Pedagogia.

#### **c) Terceira etapa: Estudos preliminares.**

Os estudos preliminares constituíram um pré-teste para as questões relativas à mentalidade infantil e ao desenvolvimento da criança; servindo, pois, como piloto de entrevistas semiestruturadas (cinco entrevistas), as quais foram modificadas até alcançar as questões que se apresentam como última versão e que, portanto, constam no trabalho.

### **4.4.1 Instrumento para a coleta de dados**

Para a coleta de dados, foi utilizado um instrumento de entrevista semiestruturada explicitamente inspirado pelo método clínico Piagetiano.

Dessa forma, é necessário salientar que este método se destaca pelo seu potencial como procedimento investigativo, haja vista que procura descobrir a forma como as pessoas pensam, sentem, agem, etc. Além disso, conforme Delval (2002, p. 67), “procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras”.

Segundo Yin (2015, p. 76), “mediar essa interação exige julgamento delicado, pois ele pode não só envolver aspectos técnicos, mas também dilemas éticos, como lidar com o compartilhamento de informações particulares ou com outros possíveis conflitos de campo”. Portanto, ao ser realizada com graduandos de Instituição Superior de Curso de Graduação em Pedagogia, a pesquisa observa e pratica todos os cuidados éticos e assertivas que foram já descritas no decorrer do texto.

#### 4.4.1.1 Entrevista semiestruturada

Em conformidade com Delval (2002), nesse método, o entrevistador estabelece com o entrevistado um certo grau de interação, a fim de deixá-lo o mais à vontade possível para expressar-se livremente, possibilitando sua atuação de acordo com o conteúdo que trazer no momento, seja por meio de sua fala ou de suas ações.

#### 5.4.1.2 Roteiro de Entrevista

Quadro 2 – Roteiro de questões básicas para entrevista

Nome:	
E-mail:	
Idade:	
Magistério / Ensino Médio:	
Semestre:	
Possui outra graduação:	
Teve ou têm alguma experiência com crianças?	
Possui filhos?	

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 3 – Roteiro de Entrevista - 1<sup>17</sup>

Objetivo 1	Perguntas
1) Investigar a compreensão da relação professor/aluno - educador/educando em atividades de educação infantil.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Você lembra da sua experiência de ser criança? Como foi para você esse tempo?</li> <li>2. Quais lembranças você guarda da sua educação infantil?</li> <li>3. O que o levou a escolher o curso de Pedagogia para a sua formação?</li> <li>4. Você acha que gostar de crianças precisa ser pré-requisito nesta formação?</li> <li>5. Como você acha que deve ser o perfil de professor de educação infantil?</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

<sup>17</sup> Roteiro de entrevista elaborada pela autora da pesquisa. As perguntas irão sendo ajustadas com contra argumentações, conforme a resposta dada pelo entrevistado.

Quadro 4 – Roteiro de Entrevista – 2

Objetivo 2	Perguntas
<p>2) Investigar a presença de pressupostos piagetianos quanto à compreensão da mentalidade infantil e do desenvolvimento, nos períodos iniciais da criança.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como você compreende o termo “infância”?</li> <li>2. Como você observa a compreensão do significado de ser criança no senso comum?</li> </ol> <p><b>Pergunta 2 - a)</b> Como você compreende a seguinte situação: Uma mãe, ao chamar a atenção do filho de 3 anos, fala: “Você nem parece um homenzinho! Você não entendeu quando eu lhe disse para não mexer nesse pote de tinta? Será que você não viu que ia sujar sua roupa?”</p> <p><b>Pergunta 2 - b)</b> Outra mãe, ao falar com o filho de 5 anos, disse: “Porque você atravessou a rua correndo? Você não viu que vinham carros e que o semáforo estava aberto?”. Em sua opinião, como se pode explicar a conduta da criança?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Há algum referencial teórico que te lembre ideias sobre o assunto?</li> <li>4. Como você acha que inicia, na criança, o conhecimento?</li> <li>5. Você acha que a fase dos porquês é importante para o desenvolvimento da criança?</li> <li>6. Você já ouviu a expressão: “A criança não reconhece o todo”. Como você explicaria o que essa expressão quer dizer?</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 5 – Roteiro de Entrevista – 3

Objetivo 3	Perguntas
<p>3) Investigar as explicações dadas [pelos graduandos] para as ações práticas, suas coordenações e suas representações feitas pela criança.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Como é a sua compreensão quanto à importância da ação na vida da criança? Por exemplo, quando o bebê joga o brinquedo no chão e pega-o durante várias vezes: como você descreveria esta ação do bebê?</li> </ol> <hr/> <p style="text-align: center;"><b>Contra argumentações</b></p> <p><b>Pergunta 12 - a)</b> Um certo bebê levantava a mão para tentar tocar em seu móvel, que sacudia e fazia barulho. Então, ele passou a mexer no móvel insistentemente. Uma colega argumentou que a criança só estava brincando, enquanto repetia essa ação. O que você acha da argumentação dela?</p> <p><b>Pergunta 12 - b)</b> Outra pedagoga afirmou que a criança aprende por meio do uso dos movimentos e da ludicidade, construindo com hábitos e com novas habilidades [esquemas práticos] certo simbolismo e representações interiores. Você concorda com ela? Justifique a sua resposta.</p> <hr/> <ol style="list-style-type: none"> <li>2) Qual seria, na sua opinião, a melhor forma de ensinar para que ocorra a aprendizagem das crianças?</li> <li>3) Como você relaciona a teoria e a prática na educação infantil?</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 6 – Roteiro de Entrevista – 4

Objetivo 4	Perguntas
4) Investigar a diferenciação dos graduandos quanto às condutas adaptativas infantis mais simples /elementares e as mais complexas, e como estes explicam essas transformações.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como você compreende o papel do meio frente à construção do conhecimento na criança?</li> <li>2. Quando uma criança tem novas experiências (vendo coisas novas, ou ouvindo coisas novas), como ela se adapta frente ao conhecimento que ela já possui?</li> <li>3. O que tu você acha desse simbolismo e representação que eles criam, utilizando-se de objetos e coisas por meio do lúdico? Por exemplo: Com um cabo de vassoura, pensam em um cavalinho... A boneca, vira a filha, a mãe ou outra pessoa.</li> <li>4. Ao nascer, a criança não entende o que lhe é dito. Somente aos poucos é que começa a atribuir um sentido ao que escuta. Então, como explicar o início da comunicação verbal na criança?</li> <li>5. O que você observa na inteligência das crianças antes e depois da linguagem? Por exemplo?</li> <li>6. Como você descreve a maneira como a criança se desenvolve e aprende?</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Contra argumentações</b></p> <p><b>Pergunta 2)</b> Uma colega, argumentou que, uma criança que já aprendeu a sugar, vai acostumar-se a mamadeira, porém isso será diferente quando tiver que sugar a chupeta, comer com colher, etc. Você concorda com ela? Explique-me tua resposta.</p> <p><b>Pergunta 4)</b> Outro colega, disse que, quando nasce e durante os primeiros meses de vida, a criança não entende o que lhe é dito. Portanto, ela não se comunica. Você concorda com ele? Justifique a sua resposta.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Quadro 7 – Roteiro de Entrevista – 5

Objetivo 5	Perguntas
5) Investigar a presença de indiferenciações, distorções e erros nos pressupostos expressos pelas participantes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a importância do brincar livremente para o desenvolvimento da criança, antes do ensino fundamental? Como ela pode ser afetada pelos seus êxitos e fracassos?</li> <li>2. Em seu entendimento, o professor deve corrigir as ações e a fala das crianças na educação infantil?</li> <li>3. Piaget, ao desenvolver sua teoria, não a elaborou voltada para a educação e tampouco para a formação de professores. Como você pensa que as suas ideias podem trazer contribuições para ações práticas na educação das crianças? Como você exemplifica essa questão?</li> <li>4. Existem alguns conceitos na obra de Jean Piaget que são muito lembrados nas escolas. Você conhece alguns?</li> <li>5. O que você lembra quanto aos estágios do desenvolvimento? Isso tem relação com a sua prática pedagógica?</li> <li>6. A teoria de Jean Piaget se mantém atual na contemporaneidade? Explique a sua resposta.</li> </ol>

	<p>7. Que transformações o curso ou a teoria trouxe/traz para suas ideias sobre a mentalidade infantil e o desenvolvimento da criança?</p>
	<p><b>Contra argumentações</b></p>
	<p><b>Pergunta 1a).</b> Outra, argumentou que aproveita todos os minutos do tempo das brincadeiras livres com as crianças para mediar e observar, avaliando os processos de construções cognitivas das crianças. Você acha que dessa forma ela avalia alguma coisa?</p> <p><b>Pergunta 1b).</b> Outra pedagoga, afirmou que a criança aprende por meio do uso dos movimentos, construindo hábitos e novas habilidades [esquemas práticos] certo simbolismo e representações interiores. Você concorda com ela? Explique-me sua resposta.</p> <p><b>Pergunta 2a).</b> Uma de suas colegas, compreende que a criança precisa ser corrigida constantemente para aprender, pois precisa ver onde está o erro, para fazer diferente. Você concorda com ela?</p> <p><b>Pergunta 2b).</b> Outra pedagoga, acha que não se deve corrigir os erros da criança, pois é a criança que precisa descobrir que errou e no que errou. Qual sua opinião frente a essa colocação?</p> <p><b>Pergunta 6).</b> Uma de suas colegas de curso, afirmou que alguns dos conhecimentos sobre a teoria de Jean Piaget, são trabalhados sem o uso dos textos da própria obra do autor. Baseando-se mais em textos de autores que defendem as ideias piagetianas, por meio do uso de artigos, revistas, etc. Ou seja, conforme ela, não há procura por leituras diretas nas obras do autor e as aprendizagens sobre a teoria acontecem por meio da leitura de artigos e livros mais contemporâneos? Qual sua opinião sobre a opinião dada por ela?</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O roteiro de entrevista semiestruturado traz dois tipos de perguntas: as básicas, que perfazem um roteiro elaborado anteriormente pelo entrevistador e já testadas nos pré-testes, partindo dos objetivos da pesquisa; e as argumentativas, que colaboraram para ampliar essas informações. Há, ainda, algumas questões complementares que foram introduzidas, eventualmente, ao longo das entrevistas de maneira a suscitar esclarecimentos ou aprofundamentos no que argumentavam os graduandos. Estas, por não possuírem roteiro, aparecem somente nas transcrições.

Embora cada entrevista semiestruturada tenha características particulares do sujeito, a pesquisadora procurou fazer questionamentos comuns a todos eles, incluindo entre as questões uma série de contra argumentações, como aparece nos Quadros de 3 a 7 – Roteiro de entrevistas.



Dessa maneira, a forma inspirada pelo método se diferencia levemente da que é usada por Piaget, pelo simples fato de que se aplicam à investigações diferentes. Enquanto o referido autor o utilizava na tentativa de conhecer os níveis de pensamento das crianças, neste trabalho, busco, por meio da linguagem verbalizada e da interpretação de certas ações, compreender as conceituações construídas pelos graduandos no que se refere à teoria piagetiana, ainda que de maneira inconsciente.

Sendo um método ativo de entrevista (PIAGET, 2005), este foi utilizado com a intenção de descobrir o que motiva as ações ou as palavras dos entrevistados. Para Delval (2002, p. 67), “a utilização do método clínico baseia-se no pressuposto de que os sujeitos têm estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade à sua volta e revelam isso ao longo da entrevista ou de suas ações”.

Diante disso, a investigação de como os graduandos desenvolvem essa compreensão frente à essas diferenças e semelhanças demonstrará como estes se reconfiguram interiormente por meio de suas aprendizagens.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas e com uma média de duração de trinta a quarenta minutos. A coleta de dados foi realizada de junho a agosto de 2018.

## 5 REFLEXÕES A PARTIR DOS DADOS COLETADOS NAS ENTREVISTAS

Após discorrer sobre a Educação Infantil brasileira e sobre a teoria piagetiana, buscando atualizações no campo das políticas e dos parâmetros normativos do País para a formação de professores e, principalmente, após as entrevistas, leituras e transcrições, senti um desafio análogo ao referido por Delval (2002, p. 170),

Uma das tendências dos pesquisadores principiantes na aplicação do método clínico é realizar análises quantitativas desde o início da exploração dos dados. As análises quantitativas gozam de grande prestígio porque produzem uma sensação de confiança científica, já que tudo que é matematizado parece mais rigoroso. [...]. Ao contrário, na análise de dados obtidos pelo método clínico, é necessário começar pela análise qualitativa. Quando uma pessoa enfrenta esses dados, tem diante de si uma enorme quantidade de material no qual se vê claramente uma linha diretiva. Se as hipóteses de que partimos e nossos objetivos eram bastante precisos, nesse momento nos servirão de guia para dar início ao nosso trabalho. Mas não serão suficientes porque nos depararemos com muitas outras coisas que não esperávamos. Precisaremos tirar muito mais dessa enorme massa de dados que, em princípio, nos parece desconexa e sem sentido.

Enquanto autora, me propus a refletir questões a partir dos dados coletados nas entrevistas e nas condutas dos entrevistados, de maneira a rever as hipóteses de partida e formular, assim, novas teorias para a condução da pesquisa. Nesse sentido, intento a ampliação das perspectivas iniciais da pesquisa para acolher os dados inesperados.

Nessa direção, questioneimei-me se os graduandos do curso de Pedagogia saberiam diferenciar as características próprias do sujeito universal em razão de terem cursado disciplinas com essa referência teórica, ou se eram capazes de fazer essa distinção porque possuíam experiências prévias na prática com crianças.

Assim sendo, considero que, mesmo antes de uma formação específica sobre o desenvolvimento da criança, são possíveis casos em que o profissional que trabalha com a educação infantil pode desempenhar sua função de maneira positiva. Isso se torna possível graças às observações e às reflexões sobre o desenvolvimento das crianças, seus erros e seus acertos no trabalho desenvolvido, mesmo que esse professor tenha realizado poucas leituras ou recebido informações [superficiais] a respeito da teoria.

Entre os participantes da pesquisa, há casos de graduandos que, antes de acabarem sua formação superior, trabalharam ou trabalham, no corrente momento de

pesquisa, com crianças, em escolas de educação infantil. É provável que, a partir da sua prática e da sua convivência com as crianças, eles tenham observado e buscado compreender as diferenças existentes entre elas, as transformações nas suas condutas e as relações das mesmas com as diferentes etapas da vida.

Piaget (1998<sup>18</sup>)<sup>19</sup>, ao fazer uma analogia das relações existentes entre a fisiologia e a psicologia; e entre a medicina e a educação, discorre sobre “ser pedagogo”. Ele afirma que:

Um bom médico possui aptidões particulares, quase inatas, que lhe permitem ser um bom clínico. Mas isso não basta, ele também tem de ter sólidos conhecimentos em anatomia e fisiologia. Da mesma maneira ‘nasce-se pedagogo’, ou seja, possui-se essa arte particular que consiste em fazer o aluno tomar consciência de questões e em provocar nele, por uma espécie de ‘maiêutica’<sup>20</sup>, a necessidade de verificá-las. Mas as questões que a criança se coloca variam conforme sua idade. Portanto, todo educador deve conhecer não apenas as matérias a ensinar, mas igualmente os mecanismos subjacentes às operações da inteligência e, por isso mesmo, às diferentes noções de ensinar. Esses mecanismos correspondem aos conhecimentos científicos sobre os quais a pedagogia tem de se apoiar se quiser alcançar o estatuto de ciência. (PIAGET, 1998, p. 17).

De modo algum esse estudo pretende defender a não qualificação do professor de educação infantil. Pelo contrário, o interesse no tema é a ampliação do olhar sobre a formação do educador, considerando-o como um profissional que constrói seu pensamento ao longo de suas trocas com o meio e de suas experiências práticas com crianças pequenas. Essas construções acarretarão práticas educacionais diferentes das de um profissional que não dispôs de um contato prévio com crianças. Conforme Piaget (1996)<sup>21</sup>, existe no sujeito de aprendizagem uma seleção natural de condutas, nas quais algumas novidades são assimiladas, gerando acomodação das estruturas mentais, enquanto outras, entretanto, não geram o mesmo processo.

Acredita-se que o graduando que já desempenha um trabalho prático com crianças possa atingir um nível diferenciado de compreensão e de interpretação sobre o desenvolvimento infantil. Assim, mesmo sem a conclusão de seu curso de formação, ao refletir e relacionar o seu trabalho prático à teoria piagetiana e/ou à outras teorias,

---

<sup>18</sup>**Sobre a Pedagogia:** textos inéditos: Esta publicação trata de textos inéditos durante a vida de Piaget, organizados em 1998 por Sílvia Parrat-Dayán e Anastásia Tryphon. As organizadoras escrevem a Introdução do livro.

<sup>19</sup> Originalmente publicado em 1949

<sup>20</sup> Ao falar de maiêutica, Piaget está, naturalmente, pensando no método clínico, o método de interrogação que ele desenvolveu no contexto de suas pesquisas em psicologia genética. (PIAGET, 1998, p. 17).

<sup>21</sup> Originalmente publicado em 1959.

este profissional pode se mostrar possuidor de um olhar ativo e atento, que o instrumentará de maneira mais eficiente.

Este estudo admite que a formação inicial do professor de educação infantil pode começar antes dos cursos específicos (magistério, auxiliar de educação infantil ou atendente de creche, cursos de extensão sobre o tema, pedagogia ou especializações). Acredita-se que o convívio e as práticas educacionais com crianças fazem parte dessa formação profissional contínua.

Há de evidenciar, contudo, que, como graduandos do curso de Pedagogia, nem sempre, após o término de um curso com diversidade teórica, estes demonstram tomada de consciência da teoria desenvolvida por Jean Piaget e de suas relações com a aprendizagem. Outra possibilidade é de que haja desconhecimento sobre a Epistemologia Genética, por parte de docentes, dos pesquisadores e dos estudantes no âmbito da formação pedagógica. A teoria pode não ser apresentada, ou mesmo ser exposta de maneira parcial, fragmentada ou errônea. É fato que Jean Piaget não teve como objetivo propor uma teoria de aprendizagem escolar. Contudo, o autor contribuiu profundamente para a compreensão da construção do conhecimento e para os estudos sobre o desenvolvimento infantil. A Psicologia e a Epistemologia Genética só serão aplicadas pelos graduandos, em suas práticas, à medida em que o interesse de cada um em desvendá-la surgir, de modo a oportunizar as tomadas de consciência sobre as relações possíveis entre as práticas e as explicações piagetianas. Sendo assim, estes graduandos, que se apropriam devidamente do que postula Piaget, poderão demonstrar compreensão da teoria e de suas conceituações.

A pesquisadora corrobora a afirmação que estabelece como fundamental o conhecimento, por parte dos professores que trabalham com crianças de zero a seis anos e onze meses, a respeito das teorias de desenvolvimento infantil e de como as crianças pequenas constroem seus conhecimentos. (BARBOSA 2009, p. 7-8). Entender como os graduandos compreendem as teorias do desenvolvimento infantil e como concebem a ideia de gênese de estruturas cognitivas elucidará o quanto dessa interpretação e dessa compreensão se caracteriza pelos conhecimentos da Epistemologia Genética; sem deixar de salientar, contudo, que existe a possibilidade de que os graduandos participantes possam ter tomado consciência de alguns conceitos da obra piagetiana ou de sua importância para a Educação Infantil, durante a conversa aberta e a entrevista.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

Toda a análise do processo de pesquisa se fundamenta na Epistemologia Genética de Jean Piaget. Dessa maneira, as proposições teóricas definidas na etapa do projeto de pesquisa orientaram diferentes processos de trabalho: a coleta, a análise dos dados, bem como as sucessivas decomposições e recomposições.

### 6.1 PRIMEIRA ETAPA: LEVANTAMENTO INICIAL

A decisão de escolha das participantes a partir do quinto semestre do curso se deu pelo fato de que este é o período em que os alunos se destinam ao final da graduação, partindo à entrevista com uma base já sólida do que levarão para a sua formação. Isso pressupõe, portanto, uma iniciação teórica.

Desde o início, os dados foram interpretados com a preocupação de realizar um trabalho fidedigno às entrevistas, uma vez que se trata de uma pesquisa qualitativa inspirada no método clínico que tem a intenção de seguir o pensamento do entrevistado e de esclarecer suas respostas. Para Piaget, conforme Delval (2002), a questão explicativa é bastante importante, pois compreender algo é diferente de fazer.

### 6.2 SEGUNDA ETAPA: CATEGORIAS DE ANÁLISE

Além do que foi exposto, em um primeiro momento, as entrevistas foram organizadas a partir de um roteiro com questões básicas. Houve também a coleta de informações, em um momento anterior à entrevista, por meio de dados de identificação que diferenciam os entrevistados, tais como: cursou magistério, ensino médio ou técnico? Possui filhos? Cursou ou cursa outro curso de graduação além da Pedagogia? Teve alguma experiência anterior ao curso com crianças? Atualmente trabalha com educação infantil?

A partir dessas informações, organiza-se o quadro 1 (já apresentado) a partir dos dados referentes à cada participante, considerando: os que possuem formação no Magistério em nível de Ensino Médio; os que estão trabalhando com crianças como monitores, auxiliares, docentes; os que possuem outro curso de Ensino Médio e, por fim, os que possuem outra formação Superior.

Inicialmente, era o plano utilizar-se destes dados e reunir grupos diferenciados; caracterizar, cruzar e sistematizar tais informações. Contudo, como é descrito nas reflexões a partir dos dados coletados, foram revistas algumas hipóteses, após se refletir sobre a coleta de dados nas entrevistas. Durante estas, a pesquisadora constatou que havia oito dos entrevistados que não cursaram o Magistério, conforme informa o quadro 1. Dentre os onze graduandos voluntários, sete deles trabalham em escolas de educação infantil: três em instituições públicas de ensino, e quatro em escolas privadas.

Dessa forma, o estudo foi estruturado identificando aspectos comuns, sendo que, com base nisso, foram construídos os dois subtópicos para cada uma das categorias gerais. A partir dos argumentos dos participantes, da transcrição e da leitura das entrevistas, a busca por evidências possibilitou a definição dos subtópicos a serem analisados. Por meio dessas evidências, procurou-se agrupar as relações encontradas em cada uma das duas categorias, que são: a questão da mentalidade infantil e da psicogênese.

Conforme o pressuposto teórico, Piaget refere-se ao termo usado para a primeira categoria da pesquisa, “Mentalidade Infantil”, quando desenvolveu seus estudos com base na verbalização das crianças, no início de seu trabalho. Segundo Piaget (1979, p. 6), na época, durante este estudo, limitou-se à linguagem e ao pensamento da criança.

Para a segunda categoria, o termo usado pelo autor foi “Psicogênese”, e, conforme Montangero e Maurice-Naville (1998), essa fase de estudo caracteriza-se por ser o segundo período da obra de Piaget. Nesse momento, o autor, com suas ideias mais amadurecidas, afirma uma inteligência sensório-motora anterior à linguagem. Nessa, a partir da interação com o meio, a criança constrói esquemas de ação, ou seja, estruturas que se desenvolvem como resultado desta interação em contínuos e diferentes níveis que incluirão o desenvolvimento da linguagem, o pensamento operatório concreto e, por fim, o pensamento lógico sobre as hipóteses verbais. Essas investigações e as explicações sobre os processos de transformações das condutas fazem parte do que o autor nomeia por “teoria dos estádios”.

Inicialmente, os dados coletados nas entrevistas e nas transcrições foram organizados em quatro subtópicos para cada uma das duas categorias gerais indicadas. Ou seja, para Mentalidade Infantil foram selecionados:

- a) Diferença entre o pensamento da criança e do adulto;

- b) Representação e simbolismo;
- c) Mudanças após a linguagem;
- d) Egocentrismo e socialização.

Em Psicogênese:

- a) Como inicia o conhecimento?
- b) A importância da ação;
- c) Estádios de desenvolvimento;
- d) A criança e o todo.

Considerando-se a extensão, a complexidade e os limites da dissertação, privilegiou-se a abordagem, entre os quatro subtópicos enumerados acima, de apenas dois para cada uma das duas categorias gerais. Sendo assim, para a Mentalidade Infantil analisou-se:

- a) Diferença entre o pensamento da criança e do adulto;
- b) Representação e simbolismo.

E em Psicogênese:

- a). Como inicia o conhecimento?
- b) Estádios de desenvolvimento.

Salienta-se, ainda, que a quantidade de dados encontrados para estes subtópicos foram surpreendentes, superando as expectativas da pesquisadora. Nem todos serão apresentados, contudo, pois utilizou-se um filtro de interesse para a escolha dos mais significativos aos objetivos da pesquisa. Todos eles continuarão conservados em um banco de dados. Conforme Yin (2010, 2015), a proposta metodológica deve prever que seus dados poderão proporcionar coletas de diferentes evidências e abordagens; caracterizando-se, pois, por muitas variáveis que, conforme o autor, facilitam o trabalho do pesquisador, pois este “beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e análise dos dados”. (YIN, 2010, p. 39). Todos os trechos que contribuem para a interpretação de como os graduandos compreendem e relacionam a teoria e a prática, no que se refere à mentalidade infantil e a psicogênese, foram selecionados da transcrição completa das entrevistas.

Dessa maneira, os extratos escolhidos na análise trouxeram respostas significativas que elucidam o ponto de vista de alguns dos entrevistados, sendo que

as ideias recorrentes serão representadas, na análise, por alguns extratos mais representativos, de maneira a elucidar as relações teóricas interpretadas pela pesquisadora em todo o conjunto.

Em cada subtópico, as ideias foram agrupadas tendo em vista uma escala qualitativa de aproximação e de afastamento da teoria. Para tanto, foram consideradas as respostas que consideravam o ponto de vista da criança, seja pela observação de condutas, seja pelas verbalizações e pelo seu protagonismo. Outrossim, foram consideradas as explicações dadas pelos graduandos, sua terminologia e os eventuais referências teóricas.

A análise será apresentada no sentido inverso, partindo das ideias mais distantes da teoria para as mais próximas, segundo a autora.

Os entrevistados receberão como pseudônimo nomes de cores. Os nomes das crianças, se citadas, são fictícios. Foi oferecido durante a explicação dos cuidados éticos da pesquisa o direito de ler as transcrições das entrevistas e não foi acolhido.

### 6.3 AS CATEGORIAS E OS SUBTÓPICOS

Esta seção apresenta as categorias e os subtópicos que foram utilizadas para desenvolver a análise das entrevistas com os graduandos. A mesma estará dividida em:

#### 1) Mentalidade infantil:

- a) Diferenças de pensamento entre a criança e o adulto.
- b) Visão de mundo e representação.

A análise e a apresentação dos dados nessa categoria e também os subtópicos têm como pressuposto que a criança raciocina de maneira diferente do adulto, demonstrando esse raciocínio por meio de suas verbalizações e condutas.

#### 6.3.1 Mentalidade Infantil

Mentalidade Infantil fazia parte de uma discussão ampla, na década de 20, e Piaget entra nela e traz suas contribuições. Primeiro, o autor desenvolve sua pesquisa sobre questões da lógica e da linguagem. (PIAGET, 2005). Piaget inicia sua teoria com o intuito de provar que as construções das estruturas se manifestavam por meio do discurso verbalizado pelas crianças. Nessa época, o autor considerava que o



desenvolvimento acontecia a partir de interação entre desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o seu meio externo. Segundo ele, o desenvolvimento da linguagem da criança era um reflexo do desenvolvimento do seu pensamento.

Conforme Claparède (1993)<sup>22</sup>, Piaget muda a discussão de sua época ao afirmar que a criança raciocina de maneira diferenciada do adulto. Nesse contexto, Claparède expandiu as ideias piagetianas, possibilitando, inclusive que essas chegassem ao Brasil. Para ele, as ideias sobre a noção de mentalidade infantil anteriores à Piaget eram um “quebra-cabeças em que faltavam peças essenciais. (CLAPARÈDE,1993)<sup>23</sup>. A importância do trabalho de Piaget, segundo o autor, era oferecer essa nova visão sobre a criança e sobre a mentalidade infantil, que não valorizava a quantificação dos conhecimentos, mas sim a qualidade.

Conforme Piaget (1993)<sup>24</sup>, a passagem do egocentrismo infantil para a objetividade e para o pensamento lógico está relacionada à linguagem socializada, que possui uma estrutura lógica de onde os termos e as conceituações são repassados pelos membros do grupo social. Esse interesse inicial de Piaget é descrito por Ramozzi-Chiarottino (1994), ao afirmar que, de início, o autor acreditou que a linguagem demonstrasse a lógica do pensamento. Todavia, começando a estudar as relações entre a lógica, a linguagem e o pensamento, Piaget muda de direcionamento e, posteriormente, volta sua atenção para as ações do sujeito.

#### 6.3.1.1 Diferença entre o pensamento da criança e do adulto

Acredita-se que, por meio das respostas dos graduandos que participam desta investigação, seja possível alcançar algumas representações sobre o pensamento infantil na atualidade e buscar compreender seu pensamento. A análise dos dados levantados parte da premissa de que o pensamento infantil é diferente do pensamento do adulto, consoante à teoria Piagetiana.

Piaget se diferenciou dos demais estudiosos da época, ao estudar as respostas das crianças (de diferentes idades) aos vários questionamentos feitos de maneira qualitativa, ao invés de evidenciar suas limitações por não serem capazes de resolver

---

<sup>22</sup> Originalmente publicado em 1923.

<sup>23</sup> Originalmente publicado em 1923.

<sup>24</sup> Originalmente publicado em 1923.

problemas de forma semelhante à que utilizavam os adultos. Essa diferença se explica, conforme Claparède (1993, p. 12)<sup>25</sup> porque os demais pesquisadores e intelectuais valorizavam a forma como a criança pensava de maneira quantitativa. Dessa maneira, não importava ao estudo piagetiano a quantidade de informações retidas ou de acertos alcançados pelas crianças, mas sim a maneira como essas raciocinavam. Na direção contrária da tendência da época, Piaget centrou o cerne de sua teoria e de seus estudos nos erros das crianças e na forma como estas desenvolviam seu raciocínio na tentativa de acertar.

A maioria das falas dos graduandos, neste subtópico, se assemelham entre si, em qualquer dos semestres letivos que estejam cursando. Eles demonstram reconhecer que a criança pensa diferentemente do adulto. Essa afirmação independe do conhecimento sobre a teoria de Piaget.

É possível verificar o que foi desenvolvido acima no extrato que se segue. Nele, o entrevistado "azul" opina sobre a conservação desse pensamento na atualidade. Em sua resposta, o professor demonstra reconhecer que há exigências superiores ao que a criança é capaz de compreender ou fazer; delimitando, pois, uma divisão entre o pensamento adulto e o infantil. De maneira análoga, o entrevistado "Bege" exprime acreditar na necessidade de se ter um olhar "mais humano" para a criança, compreendendo-a como um sujeito em desenvolvimento.

***Azul:** [...] a gente está tendo uma visão completamente deturpada da infância. É como se quisesse colocar responsabilidades de um adulto na criança. Ela não tem esse imaginário, essa realidade do mundo, das coisas como são... E vejo muito isso. São questionamentos e repressões de atitudes que, muitas vezes, as crianças não são ensinadas do porquê ou do motivo de terem que seguir tais procedimentos. Parece que as pessoas acham que elas já sabem.*

***Bege:** Eu acho que principalmente o profissional da educação infantil tem que ter um olhar mais humano para com a criança. Compreender que são crianças, mas não é porque são crianças que elas não têm vontades. Eu vejo que tem profissionais e eu acho que isso que é um grande problema, pois eles olham a criança como uma pessoa que tem que seguir suas regras e que não precisa nem explicar para elas o porquê de precisarem fazer isso. Eu acho o cúmulo!*

---

<sup>25</sup> Originalmente publicado em 1923.

Nessa linha de pensamento, conforme o número dos graduandos entrevistados, a sociedade conserva, em certas respostas, a ênfase educacional com um sentido de "adultização" da criança, atribuindo a ela expectativas cujo alcance seria esperado de um adulto. Eles fazem a crítica desta posição.

**Amarelo:** *As crianças não são vistas como crianças. Existe ainda, certa "adultaização".*

Nos trechos dos graduandos "azul" e "bege", os entrevistados referem-se a outros professores de educação infantil, demonstrando seu desagrado com a educação de teor tradicional, na qual as crianças devem obedecer e cumprir regras, sem que questionem ou compreendam o porquê de executarem determinadas ordens. A colocação de ambos os professores em formação suscita a ideia de que cobranças de condutas ou de respostas, por parte das crianças, são feitas como se estas já compreendessem e como se não necessitassem de explicações para que desempenhem as funções que a elas são atribuídas. Os entrevistados reforçam a ideia de que são crianças e de que, por isso, deveriam ser entendidas de maneira diferenciada; o que, contudo, não ocorre.

Em conformidade com o que fora expresso por seus colegas e também com os pressupostos teóricos desta pesquisa, o graduando Amarelo defende:

**Amarelo:** *Eu acredito que, ainda hoje, as pessoas em geral e principalmente os pais ainda querem que as crianças sejam um mini adulto. [...]. Porque as crianças não compreendem as coisas como uma pessoa grande.*

O graduando Verde afirma, também, que a ideia supracitada é verdadeira e acrescenta que a criança não tem o mesmo discernimento que um adulto; ainda que, por meio de experiências práticas, tenha construído algum tipo de conhecimento diferente dos outros. Mesmo dotado de repertório empírico, para Verde, a criança não se encontra nas mesmas condições cognitivas de compreensão do adulto.

**Verde:** *A criança não sabe! Não tem a mesma noção que um adulto tem. Ela não avalia a gravidade das coisas [...]. Porque, nessa idade, a criança talvez até entenda alguma coisa, dependendo da vivência dela; mas é igual à criança do pote de tinta. Ela não sabia que ia se sujar... E o que exatamente significa isso para a criança? Eu vou me sujar, vou me*

*manchar - o que significa isso para ela? Eu acho que a criança não tem todo esse entendimento.*

No extrato abaixo, o graduando Roxo demonstra ter a noção de que o pensamento da criança é diferenciado do pensamento do adulto; não explicitando, contudo, sua opinião teórica. Ademais, demonstra falta de compreensão quanto ao desenvolvimento cognitivo da criança, pois, apesar de discordar dos métodos pedagógicos da escola em que trabalha, não é capaz de explicar o que, na sua prática de ensino, difere da que é aplicada na instituição. O entrevistado chama, ainda, a atenção para o fato de que crianças muito pequenas já desenvolvem atividades, na escola em que trabalha com crianças de dois a 3 anos, que, para ele, são inadequadas para a idade e o momento do desenvolvimento cognitivo.

***Roxo:** Eu acho que não tem essa necessidade, de tu forçar tanto uma criança. Até porque ela não compreende tanto quanto a gente gostaria. Uma coisa que sou contra é botar uma criança de dois anos em uma aula de inglês.*

Piaget diferiu sua abordagem em relação aos demais estudiosos e teóricos de sua época por ter um interesse pela forma como as crianças descobriam novidades, como demonstravam o que aprendiam pela fala e de como construía e encaminhavam seus raciocínios. Como já citado os erros eram, para Piaget, parte do processo de aquisição do conhecimento, não podendo serem condenados. Os próximos extratos trazem a ideia de que é necessário um novo olhar sobre a criança para melhor compreendê-la.

***Laranja:** Tem que gostar da criança para poder enxergar ela de uma outra forma. Reconhecer como um serzinho ativo e diferente dos outros e todas aquelas coisas...*

Na teoria piagetiana, as relações vivenciadas pela criança durante seus primeiros anos de vida são essenciais para o seu processo construtivo. É muito importante, portanto, que as singularidades do sujeito psicológico sejam observadas e respeitadas. Quando um educador compreende que a criança tem seu próprio formato de compreensão, de diálogo, de relacionamento, de aprendizado, etc., ele se faz mais próximo da realidade vivida pela criança, compreendendo-a e potencializando o seu desenvolvimento.

**Bordô:** *Ainda não se vê a criança... não tem um olhar para a criança. [...] E com certeza, as crianças são vistas sim nessa sociedade como um mini adulto. [...] E elas são tratados como tal, toda a sociedade exige um comportamento das crianças como se eles tivessem a mesma compreensão que os grandes. Os adultos acham que a criança já tem que sair com um manual de como se portar no mundo. Eu tenho uma colega que tem um filho de quase dois anos e ela reclamou que o menino só quer pegar a comida com a mão e eu disse: "Mas ele só tem um ano e pouco.... Deixa ele pegar comida com a mão, quando ele tiver dezoito ele vai comer com talher...". Claro que a gente tem que ensinar, mas também não pode ficar impedindo a criança de experimentar as coisas. Como ela vai aprender?*

**Vermelho:** *Eu acho que está em constante mutação essa... essa imagem de infância ou de como as pessoas compreendem a criança. [...]. Eu acho que a criança de hoje está muito privada de algumas experimentações e de algumas vivências que são fundamentais na infância.*

Os trechos acima e o extrato abaixo, sinalizam a importância da experimentação para o desenvolvimento infantil, processo pelo qual a criança passa a conhecer melhor as características que retira do objeto de sua interação, do meio.

**Laranja:** *Acho que a de três anos, ela sabe que quando ela abrir o potinho, ela vai encontrar alguma coisa. Mas talvez, ainda não sabe que se virar vai se espalhar e vai se sujar. Até porque, ela está aprendendo ações e reações.*

Para o autor, é por meio da inteligência sensório motora (inteligência prática) que a criança inicia o processo de desenvolvimento gradual do seu pensamento, até atingir o nível de pensamento formal, isto é, até alcançar o pensamento adulto.

A infância, conforme os graduandos, é compreendida aos poucos, o que se torna perceptível pela análise dos progressos ocorridos no país, que tematiza os parâmetros e curvas normais definidos no intento de proporcionar uma educação de maior qualidade para o brasileiro, desde a Educação Infantil, de zero à seis anos e onze (BRASIL, 2009b).

Analisando e associando as respostas dos professores em formação sobre o pensamento da criança, verifica-se predominância de ideias conformes à teoria piagetiana; ainda que, entretanto, os entrevistados não tenham relacionado essas informações ao autor e seus conceitos. Sabe-se, porém, que Piaget propôs e perpetuou mudanças nas opiniões não só de sua época, mas também de sua

posteridade, enfatizando o raciocínio respectivo à criança como muito diferente da forma como o adulto pensa. Nesse sentido, Jean Piaget argumenta que, para atender a criança e a sua aprendizagem, o educador precisa levar isso em consideração.

### 6.3.1.2 Representação e simbolismo

Esse subtópico aborda a ideia piagetiana de que, em cada momento da vida, a criança tem uma visão própria do mundo, ou seja, uma perspectiva particular para explorá-lo, manipulá-lo e representá-lo. Quando a criança tem entre quatro e oito meses de idade, ela começa a reproduzir muito do que experimenta e, assim, se familiariza com o seu corpo; até que, portanto, ao se familiarizar consigo mesma, ela desvia seu interesse para novas experiências. Quando a criança realiza experimentações inéditas, tende a reproduzi-las. Piaget chama esse processo de 'reações circulares': uma determinada ação do bebê produz respectiva reação que, novamente, ativa a ação original na tentativa de acomodação ao meio.

Entre os oito e doze meses de vida, os movimentos e ações da criança, aos poucos, adquirem intencionalidade na busca por brinquedos ou por objetos. No entanto, se esse objeto lhe sumir da vista, age como se este nunca tenha existido. Piaget explica a transição entre a não conservação dos objetos e o surgimento da permanência de objeto.

No primeiro subestádio, a criança está vinculada estritamente ao plano material, tendo características de imanência. Ou seja, a criança, enquanto vê algo, imagina que esse algo exista, mas, no momento em que esse objeto sai do seu campo de visão, a criança o esquece. Isso ocorre, pois, a imanência é a uma visão vinculada estritamente ao plano material no aqui e agora.

**Verde:** [...] o tempo que nossos bebês passam brincando somente com uma bolinha, ou com um travesseiro, ou sei lá, um brinquedo. Ou quando pegam algo perigoso ou que você não quer que peguem. Daí tu quer dar outra coisa para ele, às vezes fazem menção de chorar, aí tu escondes e põe outro na mãozinha dele, pronto.

Conforme Piaget, com o transcorrer do tempo, a criança gradualmente demonstra ter a noção de que o objeto existe, apontando para este, querendo-o. Nesse momento, mesmo se o objeto for ocultado por uma almofada, a criança o

procurará, pois já construiu uma representação do objeto em sua mente, e pode evoca-lo.

Nessa fase do desenvolvimento, o jogo é um processo essencial que faz parte da cognição da criança. Para a teoria piagetiana, a mentalidade infantil se diferencia em dois subestádios. [no que segue há uma inversão pois]: Inicialmente, na sequência da imitação diferida e junto com o início da linguagem, surge o jogo simbólico (dos 18 meses/2anos em diante). A seguir, a partir dos quatro anos, constitui-se o pensamento intuitivo que se caracteriza por ser um pensamento ligado às percepções e às aparências das situações, da maneira com que são captadas pela criança. Nesse momento, a criança consegue resolver problemas, mas está sujeita às configurações perceptivas e, portanto, seu pensamento é irreversível. No que diz respeito à causalidade, a mentalidade infantil, se caracteriza por uma forma de pensamento mágico, antropocêntrico, no qual a criança atribui vida e sentimentos aos objetos e seres inanimados e acredita que seus desejos podem se tornar realidade.

O exemplo que segue é sobre utilização de um meio para atingir um fim- no estudo do sensorio motor.

**Verde:** [...] Um dos bebês (13 meses) estava sobre o colchonete e eu havia deixado o meu guarda-chuva próximo dele. Eu nunca imaginei que ele ia se esticar todo, pegar o guarda-chuva comprido e esticar ele como se quisesse que o guarda-chuva trouxesse um brinquedo que estava longe, um pouquinho, dele. Quando eu vi e entendi o que ele queria, eu busquei o brinquedo. Mas, depois, fiquei pensando que eu, no intuito de dar o brinquedo para ele, o privei de continuar o planejamento dele.

No extrato acima incluso Verde se mostra como observadora ativa e perspicaz de maneira a aproveitar ao máximo as ações cotidianas e despreocupadas das crianças, como situações propensas à aprendizagem. A situação mencionada pelo graduando Verde, que trabalha com a turma de berçário (1 a 3 anos) de uma escola de educação infantil privada, ilustra o 'Tateamento Orientado'. (PIAGET, 1986, p. 204). Quando a criança se utiliza de um objeto para tentar resolver um determinado problema. Nesse caso, conforme Verde, o problema a ser resolvido pela criança em questão era trazer o brinquedo para perto de si.

As noções de previsão e de permanência são capacidades fundamentais às futuras aprendizagens, que, por sua vez, exigem relativo grau de descentralização do "eu" na direção de compreensão do mundo que cerca o sujeito.

Nos trechos extraídos das falas dos graduandos, é possível diferenciar ora semelhanças, ora diferenças em relação ao que postula Piaget. No extrato incluso abaixo, por exemplo, verificam-se distorções e ideias fragmentadas, por parte do entrevistado, em relação aos fenômenos e às explicações da teoria piagetiana, no que diz respeito às representações e aos simbolismos das crianças.

*Verde: Eu acho que, enquanto está em casa - só com a mãe, com o pai, com avós, etc. - a criança tem aquele tempo para ela, e, aí, aparecem os amigos imaginários. Mas eu acho que, à medida em que as crianças têm contato com a realidade mesmo, fora de casa e principalmente na escola, acho que mata muito isso.*

Com o extrato acima, por exemplo, percebe-se que o mesmo graduando que demonstrou, em outro excerto, compreensão do 'Tateamento Orientado' piagetiano, distancia-se agora de uma concepção fundamental dessa mesma teoria. Nesse fragmento da entrevista, o sujeito analisado demonstra entender que a criança desenvolve mais representações e fantasias enquanto convive com seus familiares do que com outras pessoas. Dessa forma, para ele, a criança se desenvolve de uma determinada maneira quando inserida no seio familiar, e de outra muito distinta quando afastada deste. A ideia de Verde se contrapõe não só ao que Piaget considera essencial para o desenvolvimento infantil, como também se opõe ao que é estabelecido pelos mais recentes parâmetros e normatizações legais do ensino, em nosso País, para a educação de crianças de zero à seis anos e onze meses. (BRASIL, 2009b).

Em relação ao que é teorizado pelo autor, a colocação de Verde desconsidera os processos graduais e construtivos dos esquemas de ação, dos simbolismos e das representações, haja vista que esses são justamente o ponto de partida pelo qual o sujeito elabora seu mundo interior - que é posteriormente representado, ao longo do desenvolvimento infantil, por meio de falas, de condutas, de raciocínios, etc.

Em contrapartida, o graduando "Azul" mostra não só conhecer a importância dos processos de desenvolvimento ignorados por "Verde", como também expressa preocupação com o incentivo à autonomia (independência) da criança, fator importante para que os sujeitos cresçam e se desenvolvam de forma a descentrarem de si mesmos para considerar o ponto vital do outro, do todo do meio social que os circunda.



**Azul:** *Essa questão do simbolismo - do mundo da imaginação, de tudo isso que envolve - eu acho que é superimportante para que elas possam, em algum momento, ter o poder de fala, de ordem e de conduzir as atividades que elas não podem conduzir, porque os adultos não deixam.*

O sujeito entrevistado expressa a necessidade de se ter cuidado para não potencializar a heteronomia em detrimento da independência das crianças. Em sua fala, o professor ilustra essa preocupação chamando a atenção para o fato de que, principalmente nos momentos de jogo simbólico, é necessário que sejam proporcionadas oportunidades de exercício da livre expressão pelas crianças. É importante que, nesses momentos lúdicos, a criança possa ter liberdade em seus diálogos e suas diretivas ao brincar, seja a atividade em um grupo ou individual.

**Vermelho:** *Eu acho muito importante para eles crescerem. As crianças, quando brincam e fantasiam as coisas, saem de dentro delas ou entram. Quando inventam histórias doidas e tudo mais[...].*

O extrato acima evidencia a valorização da ludicidade para o desenvolvimento da cognição infantil. Da mesma maneira, pode-se entender que Vermelho se refere aos momentos de monólogos, ou seja, nos quais, segundo Piaget (1998) a criança é egocêntrica e, mesmo em grupo, fala para si mesma.

Nesse sentido, até que seja autônoma para compreender a importância dos relacionamentos em sociedade, a criança precisa passar por processos de descentrações internas. Quando ela avança nesta direção e se torna capaz de operações reversíveis é que alcança as condições necessárias para a cooperação e para a reciprocidade. Dessa forma, ao entendê-lo, ela estará em outro nível de inteligência - mais elevado em descentração - ou seja, estará mais socializada.

Nesse aspecto, a socialização das crianças é importante para que estas descentrem de si mesmas e a compreendam outras formas de pensar. No extrato abaixo, Ciano afirma que as crianças da atualidade mudaram sua forma de brincar, utilizando-se de recursos tecnológicos. Isso, conforme ele, as faz perder algo. O graduando também demonstra preocupação não só com o sedentarismo e o individualismo exacerbados promovidos por esses recursos, mas também com a falta

de brincadeiras que unam as crianças em grupos, motivando-as a se movimentarem, a correrem, etc.

**Ciano:** *Eu acho que o brincar livre é fundamental para a criança ter experiências diferentes. Mas hoje é assim: eu ganhei um tablet novo... Eu joguei tal coisa no computador. Crianças com cinco, seis anos... Não brincam mais, nem correm. Elas não se juntam mais na pracinha, só querem computador, WhatsApp, tablete.*

**Verde:** *Eu acho que uma das coisas mais importantes para a criança é que ela tenha noções de espaço, de tamanho, de altura, etc. Eu não estou falando de brincadeiras com brinquedos, só. Estou falando de brincadeira de subir em árvores, de catar fruta, flores, de fazer teatrinhos, de inventar estórias, etc. Se cair, levanta e segue. Eu aprontava muito, passava de uma árvore para a outra sem descer. Então, eu acho que o brincar livre é fundamental para a criança ter experiências diferentes e crescer.*

No extrato acima, Verde, consoante à Piaget, afirma a importância da criança se exercitar, pois, ao se exercitar e se reorganizar, adapta-se aos objetos externos, sejam os físicos, sejam os outros. Esta elabora, pois, dessa maneira, sua atividade de pensar o mundo – o qual ela representa por meio de jogos, de brincadeiras, da linguagem, etc.

**Cinza:** *Com o meu menino de dois anos, o que eu estudei na psicologia do Piaget eu vejo muito, porque ele é muito rápido. Por exemplo, se ele está brincando com um carrinho, ele faz o tipo de barulho que nem um carro trocando a velocidade e isso ninguém ensinou. Ele aprendeu que é aquele barulho e aí faz.*

O extrato acima e o que se insere abaixo, ambos recortados da entrevista com Cinza, estão em concordância com Piaget, pois o autor argumenta o quanto as crianças são capazes de imaginar, isto é, de criar fantasias sobre suas próprias representações já construídas internamente.

**Cinza:** *A importância das brincadeiras e dos jogos pode ser explicada, se pensarmos que, com uma tábua, uma rolha e um plástico na mão, a criança pode fantasiar e criar um tele transportador, algo que a torna invisível ou que a faça imaginar ser outra pessoa, ou transportá-lo em fantasia para outro lugar, etc. Por meio deles a criança se imagina em diferentes lugares e do jeito que ela quiser.*

**Amarelo:** *Brincar é totalmente importante para vida da criança. Totalmente! Cem por cento! Vou deixar bem registrado que brincar autonomamente, livremente é muito importante. Ela inventa, representa, conversa, pula, grita, etc.*

Piaget, quando observou crianças entre dois e sete anos, compreendeu que elas têm dificuldades para entender a reversibilidade nas relações que estabelecem: por ainda estarem suscetíveis a certas configurações perceptivas, as crianças não conseguem compreender a diferença entre as transformações reais e as aparentes, como já foi exposto anteriormente. Nessa fase, as estruturas mentais são amplamente livres, intuitivas e altamente imaginativas.

No extrato abaixo, Cinza chama a atenção para que o professor de educação infantil, esteja atento a oportunidades que apareçam nas brincadeiras, de obter maiores informações por meio da observação ativa, aproveitando tais detalhes para conhecer ou compreender melhor a criança dentro do grupo.

**Cinza:** *Mesmo nas brincadeiras livres pode-se ter a oportunidade de obter informações que servirão para ti fazer um levantamento.... Como é que vou te dizer, das narrativas que vão acontecendo no meio da brincadeira. Você pode ficar atento para acolher essas informações e aproveitá-las em sala de aula.*

Retomando e aprofundando o que já foi exposto, a crença mágica, por parte da criança, de que seus desejos podem se tornar realidade leva a criança a criar histórias e, momentaneamente, acreditar que essas podem ser reais. Para o autor, esses fatores que evocam a ideia de transcendência (ideia que ultrapassa a realidade imaterial), que, por sua vez, caracteriza o processo construtivo da mente - ficam bastante explícitos nos extratos abaixo.

**Roxo:** *[...]. As crianças estavam brincando. Uma das meninas brincava com umas bonecas de fadas que tinham grandes asas. As meninas conversavam e criavam histórias. Quando a menina percebeu que o cabelo da boneca era da cor do meu, levantou e veio até o lugar em que eu estava e disse: "você é uma fada!". Daí, parou, refletiu e disse: "mas onde você esconde as suas asas?"*

Piaget (2001) postula a ideia de transposição de uma forma de pensamento imanente para outra totalmente diferenciada, que transcende ao material e que se

constrói, na criança, por meio de estruturas internas, passando para uma forma mais sensorial e acarretando a capacidade de percepção, ainda que sem compreensão.

Para o autor, a criança, ao se exercitar (inteligência sensório motora), absorve experiências pela prática que se incorporam e se assimilam às já adquiridas, promovendo uma reorganização e uma nova adaptação do sujeito aos objetos externos. Com isso, a criança em questão elabora sua forma de pensar o mundo, tendo os subsídios internos essenciais para que essa transposição de pensamento ocorra.

No extrato abaixo, o graduando "Bordô" descreve o significado das representações e das fantasias para a criatividade e para o desenvolvimento infantil.

***Bordô:** Parece que, quando brincam, saem da realidade desse mundo, mas o que acontece para a criança parece ser real. E aí ela fica na estorinha por muito tempo: cria personagens, relações, etc. [...] Elas criam muitas histórias, inventam música, inventam estórias de bichinhos [...] E tu sabes: adoram cantar. Isso é muito importante para que as crianças pequenas cresçam.*

Em continuidade, o entrevistado ilustra a sua resposta com uma história que demonstra o já exposto. Seus dois filhos, um de três e o outro de seis anos, enquadram-se nessa etapa de desenvolvimento infantil e podem, portanto, ilustrar o que afirmou. Apesar de terem três anos de diferença, ambos brincam e fantasiam juntos.

***Bordô:** Quase sempre, quando o meu marido chega na hora do almoço, meus filhos se escondem e dizem: "diz para o pai que nós estamos no espaço 'sideral' (sideral)". E aí tem toda aquela procura para encontrar onde que, naquele dia, é para eles esse espaço sideral. Uma brincadeira que um dia surgiu e que eles não esquecem.... E cada dia eles imaginam diferente. O interessante é que, como pedagoga, notei que ambos brincam com o maior interesse, mesmo tendo idades diferentes. Constroem capacetes, roupas, etc. Um dia é no espaço "sideral", de vez em quando muda, é em um submarino, outro é em um foguete... E eles viajam, criando a história antes do pai chegar. Quando o pai chega, tem todo aquele ritual de procura e de querer saber o que estão criando naquele dia. Observo o quanto a cabecinha deles viaja na história. Para eles aquilo é real!*

O realismo vivenciado pelas crianças é descrito por Piaget como uma das peculiaridades do pensamento infantil, essas as quais ocorrem durante o pensamento

pré-conceitual. Dentre essas peculiaridades, pode-se citar o realismo (descrito e ilustrado acima), o animismo (a atribuição de características humanas a seres inanimados), o finalismo (se relaciona com a causalidade, e caracteriza-se pelo momento em que a criança visualiza o mundo e tenta explicar o que vê), o artificialismo (o ato de explicar fenômenos naturais como produções do próprio homem, em ordem de gerar resultados desejados aos interesses desse) e, por fim, o egocentrismo (quando a criança referencia e interpreta tudo que a circunda a partir de seus sentimentos e de suas ações).

A conclusão parcial da categoria corrobora com a hipótese levantada inicialmente de que é possível, mesmo que sem profundidade sobre a teoria piagetiana do desenvolvimento, alcançar interpretações equivalentes, por meio de observações ativas no que se refere ao pensamento infantil na. A premissa de que o pensamento infantil é diferente do pensamento do adulto, consoante à teoria de Piaget, fica clara na maioria das respostas, mesmo sem que os graduandos consigam comprovar tal concepção com qualquer baseamento teórico efetivo.

Averiguou-se, também, que os graduandos compreendem que a representação e o simbolismo, nos diferentes momentos da vida da criança, são essenciais para que a esta construa o seu mundo, ou seja, para que consolide uma perspectiva particular para explorá-lo, manipulá-lo e representá-lo

### **6.3.2 Psicogênese**

Piaget nomeou sua teoria por “Epistemologia Genética” por razão desta buscar a compreensão sobre a gênese das estruturas cognitivas no ser humano. Essas estruturas cognitivas, por sua vez, são responsáveis pela compreensão do meio em que o sujeito vive e interage; e elas se desenvolvem, portanto, por meio do processo de adaptação do sujeito ao seu meio.

Ao elaborar a sua teoria, o autor mostra as mudanças qualitativas pelas quais a criança passa, desde o período inicial de uma inteligência prática (período sensório-motor) até o pensamento formal, lógico-dedutivo, a partir da adolescência. Piaget investiga a relação entre o sujeito agente ou pensante e os objetos do seu conhecimento e, assim, formula sua Psicogênese articulando-se com base nos dois conceitos: Epistemologia (estudo dos conhecimentos) e Gênese (origem).

Dessa forma, o “sujeito epistêmico” protagoniza esse processo, haja vista que a essência da teoria é buscar desvendar como ocorre a transformação do pensamento do sujeito, desde o nascimento, até o período caracterizado pela inteligência formal. Ou seja, a busca de compreensão de como inicia e de como se constrói o conhecimento implica entender os mecanismos e os processos pelos quais se passa, durante a formação do pensamento lógico matemático.

Como já expresse anteriormente, Piaget discriminou quatro períodos ao longo do desenvolvimento cognitivo, aos quais nomeou sob o termo “estádios”. Estes períodos se caracterizam por diferentes níveis de adaptação qualitativa desencadeados a partir do surgimento dos esquemas práticos das ações do sujeito. Ademais, os estádios se organizam por meio de uma construção progressiva, pois o sujeito raciocina com base nos recursos e nas estruturas mentais precedentes que possui. Dessa forma, suas respostas são o produto do que assimila a partir de seus esquemas e estruturas mentais anteriores, ou seja, das formas lógicas que já construiu cognitivamente.

Para que se faça a análise dos extratos de fala relativos à Psicogênese, são utilizados os seguintes subtópicos: a) Como inicia o conhecimento? b) os estádios do desenvolvimento.

#### 6.3.2.1 Como inicia o conhecimento?

Buscou-se elucidar, por meio das entrevistas, a forma como pensam os graduandos acerca da psicogênese dos conhecimentos. Os extratos expostos abaixo caracterizam as repostas que se distanciam das afirmações piagetianas quanto ao início do conhecimento e à aprendizagem.

***Roxo:** A gente sabe que boa parte desses estímulos, estão nas atividades pedagógicas. Mas eu acredito, que até os três anos, não deva ter tanta atividade pedagógica. Eu acho, que não tem essa necessidade, de tu forçar tanto uma criança. Até porque ela não compreende tanto assim, quanto a gente gostaria. Acho que até os três anos não deve ter tanta coisa pedagógica assim.*

O extrato acima, extraído da fala de Roxo, explicita que este compreende que uma criança, nessa idade, não deveria estar sujeita a aprender somente por meio de atividades pedagógicas conduzidas pelo professor. Contudo, apesar de sua opinião

expressa, o entrevistado não defende a ideia de maneira clara, não desenvolvendo ou justificando os possíveis prejuízos consequentes da ação de se privar a criança das atividades espontâneas e lúdicas propícias ao seu desenvolvimento. Dessa maneira, Roxo deixa implícita a suposição de que as atividades pedagógicas possam ser repetitivas e sem significação para a criança.

No próximo extrato, a ideia da aprendizagem ligada ao professor reaparece na fala de outro participante.

***Bege:** Então, eu acho que o aprendizado começa a se desenvolver de uma forma melhor com a relação de amizade entre o professor e o aluno.*

A partir desse trecho, é possível inferir que Bege afirma um fator de aprendizagem muito importante à teoria Piagetiana, pois defende a ideia de que a esta atividade precisa estar cheia de significado e de afetividade. Entretanto, assim como Roxo, demonstra acreditar que a aprendizagem ocorre vinculada à ação de um professor. Ademais, o sujeito entrevistado aborda a aprendizagem escolarizada sem que esclareça, contudo, a forma como pensa sobre a gênese do conhecimento.

No referido extrato, Bege explicita compreender que a criança, conforme a idade, não deve ser condicionada a aprender apenas por meio das atividades pedagógicas. Não há, todavia, um esclarecimento quanto à existência de instrumentos, no desenvolvimento dessa criança, que potencializam o processo de aprendizagem.

Piaget defende que a afetividade pelo conhecimento e a inteligência são fatores indissociáveis para que o aprendiz esteja interessado e para que demonstre vontade em aprender. Contudo, a afetividade não interfere nas estruturas cognitivas, pois esta é a energia que move as estruturas.

***Neon:** Eu estou sempre dizendo que, mesmo eles sendo pequenininhos, têm que achar legal o que faço com eles para gostarem de fazer. Se não gostarem, vou ter problemas em todos os sentidos e eles não vão aprender.*

No extrato acima, Neon deixa claro preocupar-se em fazer com que as crianças do maternal – de dois a três anos – considerem prazerosas as atividades desempenhadas. Nesse sentido, Neon demonstra entender que, se isso não acontecer, as crianças não aprenderão devidamente. O graduando não dá pistas

sobre o tipo de atividades que são realizadas, se lúdicas ou somente de cuidados. Já no extrato abaixo, Cinza, que desenvolve seu trabalho com uma turma de Pré-Escolar III - crianças com 6 anos de idade, se refere ao desagrado perceptível das crianças quando não gostam de algo, assim como seu prazer e sua facilidade para assimilarem conhecimentos, quando as atividades propostas são prazerosas.

***Cinza:** É incrível. Eles adoram algumas atividades bem mais que outras. Tem umas que eles fazem cara feia, reclamam e não querem fazer, mas tem outras que, se for a hora de ir embora, vão para casa tristes, pois não queriam parar. Acho que nós temos que pensar sobre isso, pois eles precisam ficar contentes para aprenderem melhor. [...] As crianças devem aprender aquilo que é interessante para elas. Não adianta, como professor, tu querer planejar algo e não perceber que, naquele momento, não é o que eles querem. Que é sobre o passarinho que chamou a atenção deles, no recreio, que eles querem falar, desenhar, contar histórias[...]*

Evidencia-se, com isso, o quanto o professor de educação infantil deve estar preparado e pronto para que aproveite os acontecimentos cotidianos de forma a desenvolver atividades diferenciadas e que sejam do interesse dos seus alunos. Isso demonstra a importância da sensibilidade e da observação ativa do professor de educação infantil.

Em sua teoria, Piaget descreve os sentimentos intraindividuais, reações que acompanham as ações da criança, desde o período sensório motor. Estes são emoções, afetos perceptivos, prazeres ou dores ligados à percepção da criança, sentimentos agradáveis e desagradáveis (PIAGET, 2014, p. 56) que afetam a busca pelo conhecer.

Nos extratos acima, os graduandos Roxo e Bege demonstram desacordo com a perspectiva piagetiana e certa confusão quanto à aprendizagem. Não abordam, na oportunidade, as ações espontâneas das crianças e sugerem, ainda, que estas ações espontâneas ocorrem somente quando a criança entra em contato com atividades pedagógicas e junto de um professor.

Quando, durante a entrevista, amplia-se a pergunta sobre como a criança se desenvolve e aprende, o graduando Bege demonstra compreender a importância do brincar e da ludicidade para a aprendizagem das crianças. Não obstante, referencia um autor, que, contudo, não se recorda do nome. Pelo conteúdo da afirmação, é possível inferir tratar-se de Piaget.



**Bege:** *Eu acho que dá para juntar as coisas porque a criança ao mesmo tempo que está brincando, se movimentando, aprendendo, etc. Ela está construindo também dentro dela alguma coisa. Tem um autor que fala que a criança constrói enquanto brinca. Acho que a repetição que elas fazem, [...] vai colocando os pequenos bloquinhos para depois formar o todo.*

Por sua vez, no extrato abaixo, Ciano demonstra compreender a importância das ações e da criatividade das crianças, mesmo que o graduando não tenha um amplo repertório de experiências práticas.

**Ciano:** *Eu ainda não trabalhei com as crianças, a não ser nos estágios, mas acho que quanto mais movimentações e invenções a criança fizer, mais ela vai estar formando seu conhecimento e sendo criativa. Ela aprende enquanto anda, enquanto corre, abrindo os braços, etc. Aprende em tudo que ela faz!*

Para Piaget, durante o processo de estruturação cognitiva, a criança constrói representações do mundo em sua mente, constando este esquemas e estruturas internas. Essas estruturas se generalizam, adequando-se a outros conhecimentos assimilados. De início, o extrato anexo abaixo aproxima-se das afirmações piagetianas; distanciando-se, contudo, ao distorcer as regras referenciadas.

**Azul:** *Eu acho que, desde o nascimento, eles vão aprendendo[...]. Eles já chegam ao mundo e tem que aprender. Tem que aprender as normas, a lidar e tem uma imposição também, tipo: “eu vou te deixar acordado porque, se não, tu não dormes de noite”. Então, eu acho que desde o nascimento eles já estão em constante aprendizado, se moldando ao mundo dos adultos.*

O extrato afirma a aprendizagem desde o nascimento, porém parece dar importância a pressões para fazer a criança seguir regras e normas fixas para que ela se desenvolva e se adapte ao seu meio exterior. Essa ideia sugere que a criança recebe do meio externo as informações às quais terá que se moldar para se adequar ao mundo. A aprendizagem é abordada numa perspectiva cultural e sócio histórica, como um processo de fora para dentro. E nesse aspecto, distancia-se totalmente da ideia que o autor defende.

Assim como o anterior, o próximo extrato mostra questões sociais refletindo concepções sócio históricas, ainda que não de maneira clara. Verde, insere na discussão a questão da imitação. Piaget considera importantes as relações da imitação com a acomodação e do jogo simbólico com a assimilação, no processo do desenvolvimento infantil. Porém, na sequência de sua fala, o graduando distancia-se da teoria piagetiana e deixa transparecer a ideia que de a imitação pode resultar da influência de exemplos/modelos, que interferem como motivação externa para a aprendizagem da criança como um produto social.

***Verde:** [...] inicia muito delas verem. Na verdade, elas meio que repetem o que vem. A menina quando vai brincar com a boneca, ou ninar, ou ela vê na tv, ou vê a mãe com o irmãozinho mais novo. O menino que brinca com o carrinho e vê o pai dirigindo ou o motorista do ônibus, etc. [...] acho que muito de suas repetições são por suas observações do seu entorno. Porque quer a gente queira ou não, uma criança que é bem tratada, que recebe carinho, a comida, a roupinha, ela vai ter um tipo de comportamento e a criança criada de uma maneira, com menos recursos, num meio violento, vai ser bem diferente da outra que não teve isso. Eu acredito, que o exemplo que a gente dá para ela, vai fazendo ela ir aprendendo algumas coisas ou não.*

No extrato abaixo, a questão do imitar, aparece como comportamento que será repetido. Demonstra na fala de Neon, que a observação se refere somente a uma preocupação social e não cognitiva.

***Neon:** Acho que as crianças olham e repetem tudo. E assim aprendem. Se verem alguém fazendo coisas erradas, vai aprender a fazer. O que elas vivenciam é que faz quem elas são. Por exemplo, lá perto de casa tem um casal que só fica pedindo e não quer trabalhar. Os filhos já seguem o exemplo. Tu acha que vão querer trabalhar quando crescerem?*

No extrato abaixo, o graduando Vermelho, verbaliza a importância da socialização e relações com o meio externo de uma forma interacionista e construtivista. Dá a entender aspectos trazidos pelo autor em sua teoria.

***Vermelho:** Pela convivência com os outros, ela vai pegando o que tem no meio e vai aprendendo. Ela vai aprendendo signos e vai utilizando-os de acordo com o meio onde ela vai aos poucos se inserindo. Então, ela pega um pouco daqui mas vai calibrando nos outros lugares onde ela vai precisar. Daí existe um ponto que varia, de umas crianças para*

*outras. Porque tem uma coisa importante que é a realidade social. A diferença social entre as crianças traz maneiras diferentes de entender.*

Já no próximo extrato, há aproximações com a teoria piagetiana, principalmente quando há referências aos primeiros movimentos repetitivos por meio de regulações internas e a partir dos reflexos, que se caracterizam como o início de ações e interações da criança com o mundo. Outras verbalizações quanto a importância do lúdico para a aprendizagem da criança se sobressaem nas entrevistas, porém por vezes predomina a ideia de que a ludicidade aparece como método ou como recurso planejado para ensinar algum conteúdo programado. Durante o extrato abaixo, o graduando faz referência às atividades pedagógicas direcionadas a crianças de apenas dois anos de idade. Em sua fala, refere-se a alguns recursos lúdicos tecnológicos, mas, não deixa claro, como acontecem essas brincadeiras, se livres ou dirigidas. Porém, fica a ideia de que toda a atividade lúdica parece ser dirigida, demonstrando distorções sobre o que acontece e o que é defendido por Piaget quanto à importância da ludicidade para a construção do conhecimento infantil.

***Roxo:** Esses dias, uma menina pegou o lego e disse que havia feito o shopping. E disse vamos passear? Me perguntou se eu queria café ou sorvete? [...]. Acho incrível o que eles imaginam e brincam dentro dessa imaginação e querem trazer a prof. para dentro. [...]. Acho muito engraçado quando eles fingem que conversam no telefone. E daí tu tem que continuar o assunto que eles começaram com alguém que eles queriam se comunicar na brincadeira. [...]. Sabe, lá em nossa escola, que tem um cronograma pedagógico bem forte desde os dois anos, desde o maternal. Então, no mínimo três vezes por semana, eles têm atividades pedagógicas de sentar na mesa e construir algo com a professora titular, enquanto eu levo outros para brincarem. Por vezes, a gente resolve leva-los para desenvolver as sensações. Então a gente vai para a praça brincar com as luvas sensoriais ou com o tapete sensorial. E eles ficam lá, enquanto o outro grupo fica na salinha com a outra prof.*

Esse graduando, parece ter dificuldade de compreensão quanto a importância e o significado da ludicidade como forma de aprender e de sua relação e importância em tudo que a criança desenvolve até certa idade. Da a entender que brincar na escolinha de educação infantil, é para que o grupo se divida para que a outra professora possa ensinar, conforme o extrato, atividades pedagógicas para o outro grupo.

No extrato abaixo, a divisão ilustra a ideia de que para o graduando, o lúdico não pode ser vinculado à atividade pedagógica, mas sim somente a brincadeira.

**Roxo:** [...] eu e a minha titular, a gente tem um esquema diferente. Divide a turma e enquanto uns fazem essa atividade pedagógica, eu estou lá brincando com o lúdico com outras crianças. E depois, a gente troca. Eles vão para atividade pedagógica, e o outro grupinho vem comigo brincar com o lúdico. [...] com diferentes jogos... A gente tem hoje esse recurso de vários jogos pedagógicos, jogos matemáticos, jogos em que ajuda muito a estimulação corporal, visual, da audição. Isso tudo vai fazer com que a criança tenha conhecimento de uma forma mais lúdica.

O referido extrato, deixa a impressão de que a ludicidade seja um momento que, para a organização das educadoras, é utilizado para atender os alunos que não estão desenvolvendo atividades pedagógicas. Parece que a ludicidade não é pensada como relacionada à aprendizagem, e demonstra distorções sobre a essencial importância dos jogos e brincadeiras infantis para a aprendizagem, segundo Piaget.

Há, porém, extratos que defendem a importância da ludicidade para o desenvolvimento da cognição infantil. Conforme o extrato trazido abaixo o qual expressa concepções trazidas por Piaget quanto a importância do jogo, das brincadeiras e do lúdico para o desenvolvimento cognitivo da criança.

**Neon:** [...] O brincar para eles livremente é muito importante.

**Vermelho:** [...] desde que o bebê nasce e vai se dando conta de algumas coisas, vai vivenciando, vai colocando o corpo no mundo para realmente viver. Aprende, as vezes sem saber coisas essenciais como respirar, aprende a piscar, a enxergar, a se movimentar, a pegar, etc. Pra construir o conhecimento as brincadeiras são muito uteis, são fundamentais.

O extrato abaixo, corrobora sobre essa importância da ludicidade, ilustrando as afirmações piagetianas quanto ao brincar e sua essencialidade. A brincadeira livre e espontânea parece não ser considerada muito importante com relação à aprendizagem, nas respostas da maioria dos entrevistados. Aparece, em poucas respostas, como no extrato verbalizado por Bordô.

**Bordô:** [...] o brincar é primordial para a criança. Porque é brincando que a criança vai aprender e desenvolver muito. Tanto na brincadeira orientada como nos momentos livres. Porém no momento que ele fica livre e que está criando é o principal para ele. Porque ali é ele que está inventando, ele que está criando ou por meio do faz de conta ou até, inventando uma brincadeira. Porque muitas vezes, o professor quer ensinar as brincadeiras, mas quantas brincadeiras eles criam e que sai do nada e surpreendem.

As questões, referentes ao início do conhecimento, parecem demonstrar que os graduandos entrevistados desconsideram as ações espontâneas da criança em suas observações e quando perguntados sobre o tema de forma mais aprofundada não fazem relações com a teoria. Esperava-se que trouxessem a importância da ação, do brincar, do experimentar, etc., para que ocorra a construção de estruturas que oportunizarão em aprendizagem infantil. Esses entrevistados parecem desconhecer o que é trazido pelo autor e não conseguem somente por meio de sua prática, de suas observações e de seus êxitos durante suas experiências, atingir esse nível mais profundo da teoria. Isso se destaca pois na análise da mentalidade infantil identificamos que somente por meio de observações ativas e reflexões sobre elas, eles conseguem uma aproximação das ideias de Piaget.

#### 6.3.2.2 Estádios do desenvolvimento

A teoria dos estádios, de Piaget, teve como ponto de partida uma perspectiva biológica da adaptação e pela psicologia do desenvolvimento como caminho metodológico para a formulação de sua teoria dos estádios. Sob essa perspectiva, a Epistemologia Genética traz a concepção de que todo o ser humano passa por etapas em seu desenvolvimento, e de que essas etapas são necessárias, embora, para cada sujeito, o tempo e a construção desse desenvolvimento possam variar. E, mesmo que haja diferenciais, ou seja, mesmo que um determinado sujeito venha deter-se mais ou menos tempo em um certo período, a trajetória do desenvolvimento da infância para a adolescência será a mesma para todos os sujeitos.

O extrato abaixo ilustra algumas das lembranças dos entrevistados sobre a teoria piagetiana, porém com superficialidade e distorções. O graduando lembra de alguns aspectos pontuais, mas não consegue explicá-los e depois, se contrapõe a teoria, trazendo a questão do adormecimento.

**Vermelho:** *Piaget, pelo que me lembro, tem o primeiro estágio que é o sensório motor que vai de zero a alguma coisa, depois tem o marco simbólico que a criança vai para a representação das coisas. [...]ai depois, se não me engano, tem a fase do adormecimento.*

No extrato abaixo, ao referir-se às fases de desenvolvimento, o graduando verbaliza que essas informações ou lembranças sobre as etapas, passam despercebidas durante o trabalho desenvolvido com as crianças. Diz reconhecer sua importância, ainda que só se refira a elas, como uma forma de saber respostas para dar aos pais. Em nenhum momento, parece lembrar que são estádios pelos quais o desenvolvimento das crianças se mostra por meio de etapas e níveis de conhecimento.

**Neon:** *Porque cada fase é uma fase...*

**Roxo:** *Na prática a gente esquece que a gente está vivendo as fases do desenvolvimento. Mas é importante essa questão... É que nem o que a gente estava falando antes, [...] que é importante se ter essa noção de que existe fases de desenvolvimento. Que a criança vai passar para outra. É bom, tu ter esse conhecimento também, até para tranquilizar os pais. Às vezes, eles estão mordendo e os pais ficam aterrorizados. “Não! Isso é uma fase, ele está conhecendo pela boca, mas vai passar”.*

O desenvolvimento da criança ocorre por meio desses estádios, que marcam, conforme Piaget (PIAGET; INHELDER, 1998), o surgimento de estruturas sucessivamente construídas. Esses estádios são: sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operações formais. Piaget não define idades rígidas para os estádios, mas sim que estes se apresentam em uma sequência constante.

Na perspectiva piagetiana, é necessário a atenção ao conhecimento quanto aos estádios do desenvolvimento infantil e sua compreensão como processos contínuos, dinâmicos e graduais. Nunca estáticos! Quando ocorre uma modificação progressiva dos esquemas de assimilação, ela acarreta diferentes maneiras da criança interagir com o meio, ou seja, de organizar seus conhecimentos visando sua própria adaptação.

Os estádios significam justamente essa forma lógica do desenvolvimento da inteligência, que avança por superações. Cada estágio é um estado no sentido de significar algo estável, que se mantém durante certo tempo. E no extrato

abaixo, aparecem ideias que corroboram com as já descritas, assim como as colocações sobre as testagens que a criança faz durante seus experimentos e suas relações com outros, dirigidas por seu interesse e sendo assim, gerando aprendizagens.

***Bordô:** Manipulando as coisas, ela vai aprendendo sobre aquilo. [...] num estalo, quando a criança consegue perceber e relacionar as coisas, depois de muitas tentativas, de repente ela relaciona e tudo faz todo o sentido.*

Vermelho, ao ser perguntado sobre as novas experiências da criança e de como ela se adapta ao conhecimento novo com relação ao que já possui, responde com diversidades de explicações, mas com algumas aproximações da perspectiva piagetiana. No extrato abaixo, Vermelho descreve sobre desacomodar informações, o que referencia ideias piagetianas, mas de modo deformado, fragmentado e superficial, numa sequência temporal. Sugere uma assimilação de alguma informação, um desequilíbrio por influência externa de outra pessoa e uma possível acomodação.

***Vermelho:** [...] a criança coloca [a novidade] tipo numa caixa que ela consegue se sentir à vontade para usar. Até que alguém desacomode ela e coloque numa outra função aquilo que foi experimentado.*

Para Piaget o que importa é como a criança organiza mentalmente as informações, caracterizando-se não só pela quantidade, mas pelas relações que estabelece entre suas informações e de como saberá utilizá-las para as mais diversas situações (aspectos qualitativos). Na teoria piagetiana, as crianças comparadas à "pequenos cientistas", que por meio de suas experiências com o mundo de forma ativa, interagem com este, assimilando informações e transformando seus conhecimentos. Ou seja, para Piaget, é a curiosidade aguçada da criança que a leva a buscar o novo. Conforme o autor, essa busca da criança, por tentar solucionar diferentes situações a partir de suas próprias estruturas internas com os conhecimentos já adquiridos é que potencializa um novo nível de conhecimento.

Em suma: entre os 11 graduandos entrevistados encontrou-se respostas diferenciadas em aproximações da teoria dos estádios. Eles fizeram referências a estádios como fases transitórias, ao estádio sensório motor, a um estádio de

simbolizações, a desequilíbrios no processo de aprendizagem e construção de conhecimento.

No subtópico Estádio de desenvolvimento também não houve respostas consistentes e aproximação da teoria.

## **7 DISCUSSÕES DE RESULTADOS**

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a construção conceitual, entre a teoria e a prática, de graduandos do Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior Pública quanto à noção de infância e quanto ao entendimento sobre o desenvolvimento da inteligência na criança. Para este fim, a referência teórica que fundamenta a pesquisa é a perspectiva construtivista de Jean Piaget.

Todo o percurso desta pesquisa foi desenvolvido no intuito de oferecer contribuições para a formação de professores da educação infantil, com perspectivas fundamentadas na teoria de Jean Piaget. Ao propor como tema a investigação da relação existente entre a teoria e a prática na educação infantil, pressupõe-se que os graduandos que trazem por base experiências adquiridas a partir de práticas com crianças – independente de terem algum tipo de formação específica em desenvolvimento infantil, anterior à graduação podem se diferenciar dos outros educadores, baseando a sua docência em ações práticas; construindo, pois, uma teorização mais consistente e diferenciada.

A partir da fundamentação teórica, definiram-se cinco proposições norteadoras, das quais algumas perguntas foram fundamentais neste percurso. São elas:

- a) Cada criança é diferente em sua maneira de aprender;
- b) A educação infantil não deve ser considerada uma preparação para a alfabetização;
- c) Teoria e prática, vinculadas, suscitam maiores expectativas e interesse ao professor de educação infantil, no que se refere à psicologia da criança e ao seu desenvolvimento;
- d) O convívio e as práticas educacionais com crianças fazem parte da formação profissional contínua do professor de educação infantil;
- e) O profissional pode atingir um nível diferenciado de compreensão e de interpretação.



Dessa forma, a deliberação se inicia em análise do conjunto de interpretações realizadas para as duas categorias. Sob essas pode-se afirmar que, na entrevista, durante as perguntas que se referiram à mentalidade infantil, constata-se que os graduandos, de maneira geral, aproximam-se do que é desenvolvido pelo autor em seu primeiro período da obra. Também é possível verificar que aspectos valorizados pelo autor (como, por exemplo, a verbalização das crianças para a compreensão de como pensam) também são muito usados pelos entrevistados, até mesmo ao se referirem à mentalidade dos bebês.

Nesse sentido, as ideias expostas pelos graduandos se assemelham mais aos conceitos piagetianos de mentalidade infantil, do que à psicogênese. Sabe-se, no entanto, que o autor, durante toda a sua obra, desenvolve a teoria de forma tal que o que fora ilustrado no primeiro período da obra aparece no segundo e salienta, ainda, aspectos com maior profundidade. Isso ocorre até o quarto período da obra de Jean Piaget.

O conjunto de perguntas-base elencadas no roteiro de entrevista semiestruturada e apresentadas no quadro 3 foram o suporte inicial da pesquisa de investigação quanto à compreensão da relação professor/aluno e educador/educando em atividades de educação infantil. Os graduandos partem de suas trajetórias pessoais, descrevendo a infância, a educação infantil e o processo pelo qual chegaram à escolha do curso de formação. Ademais, posterior a isso, relatam como deve ser o perfil de um professor de educação infantil, conforme suas concepções individuais.

A partir disso, segue-se ao próximo conjunto de perguntas, que investigam a presença de pressupostos piagetianos no que se refere à compreensão sobre a mentalidade infantil e a psicogênese na formação de professores de educação infantil em uma perspectiva piagetiana.

Estas conclusões retomam as proposições teóricas que nortearam a pesquisa e confrontá-las com os resultados alcançados para refletir sobre as possibilidades de generalização analítica dos mesmos. Como afirma Yin (2015, p. 245) os estudos de caso não trabalham com amostras e generalizações estatísticas, entretanto, permitem generalizações analíticas a partir de suas bases teóricas. Buscou-se explicitar e explicar as interpretações teóricas estabelecidas na análise e na discussão dos dados coletados nas entrevistas. Nesta finalização da dissertação procura-se sintetizar as ideias principais sobre o alcance da pesquisa.

No tocante à primeira proposição: **cada criança é diferente em sua maneira de aprender**, o segundo conjunto de perguntas do quadro 3 elucida o pensamento dos graduandos em relação à mentalidade infantil e busca identificar como estes relacionam as questões individuais com o que é desenvolvido pelo autor, quanto ao sujeito universal. Conforme a teoria piagetiana, cada criança, como sujeito psicológico, é diferente, mas há algo comum no desenvolvimento de todas elas, que foi investigado pelo autor, e que diz respeito a psicogênese do sujeito epistêmico e universal.

E neste fato, encontram-se muitos equívocos nas respostas dos graduandos. Piaget trabalhou no sentido de procurar o universal, o que é comum a todos independente de cultura, educação, posses, etc. Para o autor, a sequência dos estádios será sempre a mesma, ainda que varie de criança para criança.

Nas entrevistas realizadas com os onze entrevistados, todos demonstraram compreender a diferença existente entre a forma de pensar da criança e do adulto.

Demonstram essa compreensão através de observações e vivências sobre as crianças de mesma idade, que possuem algumas características semelhantes ou que passam por momentos parecidos em seu crescimento. Porém, ainda não compreendem a proposta trabalhada pelo autor sobre a ideia de universal, da busca pelo que é comum a todos, mas que independe de trajetórias de vida semelhantes. Nos extratos de fala sobre o tema aparecem mais as referências à individualidade das crianças, do que o reconhecimento do que elas têm em comum.

Conforme as falas demonstram, os graduandos consideram a necessidade de se exercer uma defesa da criança, por parte do educador, em uma sociedade de concepções antigas que tenta conter e dirigir os pequenos como se estes fossem mini adultos. Ademais, fazem críticas e argumentam que se deve permitir que a criança tenha infância e que lhe seja dado o direito de ser propriamente criança. Contudo, os graduandos entrevistados na pesquisa não explicam como ocorrem os processos de desenvolvimento das crianças seja na dimensão individual, seja na dimensão universal.

Entretanto, cabe reconhecer que a ideia de uma mentalidade infantil que diferencia crianças e adultos é referenciada com maior frequência pelos entrevistados que se aproximam das ideias elaborados por Piaget.

Essas questões universais estudadas pelo autor e que os extratos de fala não relatam, ficam mais evidentes nas lacunas de interpretação presentes na segunda

categoria: psicogênese. Pode-se deduzir que a compreensão da mentalidade infantil, especialmente a distinção criança e o adulto, a partir de experiências práticas com crianças não abarcam sua relação com a teoria dos estádios, que traz, de maneira mais clara, a explicação dos processos do desenvolvimento da inteligência.

Para a teoria piagetiana, a compreensão de que a mentalidade infantil é diferente da do adulto afeta a relação professor aluno; haja vista que, para Piaget (1993)<sup>26</sup>, um professor só será capaz de perceber o ponto de vista da criança e de ter um olhar diferenciado com relação a ela, quando consegue descentrar-se. Se ele não o consegue é porque se utiliza da sua perspectiva de adulto como única possível. E isso comprometerá o seu trabalho educativo.

Em suma, a pesquisadora acredita que a pesquisa corrobora a proposição no sentido de que a mesma se mostrou relevante para alcançar uma compreensão das relações teoria prática estabelecidas pelos investigados.

Quanto à segunda proposição, **A educação infantil não deve ser considerada uma preparação para a alfabetização**, no ensejo de discussão, retoma-se a questão sobre o objetivo proposto para a educação infantil em nosso País, seus parâmetros e idealizações. Estes, prezam pelo desenvolvimento integral da criança referentes a educação proposta em escolas de educação infantil para crianças de zero a seis anos de idade.

Entre os entrevistados, de onze graduandos, há seis deles que atuam na prática com crianças desde o berçário (a partir de seis meses de idade) até o pré-escolar III (a partir de seis anos). Metade deles, em escolas de educação infantil públicas e metade em escolas de educação infantil privadas. Identifica-se que são poucas as diferenciações entre essas instituições e, que se revelam mais, quanto a disponibilidade de ambientes estruturados e materiais ou condições financeiras das crianças e pais. Quanto a metodologia, ambas demonstram apegar-se ao que será descrito nesta proposição. Conforme as entrevistas e evidências de extratos, estas escolas de educação infantil, na maioria das vezes, são descritas com características que se assemelham às reproduções, às repetições ou aos ensinamentos mecânicos, sugerindo o interesse pela preparação da criança para a alfabetização. Muitas vezes, a educação infantil por ser anterior ao ciclo reconhecido como de alfabetização da

---

<sup>26</sup> Originalmente publicado em 1923

criança, acaba sendo considerada uma preparação para a mesma, em que as crianças devem aprender letras, números, figuras, gêneros, etc.

Esta pesquisa, no entanto, insiste nas ideias piagetianas que incentivam a criança e o professor de educação infantil a serem ativos e descobridores de informações. Por meio da curiosidade, da ludicidade e das brincadeiras, que conforme Piaget (1990)<sup>27</sup>, tornam-se o diferencial na busca de diversas conceituações, que podem ser assimiladas durante todo o desenvolvimento da criança. Nesse prisma, a primeira proposição descrita acima, incrusta-se a segunda, pois é necessário conhecer a criança de uma forma diferenciada do adulto para ter a compreensão de que em seu desenvolvimento tudo acontecerá a seu tempo (PIAGET, 1990)<sup>28</sup> e que a criança durante suas fases postuladas por Piaget, passará por várias etapas de representações e simbolismos que a constituirão.

É essencial que o professor de educação infantil, os gestores e toda a comunidade escolar, compreenda que essa etapa da educação das crianças, não deve ser vista como preparação para a leitura e a escrita, mesmo que conscientes, que tudo o que for desenvolvido nessa fase de vida da criança, refletirá nas posteriores. As crianças nesta idade não devem ser instigadas a aprenderem de maneira repetitiva as letras, os números, as figuras, os gêneros, etc. Conforme Piaget (1993)<sup>29</sup>, a criança inicia sua aprendizagem de maneira natural e espontânea e é dessa forma que ela constrói as noções básicas, como por exemplo, entre estas, as que o autor denomina como as relações topológicas, projetivas e euclidianas.

Para Piaget (1993)<sup>30</sup>, as relações vivenciadas pela criança durante seus primeiros anos de vida, serão essenciais para todo o seu processo construtivo e, portanto, é muito importante que suas singularidades sejam observadas e respeitadas. Conforme o epistemólogo, quanto mais relações esse sujeito tiver, mais condições de extrair maior quantidade de características e propriedades existentes nos objetos de conhecimento.

Durante o desenvolvimento das crianças, junto ao conceito de representação e simbolismo, Piaget (1978) denomina de “Jogos” um conjunto de atividades lúdicas que propiciam o desenvolvimento do sujeito. Para Piaget, esses jogos e as brincadeiras

---

<sup>27</sup> Originalmente publicado em 1975.

<sup>28</sup> Originalmente publicado em 1975.

<sup>29</sup> Originalmente publicado em 1923.

<sup>30</sup> Originalmente publicado em 1923.

tornam-se significativos a partir do interesse dispensado pela criança, e fazem parte do seu desenvolvimento. Quando a partir de brincadeiras de faz de conta e a manipulação de materiais variados, ela passa a reconstituir, reinventar coisas e eventos, a partir de sua estruturação mental bem mais elaborada.

Durante as perguntas relacionadas a representação e simbolismo, as respostas aparecem com maior disparidade e distorções com relação ao que Piaget desenvolve em sua teoria. O brincar e a ludicidade mostram-se durante as respostas e depois nos extratos, como essenciais para que a criança se desenvolva. Porém, dois entre os 11 alunos entrevistados, não demonstraram essa compreensão com relação a ludicidade ligada a aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças. Constata-se certa distorção ou desvinculação entre o significado do brincar e a aprendizagem da maneira desenvolvida pelo autor e anteriormente esboçada em argumentos.

A proposição permanece válida para nortear outras pesquisas, pois corrobora de com a discussão do tema.

Conforme a terceira proposição, **Teoria e prática, vinculadas, suscitam maiores expectativas e interesse ao professor de educação infantil no que se refere à psicologia da criança e ao seu desenvolvimento.** A esta proposição inclui-se o segundo e o terceiro objetivo levantados na pesquisa e todo o seu conjunto de perguntas realizadas durante a entrevista, objetivo que se destaca por investigar a presença de pressupostos piagetianos quanto à compreensão da mentalidade infantil e do desenvolvimento nos períodos iniciais da criança e investigar as explicações dadas [pelos graduandos] para as ações práticas, suas coordenações e representações feitas pela criança.

Conforme os dados coletados e evidências das entrevistas, identifica-se que as expectativas e interesse da maioria dos graduandos que já atuam na prática com crianças, suscita a busca e o interesse por leituras que se referem a educação infantil e formas de trabalhar com as crianças. Ainda que conforme as respostas, estas leituras não sejam realizadas diretamente nas fontes. Dos onze entrevistados, os três que não atuam de alguma forma prática com crianças, demonstram menos expectativas e interesse nessa procura.

Porém, identifica-se que quanto a procura e interesse de conhecimentos voltados especificamente para informações sobre as etapas ou estádios em que as crianças se encontram em seu desenvolvimento, não ocorre esse interesse. Nesse sentido, imagina-se que, de certa maneira, todo o pedagogo pensa a criança e a

infância de uma maneira que o remete à sua própria educação e seu desenvolvimento. Esse pensamento pode ser enriquecido por outros diversos aspectos, como: os aspectos históricos, os sociais e os culturais; por experiências e observações; assim como por informações sobre a infância e as crianças assimiladas por meio de filmes, de livros, de momentos com parentes, com vizinhos, assim como, no curso de formação, etc.

Entender como os graduandos compreendem a teoria do desenvolvimento infantil e concebem a ideia de gênese de estruturas cognitivas elucidará o quanto dessa interpretação e compreensão caracteriza-se pelos conhecimentos de Epistemologia Genética. O quanto estes demonstram conhecer sobre a sucessão de etapas que a criança passa em seu crescimento, os diferentes momentos e características próprias de cada estágio, que conforme Piaget, é universal.

Identifica-se na pesquisa, dois graduandos que pela experiência de alguns anos de prática, por desenvolverem atividades com crianças durante bastante tempo e que demonstram características de serem observadores bastante ativos, conforme seus relatos e extratos, por vezes, em assuntos concernentes a etapas das crianças ou exemplos, conseguem expor alguma informação, baseando-se em sua prática. Ainda que demonstrem não compreender o que verbalizam como teoria e nem mesmo como teoria piagetiana. Por vezes lembram de informações desconexas e avulsas, demonstrando a fragilidade do conhecimento.

A esse fato, esta proposição nos dá a oportunidade para lembrar que Piaget, mesmo sem ter desenvolvido seu trabalho com viés pedagógico, discorre sobre “ser pedagogo”. Piaget (1998, p. 17)<sup>31</sup>, afirma que os professores de educação infantil deve conhecer não apenas o que precisa desenvolver com as crianças, mas também os mecanismos da inteligência infantil, assim como as diferentes maneiras de se ensinar. O autor relembra que, esses são mecanismos nos quais a pedagogia precisa estar apoiada. Conforme citado anteriormente.

Por esta proposição, há a intenção de se refletir acerca da novidade, na educação infantil brasileira, em que, por lei, as crianças devem ser matriculadas em instituições de ensino, de maneira obrigatória, a partir dos quatro anos de idade. Por esse motivo, a pesquisa propõe um alerta para que a educação infantil em nosso País não seja realizada de maneira contrária à ideia que Piaget defende, pois, para ele, a

---

<sup>31</sup> Originalmente publicado em 1949.

fim de que ocorra a construção do conhecimento, é importante que o educador conheça as crianças e as suas etapas ou níveis de conhecimentos.

Para Piaget, é muito importante que o adulto tenha esse outro olhar com relação a criança, e compreenda a forma como ela raciocina e como desenvolve suas ações e pensamento. Se o professor tiver a compreensão dessas noções, a aprendizagem da criança acontecerá de maneira mais eficiente. Dessa forma, essa proposição corrobora a afirmação da importância de que os professores de educação infantil, monitores e auxiliares que desempenham seus trabalhos com crianças de zero a seis anos e onze meses (BARBOSA 2009, p. 7-8) “sejam conhecedores de teorias de desenvolvimento infantil” e de como as crianças pequenas constroem seus conhecimentos.

Conforme os extratos, no tocante ao que a teoria piagetiana traz com referência a maneira como inicia o conhecimento na criança, como a criança se desenvolve e aprende, etc., do grupo de onze entrevistados, nove assemelham-se a questões trazidas por Piaget e dois apresentam distorções mais destacadas e diferenciam-se consideravelmente. Dos oito entrevistados que trazem semelhanças com a teoria quanto a importância das primeiras ações da criança, dos movimentos e experiências, aparece algumas distorções, o que demonstra a falta do conhecimento teórico mais aprofundado quanto a maneira como a criança interage com o meio e assimila conhecimentos, numa perspectiva piagetiana.

Salienta-se que, nas evidências, nenhuma linha teórica além da piagetiana aparece com segurança e demonstração de conhecimento teórico ou prático mais aprofundado.

Na proposição, **O convívio e as práticas educacionais com crianças fazem parte da formação profissional contínua do professor de educação infantil e essa prática colabora em sua formação individual.** Nesta proposição, o pontual é a ideia de que muitos professores, monitores e auxiliares de educação infantil que ainda não possuem conclusão em sua formação, ainda assim, em suas práticas educacionais, constroem alguns conhecimentos que são baseados em observações e vivências práticas com crianças, relacionados ao que Piaget descreve no início de sua teoria quanto a mentalidade infantil, anterior a estudos mais aprofundados sobre as fases de desenvolvimento infantil.

Na proposição, investiga-se a diferenciação, feita pelos graduandos, entre condutas adaptativas infantis mais simples/elementares e as mais complexas e como

eles explicam as transformações. Também se objetiva, a investigação quanto a presença de indiferenciações, distorções e erros nos pressupostos expressos pelas participantes.

A referida pesquisa, após a coleta e análise de dados, demonstra, que a afirmação é positiva quanto a primeira categoria e o primeiro subtópico pesquisado. Mas diferem quanto aos demais. Esses professores para responderem a primeira categoria e subtópico, se orientaram para suas respostas pela observação ativa em seus relacionamentos com as crianças e quanto aos resultados de suas ações com as mesmas.

Ao que concerne ao segundo subtópico (representação e simbolismo) em diante, a experiência prática demonstra algumas facilidades nas respostas por meio de observações ativas e exitosas, porém sem aprofundamento teórico na argumentação. Caracterizam-se por respostas, com início de distorções.

Em síntese, identifica-se que esses profissionais se tornam capazes de incorporar algumas observações análogas às de Piaget aos seus métodos pedagógicos, mesmo que não consigam expor o princípio teórico utilizado. Porém quanto mais aprofundada fica a teoria, mais informações distorcidas aparecem nos comentários.

Na proposição seguinte **O profissional pode atingir um nível diferenciado de compreensão e de interpretação.** Esta proposição defende que o professor de educação infantil, ao refletir sobre sua prática e associá-la com a teoria piagetiana e/ou outras teorias, enquanto profissional, pode atingir um nível diferenciado de compreensão e de interpretação. A construção de conhecimentos práticos e as trocas anteriores o qualificam como possuidor de um olhar mais amplo, que o especializará de maneira mais eficiente. Desta forma, esta proposição, retoma a questão sobre o objetivo proposto para à educação infantil em nosso País, seus parâmetros e idealizações.

Estes, prezam pelo desenvolvimento integral da criança e que, portanto, tendem a valorizar uma qualificação que vai além do teórico, assim como também do prático. Ou seja, uma qualificação diferenciada, que compreenda a criança e saiba interpretar o que a teoria descreve na prática.

Por esta proposição, há a intenção de se refletir acerca da novidade, na educação infantil brasileira, em que, por lei, as crianças devem ser matriculadas em instituições de ensino, de maneira obrigatória, a partir dos quatro anos de idade.



Portanto, faz-se necessário que o profissional seja reflexivo e conhecedor de sua área de estudo. Conforme o que se defende aqui, um profissional que traz conhecimento obtido por anos de experiência e, hoje, é incentivado a dar continuidade por meio de cursos e especializações, transforma-se em um professor reflexivo, capaz de compreender suas próprias ações e explicar porque tomou tal decisão, mobilizando para isso os conhecimentos de sua especialidade.

Ou seja, o perfil de profissional de educação infantil descrito e proposto no texto refere-se a um profissional ativo que, para cada situação e novidade que exige reflexão e diálogo, exerce um saber-fazer sólido, teórico e prático, consoante à fundamentação elaborada nesse estudo pela teoria epistemológica.

Isso demonstra que, para a formação de professores de educação infantil, é necessário que haja a compreensão de que a criança possui um percurso próprio de desenvolvimento, diferenciado do adulto, mas que conforme Piaget, assemelha-se a outras crianças, no tocante ao que compõe o sujeito universal. Essa compreensão é importante para que o professor descubra diferentes formas para atingir as diferentes crianças, que dependendo da fase de desenvolvimento podem ter características semelhantes. No fluxo dessas mudanças, a educação infantil começa a ser pensada de maneira diferente da forma como era até então.

Por esse ângulo, compreende-se que cada professor traz sua própria construção individual, iniciada desde seu período sensório-motor. Isto é, cada docente é muito do que constrói ao longo de sua formação e caminhada acadêmica, adentrando num patamar próprio e dando início a certas escolhas e estudos progressivos, tornando-se uma compilação de suas formações e cursos fundamentados na reflexão sobre as teorias e as práticas. Essa relação estabelecida no curso e a multiplicidade de teorias podem colaborar para reflexões, fazendo-os chegar a uma explicação teórica, de sistematização/generalização da própria teoria.

## CONCLUSÕES

Para finalizar a dissertação, retoma-se o problema proposto nesta investigação: **“Que compreensões teóricas os graduandos do Curso de Pedagogia têm quanto à mentalidade infantil e aos processos de coordenações de ações, nos períodos sensório motor e pré-operatório do desenvolvimento mental da criança?”**, de maneira a respondê-lo.

Pode-se afirmar que os graduandos que participaram dessa pesquisa demonstraram interesse e motivações quanto à formação das crianças de zero a seis anos, fato que se verifica a partir da análise de suas falas e da escolha realizada pelo curso de formação em Pedagogia. Muitos destes, inclusive e conforme apresenta o quadro 3, saíram de outros cursos de graduação, justamente objetivando o trabalho específico com crianças. Nesse sentido, evidencia-se que estes visam contribuir com o processo de aprendizado infantil, seja esta contribuição efetivada por meio da atuação como docentes, como monitores ou como auxiliares de educação infantil. Estão, pois, conscientes de que a atuação e a presença do profissional da educação traz sentido e contribuições aos momentos vivenciados pelos pequenos, durante o período de creche ou de escolas de educação infantil.

Nessa condução, foi possível concluir que uma expressiva parte dos graduandos entrevistados finaliza o curso de Pedagogia ou de formação/capacitação em Educação Infantil sem que conheçam, com a profundidade apropriada, os princípios estudados e desenvolvidos por teóricos reconhecidos por sua influência para a Psicologia infantil. Apesar de ser possível identificar, na fala destes, considerável multiplicidade de informações, a análise dos extratos recolhidos em entrevista explícita que essas informações se misturam, tornando-se frágeis e pouco consistentes.

Os estudos e as evidências apresentadas nesta pesquisa demonstram a necessidade de se investigar a forma como se constitui (ou não) o aprofundamento, quanto ao estudo do desenvolvimento infantil e das diferentes etapas do desenvolvimento psicológico das crianças, nos referidos cursos de formação. Dessa maneira, objetiva-se, que os futuros profissionais possam compreender como as crianças se desenvolvem, como aprendem, como constroem seus conhecimentos e, por fim, como se adaptam às situações diversas; superando, pois, suas defasagens e suas dificuldades ao passar de um nível de conhecimento para outro. Julga-se,

importante que esses profissionais de educação infantil construam competências e conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

A partir dos dados colhidos, conclui-se que os graduandos entrevistados, já no quinto semestre demonstram reconhecer os pensamentos infantil e adulto como distintos entre si. Dessa maneira, entendem que a criança deve ser observada e compreendida partindo-se de uma perspectiva diferente, isto é, sendo entendida como sujeito em desenvolvimento - cujo raciocínio, em interação com o meio, se desenvolve cada vez mais. Nessa perspectiva, infere-se que há compreensão, por parte dos entrevistados, de que cada criança aprende de um jeito diferente. Contudo, no que se refere aos conhecimentos teóricos básicos para a educação infantil (teoria dos estádios), por exemplo) esses graduandos apresentam déficits de conhecimento e, portanto, de prática a partir da teoria.

Ao refletirmos sobre a necessidade de haver o aproveitamento das aprendizagens espontâneas infantis, o que deveria ser uma preocupação constante dos professores de educação infantil e dos demais envolvidos, percebe-se uma expressiva restrição teórica que foca a não “adultização” da criança. Assim, conserva-se uma conjuntura na qual as crianças não são observadas ou compreendidas por suas diferenças de raciocínio e de aprendizagens significativas. Ademais, é importante delinear que, conforme Piaget, as já referidas aprendizagens significativas se possibilitam a partir do desenvolvimento mental das crianças, nas suas interações com o meio.

Nesse sentido, é a partir dos conhecimentos prévios e das estruturas que a criança já possui que ela construirá novos conhecimentos, ajustando os elementos novos em sua igualmente inédita construção. Isso posto, esse processo não termina, pois é um fenômeno contínuo que sempre se renova.

Outro ponto a destacar é que a formação inicial do professor de educação infantil pode começar antes mesmo dos cursos específicos: de magistério, de auxiliar de educação infantil ou de atendente de creche, de cursos de extensão sobre o tema, de pedagogia ou de especializações. O convívio e as práticas educacionais com crianças constituem um ponto de partida da formação profissional contínua.

Observa-se que muitos desses graduandos e professores de educação infantil, mesmo sem demonstrar profundidade teórica quanto ao desenvolvimento infantil, desempenham um bom trabalho em suas práticas educacionais e constroem conhecimentos com base em suas experiências com as crianças. Contudo, por não

conhecerem com profundidade as etapas de desenvolvimento cognitivo infantil, não possuem a compreensão de que existem níveis graduais de conhecimento e de que o sujeito em processo de aprendizado os atinge aos poucos, isto é, conforme sua própria estruturação interior. Não obstante, lhes falta a compreensão de que essa estruturação é endógena, construída pela própria criança e de que se desenvolve por via de suas ações e de suas coordenações de ações e operações. Isso ocorre com todas as crianças, no âmbito de sujeito epistêmico (universal).

Todo o educador que tiver por característica a observação ativa dos seus alunos poderá desenvolver seu trabalho com maior êxito, por razão de se basear na observação dos resultados respectivos às suas ações. Dessa forma, ao se deparar com aspectos teóricos que dizem respeito ao desenvolvimento ou à forma de interação entre o sujeito e objeto e sobre processos de aprendizagem, perceberá que estes dão fundamentação para a sua prática e que respondem às suas dúvidas.

Em reduzida síntese, declara-se que a pesquisa desenvolvida alcançou não só o seu objetivo geral, como também os seus objetivos específicos. Nesse sentido, demonstra-se possível que a trajetória particular de cada graduando favoreça a sua prática com as crianças. Contudo, identifica-se que, quando realizada uma análise mais profunda do desenvolvimento infantil, uma expressiva parte desses professores possuem noções limitadas e, pode-se dizer, superficiais quanto ao processo de construção do conhecimento pela criança, que perpassa diferentes fases que, conforme Piaget, são universais.

Em retrospectiva da minha própria caminhada, e de modo a elucidar o que argumento por fim, concluo que não bastariam as práticas que efetuei para que eu, enquanto educadora, consolidasse um exercício pedagógico consistente. Isso posto que foi necessária a busca por embasamento e por teorias que dessem suporte, aprofundamento e qualidade efetiva ao que desenvolvia junto às crianças. De maneira análoga, defendo que o agravamento da educação nacional se interliga ao fato de que, no curso de formação dos professores que se dedicam aos processos iniciais de aprendizado, não se almeja o aprofundamento teórico desejado.

Nessa conjuntura, limitando-se aos conhecimentos práticos - sem que haja, pois, um baseamento teórico - o desconhecimento e o despreparo na formação dos professores flagela o ensino, pois, dessa maneira, o profissional formado não se faz capaz de contemplar a criança integralmente, isto é, da maneira prevista pelas normas e pelos parâmetros educacionais do país. A partir disso, a pesquisa propõe o debate

e constrói subsídios e proposições para que outras pesquisas que tematizem a formação profissional do educador infantil se constituam. Por fim, objetiva-se incentivar maiores investimentos no campo da educação continuada para os professores da educação infantil, de forma a promover a democratização e a qualificação dos meios de ensino.

## REFERÊNCIAS

- BANKS-LEITE, L (Org.). **Percursos Piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARBOSA. M.C.; CRUZ. S; FOCHI.P; OLIVEIRA.Z. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? Debates em Educação, Maceió, v. 8, n. 16, p. 12-28, jul./dez. 2016. Disponível em: <[www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/2492/2131](http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/2492/2131)>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor de matemática**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. Construção de conhecimento e relação pedagógica. **Dois Pontos**, Belo Horizonte, MG, v. 4, n. 37, p. 55-57, 1998.
- \_\_\_\_\_. **O Que é Construtivismo? O universo sempre foi o que é hoje?** São Paulo, 1983. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p087-093\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- BECKER, M. L. **Epistemologia genética e prática de psicopedagogia na escola: difusão de teoria e os expurgos da razão**. 1998. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF v. I; il. 1. Educação Infantil. 2. Ensino Fundamental. 1. – Brasília: MEC, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pedagogia como prática teórica. In: MEC/SEB/UFRGS. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009b. Disponível em: <[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm)>. Acesso em 28 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 98, p; 44-46, 24 maio. 2017. Seção 1

BRINGUIER, J. C. **Conversando com Jean Piaget.** Rio de Janeiro - São Paulo, Difel, 1978.

CLAPARÈDE, E. Prefácio. In: PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes 1993. p. 9-14. Original publicado em 1923.

DELVAL, Juan. **Introdução a pratica do método Clínico:** descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DONGO MONTOYA, A. O. et al. (Orgs.) **Jean Piaget no século XXI:** escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica; Rosália: Oficina Universitária, 2011.

FERREIRO, E. **Atualidades de Jean Piaget.** Porto Alegre: Artmed.2001.

FLAVELL. Jean Piaget e a psicologia contemporânea do desenvolvimento cognitivo. In: HOUDÉ, O.; MELJAC, C. (Org.). **O espírito piagetiano.** Porto Alegre: Artmed; 2002. p. 193-200.

FREITAS, M.T.A. de. **Vygotsky e Bakhtin:** Psicologia e Educação - um intertexto. São Paulo: Editora Ática, 2000.

GOLBERT, Clarissa Seligman. **Novos rumos na aprendizagem matemática.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento.** São Paulo: Saraiva, 1977. Original publicado em 1974.

KAMII, Constance. **A criança e o número:** implicações educacionais da teoria de Piaget por atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 21. ed. Campinas: Papyrus, 1987.

LA TAILLE, Y. Prefácio. In: PIAGET, J. A construção do real na criança. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MOLL, J. (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola:** construindo possibilidades. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a inteligência em evolução.** Tradução Fernando Becker e Tânia Beatriz Iwaszko. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 2001. Original publicado em 1967.

\_\_\_\_\_. **A epistemologia genética – Sabedoria e ilusões da filosofia**: problemas de psicologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1990. Original publicado em 1975.

\_\_\_\_\_. **A tomada de consciência**. Tradução Edson B. de Souza. São Paulo: Edusp, 1977.

\_\_\_\_\_. SZMINSKA, Alina. **A Gênese do número na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

\_\_\_\_\_. **Autobiografia**. in EVANS, Richard. Jean Piaget: o homem e suas ideias. Rio de Janeiro: Forense, 1980. Pág. 125-153

\_\_\_\_\_. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Tradução de Manuel Campos. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes 1993. Original publicado em 1923.

\_\_\_\_\_. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1986

\_\_\_\_\_. A pedagogia moderna. In: PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 181-185. Original publicado em 1949.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

\_\_\_\_\_. **A representação do mundo na criança**: com o concurso de onze colaboradores. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975. Original publicado em 1926.

\_\_\_\_\_. **Fazer e Compreender**. Tradução de Cristina L. de P. Leite. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1978. Original publicado em 1974.

PIAGET, Jean; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. Original publicado em 1966.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do pensamento**. Equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. Original publicado em 1936.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.



\_\_\_\_\_. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **A teoria de Jean Piaget e a educação.** In: PENTEADO, W. M. D. (Org.). *Psicologia e Ensino.* São Paulo: Papel Livros Ltda., 1980.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget.** São Paulo, EPU, 1988, 1992, 1994, 1996, 2000, 2004. (Temas Básicos de Psicologia, 19).

RODRIGUES.T.C. **Gestão Democrática/Compartilhada em Educação Infantil com Perspectivas Inclusivas e sua realidade no Município de Canoas-RS.** 2012. Monografia (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) Programa de Pós-Graduação Educação Especial e Processos Inclusivos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2012.

\_\_\_\_\_. **Gestão Democrática: escola com identidade autônoma?2006.** Monografia (Especialização em Políticas Educacionais) Programa de Pós-Graduação em Políticas Educacionais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, RN, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Desconstruindo o construtivismo pedagógico. Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 3-10, jul/dez. 1993. Disponível em: <<http://cienciaparaeducacao.org/eng/publicacao/silva-t-t-desconstruindo-o-construtivismo-pedagogico-educacao-e-realidade-porto-alegre-rs-v-2-n-18-p-3-10-1993/>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Em resposta a um pedagogo 'epistemologicamente correto'.** Educação e Realidade, Porto Alegre, 9-17, jul/dez., 1994.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** Tradução. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** Tradução José Cipolla Neto et al. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2015.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

## FACULDADE DE EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: COMPREENSÃO SOBRE A MENTALIDADE INFANTIL E A PSICOGÊNESE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA PESRPECTIVA PIAGETIANA.

Porto Alegre, \_\_/\_\_/\_\_.

Ilmo. Sr(a). Graduando (a) do Curso de Pedagogia: \_\_\_\_\_

Eu, Tania Márcia da Cunha Rodrigues, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da professora Dra. Maria Luiza Rheingantz Becker, realizo uma pesquisa de campo que têm como objetivo investigar a compreensão sobre a mentalidade infantil e a psicogênese na formação de professores de educação infantil em uma perspectiva piagetiana. Os participantes dessa pesquisa serão os graduandos do Curso de Pedagogia desta Instituição em diferentes semestres, categorizados por três etapas, início, meio e final de curso. Os dados serão coletados da seguinte forma, não havendo nenhum outro método alternativo para a obtenção das informações necessárias: realizando entrevistas individuais, que serão gravadas em áudio, com os graduandos que se enquadram em um dos seguintes critérios: A partir de observações em sala de aula, serão realizados convites para participação nas entrevistas, onde serão coletados dados considerados suficientes. b) Graduandos que possuem formação no Magistério em nível de ensino médio; graduandos que já são professores; graduandos com ensino médio normal; graduandos que possuem formação Superior. Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, mas esses poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes ou da instituição. Fica esclarecido que é possível desistir e recusar-se a participar a qualquer tempo, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo. Esclarece-se ainda que os participantes não terão quaisquer despesas, que essa pesquisa não propicia riscos previsíveis aos sujeitos e que a realização desta será autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFRGS. Agradeço a colaboração e coloco-me à disposição, em qualquer momento da pesquisa, para sanar quaisquer dúvidas. Tania Márcia da Cunha Rodrigues E-mail: [tania.cunha10@gmail.com](mailto:tania.cunha10@gmail.com). Quaisquer dúvidas sobre o trabalho podem ser retiradas com a mestranda ou com a professora orientadora do projeto, Dra. Maria Luiza R. Becker, contatar o Pós-Graduação em Educação pelo telefone (51) 3308-3428.

Atenciosamente,

---

Tania Márcia da Cunha Rodrigues