



PIAGET: **Avanços e Desafios na Psicologia do Desenvolvimento**

Bruna Assem Sasso dos Santos
Sabrina Sacoman Campos Alves (Orgs.)



GRADUS
EDITORA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Piaget: Avanços e Desafios na Psicologia do Desenvolvimento. SANTOS, Bruna Assem Sasso dos; ALVES, Sabrina Sacoman Campos. Gradus Editora, 2024. 140p.. : il. (algumas color.).

978-65-81033-23-1 CDD 350.00

Palavras-chave: 1 - Piaget; 2 - Moral; 3 - Pesquisa.

A Gradus Editora adota a licença da Creative Commons CC BY: Atribuição-Não Comercial-Sem Derivados - CC BY-NC-ND: Esta licença é a mais restritiva das seis licenças principais, permitindo que os outros façam o download de suas obras e compartilhem-nas desde que deem crédito a você, não as alterem ou façam uso comercial delas.



Direitos reservados à



Rua Luiz Gama, 237, 17054-300 - Vila Independência - Bauru/SP
Contato (14) 98216-6549 / (14) 3245-7675 graduseditora@gmail.com.br
www.graduseditora.com Publicado no Brasil

FICHA TÉCNICA

Editor-chefe — Lucas Almeida Dias

Diagramação e Projeto gráfico — Natália Huang Azevedo Hypólito

Capa — Natália Huang Azevedo Hypólito

Revisão — Lucas Almeida Dias

COMITÊ EDITORIAL

Prof. Dr. Douglas M. A. de A. P. dos Santos	Profa. Dra. Cintya de Oliveira Souza
Profa. Dra. Ana Cláudia Bortolozzi	Profa. Dra. Andreia de B. Machado
Profa. Dra. Manuela Costa Melo	Prof. Dr. Carlos Gomes de Castro
Profa. Dra. Ana Beatriz D. Vieira	Profa. Dra. Janaína Muniz Picolo
Dr. Yan Corrêa Rodrigues	Prof. Dr. Thiago Henrique Omena
Prof. Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa	Prof. Dr. Fábio Roger Vasconcelos
Prof. Dr. Leandro A. dos Santos	Prof. Dr. Gustavo Schmitt
Profa. Dra. Daniela Marques Saccaro	Prof. Dra. Renata Cristina L. Andrade
Profa. Dra. Gladys del C. M. Morales	Profa. Dra. Márcia Lopes Reis

SUMÁRIO

EIXO: APLICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS DAS TEORIAS DE PIAGET

JEAN PIAGET PELA POÉTICA DA LITERATURA DE CORDEL _____ **5**
Josivaldo Constantino dos Santos

APRENDIZAGEM E CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA: FUNDAMENTANDO PEDAGOGIAS ATIVAS _____ **11**
Fernando Becker

COMO ENSINAR EM UMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA? _____ **19**
Taislene Guimarães

AEE, BNCC E VIVÊNCIA DA CULTURA MAKER: O DIREITO À EDUCAÇÃO E AO DESENVOLVIMENTO DE TALENTOS _____ **29**
Carla Andressa Plácido Ribeiro de França

AS METODOLOGIAS PARA ENSINAR BOTÂNICA NO ENSINO MÉDIO: O QUE HÁ DE CONSTRUTIVISMO? _____ **37**
Amanda de Mattos Pereira Mano; Nathália Gabriela de Souza Carvalho

O CONHECIMENTO SOCIAL NA PERSPECTIVA PIAGETIANA: REFLEXÕES TEÓRICAS E INSPIRAÇÕES PARA UMA PRÁTICA DOCENTE INTENCIONAL _____ **49**
Camila Fernanda da Silva-Bandeira

UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA E PSICOGENÉTICA DAS EXPLICAÇÕES CAUSAIS SEGUNDO A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET: APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS OU EDUCACIONAIS _____ **59**
Bruna Assem Sasso dos Santos

EIXO: INTEGRAÇÃO DE ABORDAGENS PIAGETIANAS COM OUTRAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO

RELAÇÕES SOCIAIS E RESPEITO MÚTUO: ENCONTROS ENTRE AS TEORIAS DE JEAN PIAGET E PAULO FREIRE SOBRE A MORAL _____ 75

Sabrina Sacoman Campos Alves

AS POSSÍVEIS CORRELAÇÕES ENTRE O DESENVOLVIMENTO MORAL E AS FUNÇÕES EXECUTIVAS: BREVE ENSAIO _____ 87

Eduardo Silva Benetti

ROUSSEAU, PIAGET E A CONTRAPOSIÇÃO A UMA ANTIGA CISÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES _____ 95

Diandra Dal Sent Machado

EIXOS: DESENVOLVIMENTOS RECENTES NA COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO / INTEGRAÇÃO DE ABORDAGENS PIAGETIANAS COM OUTRAS TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO

ARTE NA PEDAGOGIA WALDORF E SUA RELAÇÃO COM PIAGET _ 107

Maíra de Oliveira Martins; Mariana Lopes de Moraes

(RE)PENSANDO A LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA POSSIBILIDADE DE COORDENAÇÃO DE ALGUMAS PERSPECTIVAS ACERCA DOS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E AÇÕES DE PROFESSORES E DAS CRIANÇAS _____ 119

Bruna Assem Sasso dos Santos

EIXO: DESAFIOS E DEBATES ATUAIS NA PESQUISA EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO BASEADA EM PIAGET

CONSUMISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL _____ 131

Denise Rocha Pereira; Maria Belintane

JEAN PIAGET PELA POÉTICA DA LITERATURA DE CORDEL

Josivaldo Constantino dos Santos¹ - Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, Campus Universitário de Sinop/MT.

Em sétimas² de cordel
Sobre um ícone falarei
Uma síntese de sua vida
E pensamento, farei
Me refiro a Piaget
E para o leitor que me lê
Sobre ele, versejarei.

Foi no século dezenove
Que Jean Piaget nasceu
Em Neuchâtel na Suíça
Sua mãe o concebeu
Dia nove de agosto
À vida ele mostra o rosto
O mundo lhe recebeu.

No ano de mil e oitocentos
E noventa e seis chegou
Jean Willian Fritz Piaget
E sua marca deixou
Se preocupou com a infância
E a inteligência da criança
Com esmero estudou.

Para gostar de mecânica
Como Piaget não havia
Também estudava fósseis
Com bastante alegria
E, muito se interessou
Por um estudo que amou
Que foi a Zoologia.

¹ Doutor em Educação – e-mail: josicultura@unemat.br

² Sétimas, são chamadas, as estrofes de sete sílabas em Literatura de Cordel.

Foi uma criança precoce
Esse esperto menino
Com onze anos de idade
Construía seu destino
Sabe o que aconteceu?
Um artigo ele escreveu
Sobre um pardal albino

Em Neuchâtel, a Universidade
Ele logo frequentou
Estudou Biologia
E nela se doutorou
Com competência e maestria
O curso de Filosofia
Jean Piaget terminou.

Com apenas vinte e dois anos
Teve o título de doutor
Mil novecentos e dezoito
Com competência e louvor
Os estudos terminando
E ele se doutorando
Pra Zurich se mudou.

O seu primeiro trabalho
Psicólogo experimental
E psiquiatra em uma clínica
Trabalho excepcional
Com Jung, estudou
E experiência ganhou
Tornando-se fenomenal.

Ele usava entrevistas
E conversas permanentes
Combinava vários métodos
Formal e informalmente
Sua psicologia é arte
Que passa a fazer parte
Das análises de pacientes.





Mil novecentos e dezenove
Para a França ele partiu
Foi trabalhar com um famoso
Psicólogo infantil
Por nome Alfredo Binet
A partir daí Piaget
Na ciência se inseriu.

Estudava a mente humana
Com muita dedicação
Habilidades cognitivas
Chamavam sua atenção
De estudar, não se cansa
Vê a cognição na criança
Em graus de evolução.

Piaget volta à Suíça
Lá, diretor se tornou
Na Universidade de Genebra
Do Instituto Rousseau

Crianças, observava
E delas, o que captava
Com precisão registrou.

No ano de vinte e três
Por sua aluna se encantou
Seu nome era Valentine
E com ela se casou
Duas filhas e um filho nasceram
As pesquisas enriqueceram
E sua prole ele estudou.

Jacqueline, Lucienne
E Laurent foram inspiração
Estudava suas crianças
Fazia observação
Desenvolveu teorias
Para a Psicologia
Usadas na Educação.

E o fruto desse estudo
Veio em definitivo
Quatro importantes períodos
Vividos de modo ativo
Mostram todo o movimento
Sobre o desenvolvimento
Que é o cognitivo.

Tem o sensório-motor
E o pré-operatório
O operatório-concreto
Um período bem notório
E, o último afinal
O operatório formal
Saber disso, é obrigatório.

Do nascimento aos dois anos
É o período primeiro
Dos dois aos sete, o segundo
Dos sete aos onze, o terceiro
E digo com tranquilidade
Após onze anos de idade
É o período derradeiro.

Conhecimento pra ele
Não é predeterminado
Ou seja, não é inato
Também não é resultado

“De simples percepções
E registros de informações”
Que ao sujeito é colocado.

Conhecimento, é, portanto
Um processo de construção
É fruto do nosso agir
E de nossa interação
Com o ambiente vivido
Assim, ele é construído
Na seguinte organização.





A “maturação orgânica”
E a “exercitação”
“Interações sociais”
E a “equilibração”
Sobre o conhecimento
Interferem a todo momento
Para a sua aquisição.

Autor de uma vasta obra
De grande contribuição
Para a psicologia
E para a educação
Sua epistemologia genética
Transparece uma ética
De “respeito e cooperação”.

Em Genebra, na Suíça
Ano oitenta aconteceu
Dezessete de setembro
O mundo entristeceu
Com oitenta e quatro anos
Sofremos pesados danos
Jean Piaget faleceu.

REFERÊNCIAS

MONTOYA, A. O. D. **Freire e Piaget no Século XXI** : personalidade autônoma, práxis e educação. I.ed. Curitiba :Appris, 2022.

ROSSO, O. **Jean Piaget: o Biólogo que Revolucionou a Educação**. Março de 2023. Disponível em: < <https://desafiosdaeducaca.com.br> >. Acesso em 01 abr. 2024.

SASSO, B.A. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo : Editora Senac São Paulo, 2022. (Série universitária).

APRENDIZAGEM E CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA: FUNDAMENTANDO PEDAGOGIAS ATIVAS

Fernando Becker³ - UFRGS

INTRODUÇÃO

Todo início de semestre, durante mais de duas décadas, perguntava às alunas de pedagogia o que significava aprender, e o que é aprendizagem. As respostas eram sempre as mesmas, ou parecidas entre si: é absorver, é internalizar, é assimilar, é reter informações; e memorizar essas informações. É experienciar, compreendendo “experiência” como internalização de estímulos. Entretanto, nunca alguém se perguntava sobre as condições para que uma informação, científica ou não, fosse assimilada ou internalizada, e retida na memória. Sem nunca perguntar sobre os mecanismos da assimilação e da memória cognitivas.

Mais recentemente, conferi propostas de pedagogias ativas, que se encontram na internet, procurando por “pedagogias ativas”; com certa surpresa, verifiquei que elas não apresentam uma justificativa teórica; isto é, nada dizem de sua fundamentação epistemológica. Não dizem por que uma pedagogia deve apostar na atividade do sujeito da aprendizagem. Uma prática que desconhece sua fundamentação teórica, com alta probabilidade, cederá, em breve, ao senso comum, neste caso, ao senso comum escolar ou acadêmico, anulando quase

3 Professor Titular da UFRGS. Atual Docente Convidado do PPGIE - Programa e Pós-Graduação em Informática na Educação. Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, pela USP. Autor dos livros: *Epistemologia do professor; o cotidiano da escola, Educação e construção do conhecimento* e *Epistemologia do professor e matemática*.

toda a fecunda novidade que pretendia trazer para o ensino e a educação. Isto é, cairá no ativismo pedagógico.

Procura-se, neste texto, situar teoricamente o problema da aprendizagem, utilizando dados de pesquisas recentes.

APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO

O conhecimento não é cópia da realidade ou apenas organização dos resultados da percepção do real. Conhecer é agir sobre o real (Piaget, 1973b), modificá-lo, transformá-lo e compreender o processo dessa transformação, compreendendo o modo como o objeto foi construído. Isso implica tomada de consciência (Piaget, 1977), que pode ser definida, aqui, como apropriação dos mecanismos do próprio processo cognitivo. Se o caminho do conhecimento consiste em agir sobre o real, seja ele físico ou social, material, simbólico ou teórico, o caminho da aprendizagem não poderá ser diferente.

Ativismo pedagógico significa, aqui, que essas propostas acima mencionadas acreditam que qualquer atividade produz aprendizagem. Elas não são, portanto, propostas de verdadeiras pedagogias ativas. Em um sistema educacional, em que predominam tradicionalmente a cópia e a repetição, propor aprendizagem pela atividade do aprendiz exige fundamentação psicológica e epistemológica. O (neo) behaviorismo⁴, que tanto inspirou práticas pedagógicas, também propôs atividades para aprender. Elas, entretanto, ao contrário do que se espera de uma pedagogia ativa, são comandadas de fora, dificultando ou até impedindo, ao sujeito da aprendizagem, a conquista da autonomia. Uma verdadeira pedagogia ativa mobiliza o interesse do sujeito da aprendizagem; sem ele, não haverá verdadeira atividade e, portanto, aprendizagem significativa. Um processo de 4 Teoria que propõe que toda resposta é produzida, reforçada e mantida por estimulação.

aprendizagem cujo início não contou com o interesse (fator afetivo) do sujeito, tende a desembocar numa esterilidade cognitiva, na contramão do caminho da autonomia.

O processo educacional deve visar à autonomia que é síntese de afetividade e cognição, de emoção e razão. Para que serve a cognição sem a autonomia? Tanto o senso comum quanto o (neo) behaviorismo menosprezam os fundamentos de uma verdadeira pedagogia ativa. Por isso, centram-se nos estímulos em vez de olhar para o poder constitutivo das ações do sujeito do conhecimento e da aprendizagem. Como lembra Piaget (1972, p. 5), um estímulo só se reveste de significado se o sujeito o assimilar.

Uma verdadeira pedagogia ativa tem, no seu horizonte, a busca constante da autonomia do sujeito da aprendizagem, chame-se ele de aluno, estudante ou aprendiz. Isso implica o exercício constante da reflexão, por parte desse sujeito, sobre cada ação executada, numa dinâmica ininterrupta e progressiva “de conteúdos → formas → conteúdos reelaborados → novas formas, etc., de domínios cada vez mais amplos, sem fim e, sobretudo, sem começo absoluto” (Piaget, 1995, p. 276-277). Em outras palavras, autonomia só se conquista mediante atividade que brota da necessidade do indivíduo – sujeito do conhecimento e da aprendizagem – e se projeta cada vez mais como atividade consciente por força da reflexão. A aprendizagem humana é sempre possibilitada pelo processo de desenvolvimento cognitivo, de autorregulação (Piaget, 1973a) ou abstração reflexionante, isto é, de evolução da capacidade cognitiva do aprendiz. Porém, o motor desse processo é a afetividade porque ela é o motor das ações (Piaget, 1973b).

Por isso, faz sentido a seguinte pergunta: Como pode um professor ensinar conhecimentos científicos continuando a professar epistemologias de senso comum? Em minhas pesquisas sobre epistemologia do professor (Becker, 2022) e epistemologia

do professor de matemática (Becker, 2012, 2019, 2021), compreendi o quanto a docência está comprometida com tais epistemologias; e de forma quase totalmente inconsciente. Trazemos alguns exemplos de professores que ensinam matemática – ciência totalmente construída por abstração reflexionante – como se a abstração empírica⁵, fundada contraditoriamente por um apriorismo, de tipo inatista⁶, fosse suficiente.

Seguem algumas manifestações empiristas⁷. O professor de Ensino Médio afirma: “*primeiro, que apresentamos mal a matemática, segundo, a fixamos mal*” nos alunos. “[...] *não se fixam na criança as coisas adequadamente*”. A professora de sexta série do Ensino Fundamental diz: “*Quando tu abraças uma árvore, tens a noção perfeita do que será futuramente um cilindro, aquele tronco, do que seja uma circunferência*”. A professora de Cálculo assim se expressa: “*se eu der uma informação repetitiva, o cérebro acaba [...] encontrando uma lógica...*”. “É um pouco de repetição. [...] Primeiro trabalho eu acho que é a repetição”.

A compreensão desses docentes é a de que o conhecimento (matemático) está fora do sujeito da aprendizagem e alguém deve colocá-lo para dentro, e fixá-lo no sujeito. O caminho para isso é a repetição do que o professor ensina. Ou sua extração da realidade, por abstração empírica, assim como a noção de cilindro é extraída do tronco da árvore e a de circunferência da árvore serrada, numa clara manifestação de ativismo pedagógico.

A seguir, algumas manifestações aprioristas, de tipo inatista. O professor de Ensino Médio, afirma: “... pela facilidade que a criança

5 Crença ou convicção de que todo conhecimento é retirado dos estímulos ambientais.

6 Crença ou convicção de que todo conhecimento é determinado pela herança genética.

7 Acreditar que todo conhecimento, inclusive o matemático, se adquire por abstração empírica.

tem de aprender, há [...] alguns conhecimentos que, parece, vêm incorporados em seu disco rígido desde pequena. E isso [...] está em seu código genético”. O professor universitário afirma, convicto: “[...] a pessoa nasce com uma matemática universal inata, isto estou certo”. O professor de Ensino Fundamental, de periferia urbana, declara: “... são poucas as crianças que nascem com este dom, com essa qualidade de aprender, que gostam de estudar”.

O que surpreende, nas referidas pesquisas, é que o docente, que manifestou seu empirismo, ao responder a determinadas perguntas, manifesta a seguir um apriorismo, ao responder a outras perguntas, que exigem dele a fundamentação de seu empirismo. O apriorismo inatista, que ele manifesta, fornece, em franca contradição, fundamentação para o pólo oposto, isto é, para seu empirismo. As manifestações reveladoras de uma concepção epistemológica de que o conhecimento, como capacidade ou estrutura, se constrói, são raras, esporádicas, e aparecem desvinculadas de elementos que as legitimem teoricamente.

Nos antípodas de concepções epistemológicas, que sustentam essas afirmações, Piaget propõe a Epistemologia Genética, que busca a gênese (origem) do conhecimento, nos sentidos individual e histórico. Ele a apresenta como interacionista que, quando praticada, resulta em construção de conhecimento. Propõe, portanto, uma teoria da (inter)ação.

Se adentrarmos, hoje, qualquer sala de aula do país, a probabilidade de encontrarmos processos de ensino, coerentes com os significados da Epistemologia Genética, é mínima. Ao contrário, predomina a exigência docente para o estudante apropriar-se do que já existe e memorizá-lo, de preferência sem modificação. A tendência, com a informática, é prolongar esse modelo, traduzindo-o como ativismo pedagógico – acreditar que se aprende porque se respondeu corretamente a um objeto de aprendizagem. A crença empirista é

que aprender é fazer cópia sensorial da realidade que, combinada com outras cópias, por associação, torna-se conhecimento a ser memorizado. Piaget, ao contrário, aposta no poder constitutivo das ações do sujeito que, seguidas de reflexões, atingem patamares progressivos de consciência, resultando em possibilidades de aprendizagens mais complexas. Pode-se perguntar, pois, por que ensinamos os humanos como se fossem animais quaisquer a serem domesticados? O primata humano é o único animal capaz de:

- converter suas ações em linguagem, em representações semióticas;
- apresentar essas ações, pela linguagem, com coerência lógica e quantidade numérica;
- inferir, isto é, tirar do mais conhecido o menos conhecido;
- apoderar-se do passado e planejar o futuro;
- fazer história de seu trajeto vital e da própria espécie;
- abstrair reflexivamente, isto é, não mais tirar qualidades apenas do mundo físico e das ações pela percepção, como fazem os demais primatas. É capaz de tirar das coordenações das próprias ações, coordenações cerebrais, qualidades com as quais poderá construir novas capacidades cognitivas, como, por exemplo, seriação e classificação com as quais construirá a noção de número, noção que abre caminho para toda a matemática.

A capacidade de abstração reflexionante é uma qualidade humana que a educação escolar, em grande escala, parece desconhecer ou, pelo menos, subestimar. A escola deveria ser o lugar por excelência do exercício dessa capacidade humana fundamental – é ela que possibilita a superação da heteronomia e a conquista da autonomia. Abstração reflexionante não se exercita apenas ouvindo interminavelmente discursos, presenciais ou *on line*, mas resolvendo problemas, trocando ideias, discordando, duvidando, planejando e executando pesquisas, fazendo experimentação, buscando interpretações apoiado na literatura pertinente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, a aprendizagem, numa pedagogia ativa,

- depende em tudo do processo de desenvolvimento ou de abstração reflexionante;
- só aumenta sua capacidade pela construção de estruturas cognitivas mais complexas;
- será duradoura se originar-se de assimilações, não de associações estímulo-resposta;
- é significativa quando brota do interesse do aprendiz;
- deve visar sempre à autonomia, intelectual e moral, do sujeito.

E, para concluir, nada melhor do que as palavras do próprio Piaget (1972, p.7): “Toda ênfase é colocada na atividade do próprio sujeito, e penso que sem essa atividade não há possível didática ou pedagogia que transforme significativamente o sujeito”. (PIAGET, 1972, p.7).

REFERÊNCIAS

BECKER, F. **A epistemologia do professor; o cotidiano da escola**. 16ª. ed., 4ª. reimpr., Petrópolis: Ed.Vozes, 2022.

BECKER, F. **A epistemologia do professor de matemática**. Petrópolis: Ed.Vozes, 2012.

BECKER, F. Construção do conhecimento matemático: natureza, transmissão e gênese. **Bolema – Boletim de Educação Matemática**. v. 33, n. 65, p. 963-987. 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/bolema>>.

BECKER, F. Gênese de Noções Matemáticas Elementares: concepções epistemológicas subjacentes às respostas de docentes de Matemática de três países sul-americanos. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**. Rio Claro, UNESP, v. 35, n. 70, p. 588-613, ago. 2021. Disponível em: <<http://www.scielo.br/bolema>>.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. Tradução: Edson Braga de Souza. São Paulo: EDUSP/ Melhoramentos, 1977.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. Tradução: Christina Larroude de Paula Leite. São Paulo: EDUSP/ Melhoramentos, 1978.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante: relações lógico aritméticas e ordem das relações espaciais**. Tradução: Fernando Becker e Petronilha Beatriz da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Tradução: Francisco M. Guimarães. Petrópolis (RJ): Ed. Vozes, 1973a.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Tradução: Celia E. A. di Piero. São Paulo: Edag. Forense, 1973b.

PIAGET, J. A teoria de Piaget. In.: CARMICHAEL, Leonard. **Manual de psicologia da criança; Desenvolvimento cognitivo I**, v. 4. São Paulo, EPU, Ed. da USP, 1975. V. 4

PIAGET, J. Desenvolvimento e aprendizagem. In: LAVATTELLY, C. S. e STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/175620010/Piaget-Desenvolvimento-e-Aprendizagem-ufrgs>

COMO ENSINAR EM UMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA?

Taislene Guimarães⁸

INTRODUÇÃO

Após estarmos tanto no lugar de docente quanto de pesquisadora de práticas pedagógicas sob o referencial piagetiano, acreditamos que o que alicerça os métodos de ensino tem relação direta com pressupostos trazidos pelas teorias do conhecimento.

De uma forma geral, poderíamos mencionar duas vertentes principais: a primeira orientada por teorias de fundamentação empirista ou inatista; já a segunda por uma posição interacionista frente à construção da inteligência. Piaget ([1948], 2011) sustenta sua teoria baseada nesta segunda possibilidade:

[...] de natureza construtivista, isto é, sem pré-formação exógena (empirismo) ou endógena (inatismo) por contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas, o que, do ponto de vista pedagógico, leva incontestavelmente a dar toda ênfase às atividades que favoreçam a espontaneidade da criança. (p. 17)

Tendo em vista tal posicionamento, como então ensinar os sujeitos numa perspectiva piagetiana? É necessária uma metodologia específica? A resposta é sim e é sobre ela que buscaremos trazer algumas reflexões.

UMA METODOLOGIA DE ENSINO?

Mantovani de Assis (2002) conceitua metodologia como “um conjunto de atitudes, técnicas e práticas educacionais que refletem

⁸ Pedagoga, Mestre e Doutora Em Educação pela UNESP – Campus de Marília

coerentemente os pressupostos teóricos nos quais se apoiam”. (p. 19). Dessa forma, um ensino no âmbito interacionista precisa ser pensado sob a égide de metodologias ativas, ou seja, opostas ao modelo tradicional de ensino.

[...] uma escola ativa não é necessariamente uma escola de trabalhos manuais e que, se, em certos níveis, a atividade da criança implica uma manipulação de objetos e mesmo um certo número de tateios materiais, por exemplo, na medida em que as noções lógico-matemáticas elementares são tiradas, não desses objetos, mas das ações do sujeito e de suas coordenações, noutras níveis a atividade mais autêntica de pesquisa pode manifestar-se no plano da reflexão, da abstração mais avançada e de manipulações verbais, posto que sejam espontâneas e não impostas com o risco de permanecerem parcialmente incompreendidas. (Piaget, [1976], 2010b, p. 61)

O que precisa ficar claro é que somente a realização de atividades utilizando-se de materiais concretos não garante uma metodologia ativa; o que garantirá uma atividade (no sentido de ser ativo) ao método de ensino é entender o aluno como ser ativo e responsável por suas próprias aquisições; afirmação que também não pode ser comparada a trabalhos realizados de forma individual, apesar de terem sua devida importância, pois será na troca com o outro, nas possibilidades de trabalho em grupo, que a criança terá a oportunidade de reafirmar ideias, colocar crenças em dúvida, defender ideais, ou seja, é em contato com o outro que o sujeito se constituirá como ser individual.

Se considerássemos o “ser considerado ativo” como sinônimo da manipulação concreta por si só, estaríamos nos remetendo a métodos intuitivos, no entanto este não poderia ser generalizado às conquistas em que o objeto do conhecimento é algo abstrato como um tipo de pensamento ou uma teoria.

Piaget ([1976], 2010b) ressalta que “os métodos ativos são muito mais difíceis de serem empregados do que os métodos receptivos” (p. 62); exigem do docente não só uma tomada de posição, mas a

realização de forma consciente somada à coragem e à autonomia. Um dos grandes problemas percebidos na atualidade é uma acomodação por parte do professor; visto que a metodologia tradicional não o tira do senso comum e da pura repetição de técnicas, tornando-os simples transmissor de conhecimentos comuns, elementares ou médios, sem possibilidades de iniciativas e muito menos de descobertas. (p. 113)

Não temos a intenção de culpabilizar o professor; apenas apontar possibilidades para uma alteração de cenário nas práticas atuais, para tanto, acreditamos que é necessária uma formação coerente. É possível, portanto, identificar um momento histórico em que tais ideários estiveram presentes no pensamento do professor?

Faz-se necessário discorrer acerca de alguns momentos históricos sobre as concepções pedagógicas ativas em nosso país para entendermos tanto algumas nuances do pensamento do professorado atual quanto à escolha metodológica que utilizamos em nosso processo interventivo.

No Brasil, as metodologias ativas começaram a ser discutidas e implementadas a partir do final do século XIX, com o movimento da Escola Nova. Esse período, foi demarcado por Saviani (2008a) como “terceiro período” das ideias pedagógicas no Brasil, o qual abarca o interstício de 1932 a 1969, e ocorre em meio à expansão cafeeira e o escoamento da matéria-prima pelas estradas de ferro.

Esse momento nacional é marcado, portanto, por uma crescente urbanização e expansão das atividades industriais, influenciada por sua vez pela expansão mundial do capitalismo (Saviani, 2008b), ou seja, tratava-se de um momento de grandes modificações: do campo para a cidade, da agricultura para a indústria e, em meio destas, uma reorganização educacional na qual estavam “de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a

Igreja Católica que procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica.” (p. 193)

Um marco pedagógico dos renovadores nesse período foi o “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova” (1932) o qual, liderado especialmente por Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, trouxe nos ideários da Escola Nova o diálogo entre os estudos de biologia, psicologia e sociologia (tripé científico), mais tarde recebendo a contribuição imensurável de Anísio Teixeira, constituindo a “trindade cardinalícia do movimento da Escola Nova”. (Saviani, 2008b, p. 216)

A educação pública, portanto, passa ainda a ter princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. (Saviani, 2008b). No entanto, tais propostas pedagógicas chegaram apenas a algumas instituições experimentais; por ser um projeto de altos custos financeiros, ficou restrito a uma elite burguesa.

A reação da igreja a tais iniciativas do movimento foi nítida, especialmente à laicização do ensino; de acordo com os representantes católicos:

[...] a escola leiga preconizada pelos escolanovistas em lugar de educar deseducava: estimulava o individualismo e neutralizava as normas morais, incitando atitudes negadoras da convivência social e do espírito coletivo. Somente a escola católica seria capaz de reformar espiritualmente as pessoas como condição e base indispensável à reforma da sociedade. (Saviani, 2008b, p. 257)

Nesse contexto, para os representantes da igreja, os ideários escolanovistas atentavam contra a ordem natural e divina, e foi mediante apoio do governo (em troca de apoio religioso na política) que a Igreja Católica reprime fortemente o movimento da Escola Nova. O período de 1932 até meados de 1947 foi marcado, dessa forma, por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova.

De 1947 até 1961 a Escola Nova consegue novamente o domínio e é nítida a influência que esta tem no pensamento dos professores,

mesmo aqueles que não faziam parte dos núcleos equipados para a implementação das ideias pedagógicas escolanovistas e, tal influência surtiu consequência, na maior parte delas, negativas como ressalta Saviani (2008a)

Cumprir assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. (p.10)

A escola e seus mestres, portanto, ao fazerem tal interpretação da concepção teórica equivocadamente na prática, trouxe mais problemas do que benefícios à aprendizagem das crianças.

No fim desse período são realizados movimentos em prol da pedagogia de Paulo Freire para educação de adultos, os quais corroboram com o ideário dos renovadores para uma “Escola Nova Popular” (Saviani, 2008b). Freire (1987; 1996) traz a ideia da educação como prática de liberdade, na medida em que são oferecidas às camadas populares as mesmas condições de acesso ao saber escolar; portanto, a libertação da opressão por parte das classes dominantes.

Nesse contexto, por volta de 1960, a pedagogia nova entrou em declínio, dando lugar a uma pedagogia tecnicista.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se descola para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. (Saviani, 2008b, p. 382)

Mediante tais características, o autor ainda ressalta que se a questão central da pedagogia tradicional é aprender, o da pedagogia

nova é o aprender a aprender e, por sua vez, na pedagogia tecnicista a questão central é o fazer. Professores se deparavam com algumas incertezas nesse momento:

[...] na virada dos anos de 1970 para os de 1980, como o professor pensava sua prática educativa? Pode-se dizer que ele tinha uma cabeça escolanovista. (...). Isso quer dizer que, para ele, o aluno era o centro do processo educativo, que se realizaria na relação professor-aluno. (...) E, para levar a bom termo sua tarefa, (...) acreditava que sua classe teria poucos alunos, para que pudesse relacionar-se com eles, (...) contar com biblioteca de classe, laboratório, material didático rico e variado. (Saviani, 2008b, p. 446)

No entanto, a realidade encontrada era bastante diferente:

À frente de sua mesa, a sala superlotada de alunos; atrás, um quadro-negro e ... giz, se tivesse sorte. Mas... e a biblioteca de classe, o laboratório, o material didático? Descobriu que isso tudo não passava de luxo reservado a raríssimas escolas. (...) sua cabeça era escolanovista, mas as condições em que teria que atuar eram as de escola tradicional. (Saviani, 2008b, p. 446)

Foi nessa transição de uma pedagogia nova para o tecnicismo, onde se iniciavam ideias pedagógicas para um eficiente treinamento, que, em 1976, Orly Zucatto Mantovani de Assis finalizou uma pesquisa de doutoramento da qual derivou uma proposta metodológica fundamentada na teoria de Piaget, retomando princípios de uma escola ativa com vistas ao real papel ativo do sujeito.

Podemos perceber que, ao mesmo tempo em que a proposta metodológica de Mantovani de Assis (1976) desafiava o momento histórico, se inseria em momento oportuno às necessidades do professor.

Inicialmente tal proposta metodológica ficou conhecida como “Processo de Solicitação do Meio” e no ano de 1980 recebeu o nome de PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar⁹).

9 Na atualidade e devido à expansão dos objetivos do PROEPRE, o programa é conhecido como Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O PROEPRE pretende contribuir para a formação de pessoas criativas, inventivas e descobridoras, que sejam capazes de criticar, comprovar e não aceitar sem refletir tudo o que lhes é proposto. Pessoas que sejam capazes de pensar a realidade em que vivem e transformá-la; que sejam livres e capazes de exercer sua liberdade e autonomia de acordo com os valores sociais que consideram válidos porque tiveram a oportunidade de reconstruí-los. (Mantovani de Assis, 2013, p. 11)

Paratanto,sãopropostasatividadescomfocono desenvolvimento equilibrado da criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, social e físico, as quais podem ser coletivas, diversificadas, independentes e individuais.

As atividades coletivas são, como o próprio nome diz, realizadas por toda a classe; pois visam objetivos comuns e possibilitam a “experiência na vida democrática, favorecendo a troca de pontos de vista e opiniões, criando oportunidade para que os alunos apresentem suas ideias e argumentem a favor delas, aprendam normas de convivência social” (Mantovani de Assis, 2013, p. 20). Já as atividades diversificadas, muito conhecidas como cantinhos, são realizadas em pequenos grupos, ou ainda de forma individual, respeitando a escolha da criança frente às opções oferecidas pelo professor; a estas são atribuídos objetivos específicos:

As atividades diversificadas possibilitam ao aluno trabalhar de acordo com seu próprio ritmo, satisfazer suas necessidades e interesses, aprender a dosar o tempo que permanece em cada atividade, realizar escolhas, tomar decisões e, por conseguinte, progredir em direção à conquista da autonomia. (Mantovani de Assis, 2013, p. 20)

Nos momentos das atividades diversificadas, cabe ao professor observar e intervir oportunamente, questionando e lançando novos desafios com vistas a potencializar o desequilíbrio cognitivo; o docente pode aproveitar ainda esse momento para trabalhar individualmente com os alunos, avaliar e/ou intervir frente a necessidades específicas de cada criança, já que as outras crianças estão trabalhando de forma autônoma com os colegas.

Outro tipo de atividade priorizada neste programa são as atividades independentes, as quais também podem ocorrer de forma individual ou em pequenos grupos, conforme a escolha da criança. Diferentemente dos cantinhos, na atividade independente o professor não intervém, apenas observa as crianças fazerem escolhas, tomarem decisões e se organizarem. Esse tipo de atividade ocorre em um espaço de tempo reduzido que pode ir aumentando de acordo com o perfil da turma e seu objetivo principal é favorecer o desenvolvimento da responsabilidade, iniciativa e, por conseguinte da autonomia, já que possibilita à criança aprender a trabalhar sem a orientação direta do adulto. (Mantovani de Assis, 2013)

Finalmente, porém não menos importante, a autora enfatiza a importância da atividade individual, as quais podem ocorrer nos momentos das atividades diversificadas como já mencionado, sendo escolhida pela criança ou proposta pelo professor. As atividades individuais permitem ao docente “interagir diretamente com o aluno, a fim de acompanhar o seu raciocínio e perceber a compreensão que ele tem acerca do que está sendo trabalhado e, portanto, conhecê-lo melhor.” (Mantovani de Assis, 2013, p. 21)

Esses tipos de atividades são distribuídos ao longo da rotina diária, a qual além de tornar o dia mais organizado auxilia a criança a se organizar no tempo, no espaço e ainda supor relações causais e coordenar fatos que possibilitam construções operatórias. As propostas para a organização diárias são: planejamento do dia, arrumação da sala, hora do recreio, hora do lanche, hora da roda e hora da avaliação.

Tal programa, desde a década de 70, já foi aplicado em municípios de mais de vinte estados brasileiros e hoje é oferecido sob duas modalidades: cursos de extensão (creches, educação infantil e ensino fundamental) pela escola de extensão da UNICAMP¹⁰ ou, ainda, implantações em redes municipais de ensino.

10 Universidade Estadual de Campinas

A situação docente dos dias atuais não difere muito da que se instalava quando da publicação da proposta de “Solicitação do Meio” nos anos 70; e tal fato nos leva a pensar o quanto tal proposta é ainda atual e necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que queremos ressaltar no tocante aos métodos ativos é que estes não são receitas prontas a serem seguidas pelo professor, mas sim proposições práticas que dependem de uma orientação teórica e uma nova dimensão ao trabalho docente. Ademais, para que seja possível este pensamento chegar às nossas crianças os professores precisam ser oportunizados à experientiação com vistas a agregar e alterar qualitativamente a sua formação. Estamos nos referindo aos momentos de formação, tanto inicial, quanto continuada.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar**. (Coordenador Paulo Nathanael Pereira de Souza). 7.ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; ASSIS, M. C. (org) **PROEPRE**: prática pedagógica. 4.ed. Campinas: Graf. FE, 2013.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança.** 1976. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia.** Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1976], 2010b.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 20.ed. Tradução de Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, [1948], 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

AEE, BNCC E VIVÊNCIA DA CULTURA MAKER: O DIREITO À EDUCAÇÃO E AO DESENVOLVIMENTO DE TALENTOS

Carla Andressa Plácido Ribeiro de França¹¹

INTRODUÇÃO

Muitos avanços se têm alcançado no sistema educativo brasileiro a respeito do ensino inclusivo para estudantes com deficiência. Uma das ações que podemos nos referir é a implementação de um suporte pedagógico com professores especializados para atender em sala de recursos multifuncionais, assim como desenvolver um trabalho colaborativo com professor da sala regular de ensino, o AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Nos anos de 2022 e 2023 pudemos vivenciar na prática ações que além de promover o desenvolvimento de habilidades inerentes às necessidades específicas dos educandos, também puderam favorecer o despertar da criatividade, além de potencializar suas habilidades já existentes e/ou em estado embrionário a partir da Cultura Maker (com atividades de “faça você mesmo”).

Participaram especificamente dessa prática educativa no ensino fundamental dos anos iniciais cinco estudantes atendidos em Sala

¹¹ Possui graduação em Pedagogia (2006) com habilitação em Deficiência Visual e Administração Escolar, Mestre (2012) e Doutora (2018) em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília. Sua experiência é em pesquisas sobre o Desenvolvimento Moral em crianças abrigadas e em Educação Ativa em salas de recursos para crianças elegíveis ao serviço de Educação Especial. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação (GEPEGE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). Atualmente é professora de Atendimento Educacional Especializado no município de Marília/SP.

de Recurso Multifuncional (SRM) pelo AEE, com as seguintes características: 3 aprendentes autistas de funcionamento cognitivo preservados, 1 aprendente com dupla excepcionalidade (autista e altas habilidades/superdotação) e 1 aprendente em investigação com histórico de evasão escolar. Foram dois atendidos em dupla e um individual.

Partindo dos interesses dos educandos, foi possível desenvolver e produzir com eles projetos que resultaram em construção de jogos autorais, brinquedos personalizados e um livro em que a aprendente formulou a história e a ilustrou com muita dedicação.

As crianças que criaram jogos, ao findarem seus projetos, fizeram testes e assim, apresentaram e os executaram junto aos seus colegas na sala de aula regular. E no final dessa experiência, as crianças demonstraram maior entusiasmo nas questões educacionais e contentamento em poder dividir com seus colegas as suas criações. Essa prática educativa se aproximou intencionalmente do movimento da Cultura Maker tanto na prática pedagógica como refletindo na vida e autoestima dos aprendentes.

Essa experiência também pôde ser vivenciada em grande parte dos atendimentos na Educação Infantil no ano de 2023 na escola em que atuamos, mesmo com menor sistematização da Cultura Maker, no entanto com semelhante impacto e objetivo. Nesse caso, as crianças puderam personalizar peças de madeira e de papelão com o uso de diferentes cores e texturas. Após as confecções, as crianças utilizaram as peças em diferentes contextos de brincadeiras e interação com pessoas e/ou objetos. A confecção desse brinquedo realizado por diversas mãos e em diferentes momentos, permitiu que os aprendentes pudessem vivenciar momentos de criatividade, flexibilidade cognitiva, relações sociais, desenvolvimento da coordenação motora fina, o uso intencional e social da linguagem, roteiros e cenários nas brincadeiras.

Para Piaget (1980), para formar indivíduos que sejam capazes de produzir e criar, faz-se importante proporcionar condições para que antes possam compreender por meio do inventar, do reconstruir através da reinvenção. E na educação infantil, essa prática também se faz possível, iniciando com a observação de fenômenos, como por exemplo, a partir de eventos que possibilitem a identificação de causa e efeito, como por exemplo a experiência de a criança soltar uma funda para atingir um alvo e ela mesma buscar explicar como isso foi possível, qual foi o percurso da funda na sua perspectiva.

[...] uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa, com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, transformando-se em simples adestramento, destituído de valor formador por falta da compreensão suficiente dos pormenores das etapas sucessivas. (PIAGET, 1980, p. 17)

Sabemos que a vivência da Cultura Maker pode demandar grande energia do professor, pois além de conhecer o desenvolvimento psicológico da inteligência da criança, trabalhará com o papel de encorajador e promotor de um ambiente que possibilite a reflexão e a resolução de problemas, no entanto, pudemos perceber o quão satisfatório e quão rico podem ser os resultados dessa prática, mesmo em curto prazo.

De acordo com o dicionário *Password* (1998), a tradução da palavra em inglês para o português, “Maker” significa “fazedor”, “fabricante”. Nesse sentido, Cultura Maker é entendido como ações próprias para resolver problemas reais, prática difundida na internet também como D.I.Y – *Do It Yourself* - “Faça você mesmo”. No entanto, tal conceito, pode ser reconhecido nas ações de comunidades carentes, assim como em épocas anteriores com o intuito de fazer ou consertar coisas sem recorrer a um profissional ou fábrica. Geralmente são utilizados materiais de baixo custo ou materiais que já se possui, sendo reciclado ou não.

Na educação, a Cultura Maker além de trabalhar com materiais de baixo custo ou reaproveitáveis, também há a possibilidade de inserir nas criações elementos eletrônicos, como o uso do Arduino, assim como peças de lego. O objetivo de ensino por meio dessa cultura, assim como dos projetos STEAM - *Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics* –, visam o desenvolvimento de habilidades nos estudantes como, noção de sustentabilidade, criatividade, poder de resolução de problemas, flexibilidade cognitiva e compartilhamento de ideias, desenvolvimento social e interação interpessoal, análise de situações cotidianas e soluções que ajudam a sociedade, habilidades de informática, robótica, programação e conhecimento de sistema/mecanismo eletrônico.

Dentre as competências específicas pode-se observar oportunidades de conduzir atividades nas quais os alunos possam exercer seu protagonismo [...] Dentro das concepções da cultura Maker espera-se a construção de um artefato e seu compartilhamento. Ao despertar o espírito de investigação e argumentação [...] na resolução de problemas cotidianos, sociais o aluno, em especial em ambiente escolar, percebe-se capaz de desenvolver-se em seu potencial. Ademais, exercitar suas habilidades de interagir de forma cooperativa, valorizando opiniões e diversidade o prepara para exercer sua cidadania. (Stella et al., 2018)

Ao analisar os princípios e alcance da Cultura Maker em ambiente escolar, podemos dizer que ela atende em vários aspectos os objetivos previstos na BNCC – Base Nacional Comum Curricular e nas indicações da legislação sobre o direito à educação de crianças e adolescentes, inclusive nas indicações aos direitos dos alunos público-alvo da educação especial.

Na BNCC, **competência** é definida como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2018, p. 8) (grifos do autor).

E assim, fomentar práticas educativas que possibilitem:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas [como também] Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos [e] princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018, p. 9-10)

O olhar sobre as necessidades de complementação e suplementação pedagógica é, sem dúvida, relevante para a inclusão e permanência do aluno com deficiência, altas habilidades/superdotação, público-alvo da educação especial, nas escolas. Para esse trabalho, o educador deve conhecer o educando e considerar suas expectativas educacionais, seus talentos e habilidades já constituídas ou a serem constituídas e assim promover seu desenvolvimento de modo significativo e respeitoso, como assegura a legislação nacional:

Art. 14. O processo de habilitação e de reabilitação é um direito da pessoa com deficiência.

Parágrafo único. O processo de habilitação e de reabilitação tem por objetivo o desenvolvimento de potencialidades, talentos, habilidades e aptidões físicas, cognitivas, sensoriais, psicossociais, atitudinais, profissionais e artísticas que contribuam para a conquista da autonomia da pessoa com deficiência e de sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

[...]

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

[...]

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-

se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; (grifo nosso) (Brasil, 2015).

Portanto, o direito do estudante à educação vai muito além do ensino da leitura, escrita e cálculo, faz-se necessário investir no desenvolvimento integral do indivíduo, “garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos” assim como “os valores morais” e “a adaptação à vida social” (Piaget, 1980, p. 34). É importante destacar as palavras “toda criança” para não cairmos no risco de esquecermos que a criança deficiente é detentora desse direito e capaz de desenvolver plenamente suas capacidades que são próprias, assim como as crianças sem deficiência e neurotípicas. Além disso, é necessário que se atente para suas aptidões/talentos a fim de potencializá-los e assim, buscar por uma educação integral eliminando do sistema educacional pensamentos e atitudes de capacitismo e pré-conceitos de suas potencialidades.

Entendendo a importância dessa prática pedagógica ao público da educação especial que muitas vezes, além de desencorajados a explorar seus talentos e aptidões devido às condições familiares e sociais, apresentam fatores dificultadores embricados aos prejuízos de sua condição neurológica, física ou psicológica, tais como: inflexibilidade cognitiva, limitação de repertórios além do seu campo de interesse, dificuldade nas relações interpessoais e de socialização.

Destarte, faz-se necessário que haja espaço no ensino inclusivo, assim como nos atendimentos do AEE a implementação de um ambiente educativo que promova habilidades pessoais inerentes ao desenvolvimento humano, assim como habilidades necessárias ao convívio em sociedade e voltado para sustentabilidade, criatividade e autoconhecimento. Assim, a Cultura Maker pode ser um caminho propício para a exploração, observação e criação de ações e recursos

na resolução de problemas, além de possibilitar o desenvolvimento da autonomia moral,

interação social, flexibilidade cognitiva, exercício de explorar e expor seu pensamento e argumentos, como também a reflexão, investigação e posicionamento diante de uma situação/problema levantado. Diante dessas possibilidades de trabalho, cumpre-se assim, o direito a um ensino respeitoso que parte do interesse do aluno para assim, complementar e ou suplementar o trabalho pedagógico de acordo com as demandas de suas necessidades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, propomos relatar e justificar que o trabalho do AEE nas escolas necessita ter a ciência de sua importância na formação dos alunos Público-alvo da Educação Especial. Considerando que há a necessidade urgente em implementar um sistema de ensino que, imbuído de conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança, capacite-se em tornar os atendimentos integrando o despertar do desenvolvimento de habilidades necessárias para uma vida social saudável, respeitando não somente os limites de seus aprendentes, mas também sua capacidade e aptidão/talento. Que a partir dos interesses dos alunos, possam instigar novos interesses, resoluções de problemas, construções e invenções. Tornando a aquisição de conhecimentos e habilidades significativas para a sua vida tanto no ambiente escolar como na sociedade em geral.

Em nossa experiência, podemos destacar a evolução escolar no relato de uma aluna sobre sua expectativa de vida. Tal aluna, antes centrada apenas em um interesse (desenhar personagens de um desenho animado específico), após ver o seu livro semipronto, despertou-lhe um desejo em ser escritora e ilustradora. Muitas

vezes nos atendimentos subsequentes ela trazia ideias de projetos de invenções, alguns possíveis de serem realizados diante de nossos recursos presentes, mas alguns, apesar de possíveis, iriam requerer um investimento para a sua realização. Tal investimento pode ser considerado baixo e possível, no entanto, para ser concretizado seria necessário um olhar mais acentuado por parte do poder público para favorecer que nossos educandos tenham a oportunidade de alçar voos cada vez mais altos em seu processo de ensino e aprendizagem. O que na realidade seria a real implementação e cumprimento da legislação nacional brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 04 de março de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 de março de 2024.

Parker, J.; Stabel, M. **Password: English dictionary for speakers of portuguese** / – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. Tradução de Ivete Braga, 7ª ed. – Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1980.

STELLA, A. L. *et al.* BNCC e a Cultura Maker: uma aproximação na área da matemática para o ensino fundamental. **Revista InovaEduc**, n. 4, p. 1-37, 2018. Disponível em: https://www.lantec.fe.unicamp.br/pf-lantec/n4.art6_.pdf. Acesso em: 06 de março de 2024.

AS METODOLOGIAS PARA ENSINAR BOTÂNICA NO ENSINO MÉDIO: O QUE HÁ DE CONSTRUTIVISMO?

Amanda de Mattos Pereira Mano¹²
Nathália Gabriela de Souza Carvalho¹³

INTRODUÇÃO

A Botânica é parte integrante das Ciências Biológicas, sendo responsável pelo estudo dos vegetais em toda sua amplitude: desde a rica biodiversidade, até suas partes específicas de fisiologia e anatomia. Ao contrário do que apenas preparar o estudante para o próximo nível de uma educação, a Botânica pode ser imprescindível para ampliar o conhecimento conceitual e cultural dos estudantes, uma vez que pode auxiliar na análise crítica de situações do cotidiano dos estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos reflexivos (Ursi *et al.* 2018).

Apesar de sua grandeza, a Botânica é uma área caracterizada pela presença de conceitos abstratos que não fazem parte do cotidiano dos indivíduos, tornando-se pouco atrativa para o público em geral, e principalmente pelos estudantes ao longo da Educação Básica.

12 Licenciada em Ciências Biológicas e em Pedagogia. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp/ Campus de Marília. É professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, no Campus de Naviraí atuando na Graduação em Pedagogia e nos Programas de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CPAN e Ensino de Ciências - PPEC/INFI.

13 Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal, Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Instituto de Física e acadêmica de Pedagogia pelo Instituto Federal de São Paulo. Atua como docente de Ensino Médio na rede estadual do estado de São Paulo.

Esse cenário é evidenciado desde muito tempo e foi reconhecido por Wandersee e Schussler (1999) como “cegueira botânica” indicando a dificuldade de perceber as plantas no próprio ambiente (Macedo *et al.* 2012).

No âmbito científico, a Botânica vem tornando-se pauta de muitos estudos, uma vez que torna-se cada vez mais evidente a necessidade de repensar o ensino para romper com os diferentes paradigmas que o cercam. De maneira geral, enfatizam-se problemáticas relacionadas ao desinteresse dos estudantes com o ensino das plantas, uma vez que a abordagem é feita, em sua grande maioria, de forma descontextualizada e focada na memorização de conceitos que não fazem parte da realidade dos estudantes, além de uma carência de contribuições históricas (Bitencourt, 2013).

Acrescido a estes aspectos, pode-se dizer que seu ensino, em sua amplitude, é pautado em uma abordagem mecanicista e tradicional, que enfatiza a aquisição de termos e a necessidade de memorização. É sabido que essa maneira de lidar com o objeto de conhecimento pouco colabora na aprendizagem dos estudantes (Tavares, 2014).

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de reformular o ensino para que os estudantes construam a capacidade de reconhecer a importância dos vegetais em sua amplitude, em consonância com as demais áreas da biologia. Sendo assim, chamamos a atenção para a proposta de um ensino que seja pautado na abordagem construtivista, uma vez que, na contramão da abordagem tradicional que tem como característica a centralização do professor no processo de ensino e aprendizagem, bem como na ausência de uma contextualização histórica dos conteúdos, o construtivismo parte dos conhecimentos já adquiridos pelos educandos, assim, há uma continuidade, em termos de assimilação e acomodação, no aprendizado dos termos e conceitos aprendidos anteriormente pelos mesmos (Queiroz; Barbosa-Lima, 2007).

Além disso, o construtivismo no âmbito pedagógico é uma abordagem em que torna-se em evidência o diálogo entre o educador e o educando, possibilitando aquilo que se espera do papel ativo do estudante no processo de ensino-aprendizagem.

Dito isso, é possível incluir pressupostos construtivistas para pautar a organização do trabalho pedagógico em sala de aula, por meio, por exemplo, das metodologias elencadas pelos docentes para lecionar os conteúdos, uma vez que, ao contrário de outras realidades, o construtivismo não baseia-se em uma “receita pronta”, ou seja, não se pauta somente em uma forma de ensinar, mas o docente passa a ter cuidado ao observar as potencialidades e fragilidades dos estudantes buscando a construção de uma aprendizagem diante esses aspectos.

Neste contexto, esse trabalho propõe-se a analisar as práticas pedagógicas utilizadas por professores da rede pública do estado de São Paulo, para o ensino de Botânica. Ademais, se busca analisar a existência de relações dessas escolhas com pressupostos construtivistas.

Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa com caráter qualitativo, utilizando-se como instrumento de coleta de dados a aplicação de uma entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas com 17 professores de escolas públicas do estado de São Paulo localizadas no município de São José dos Campos.

As entrevistas foram realizadas presencialmente nas unidades escolares, e contaram com questões abertas relacionadas especificamente ao ensino de botânica. Para a participação do grupo amostral, foram definidos três critérios de inclusão: a) ter formação em licenciatura em Ciências Biológicas; b) atuar ou ter atuado como professor (a) no ensino médio da rede estadual de ensino de São José dos Campos entre os últimos dois anos; c) Ter ministrado aulas de Botânica durante a atuação profissional.

Após a coleta de dados, as entrevistas foram transcritas, lidas e interpretadas utilizando-se a Análise de Conteúdo Categrical de Bardin, uma vez que a utilização da mesma nos permite um agrupamento das falas dos sujeitos participantes, possibilitando uma melhor compreensão dos discursos (SILVA; FOSSÁ, 2015).

AS METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE BOTÂNICA E SUA RELAÇÃO COM O CONSTRUTIVISMO

Na busca pelo entendimento das principais metodologias utilizadas pelos professores, fez-se o levantamento das estratégias utilizadas pelos mesmos. Observa-se a Tabela I.

Tabela I - Metodologias utilizadas para o ensino de Botânica

Metodologia empregada nas aulas	Total de vezes citada entre as 17 entrevistas	Percentual
Identificação e classificação de plantas	09	52,9%
Aula expositiva	05	29,4%
Produção de desenho	03	17,6%
Horta	03	17,6%
Sala de aula invertida	03	17,6%
Lâminas vegetais	02	11,7%
Germinação de sementes	02	11,7%
Glossário	01	5,9%
Nunca diversificou uma aula	03	17,6%
Outros métodos	07	41,1%

Fonte: Dados da pesquisa organizados pelas autoras (2023).

Ao iniciar por uma das abordagens mais utilizadas em sala, e característica da abordagem tradicional, as aulas expositivas são evidenciadas pelo constante verbalismo dos docentes em aulas,

assim, volta-se a concepção de que o educador é o principal agente transmissor do conhecimento (Mizukami, 2001). Chama a atenção o fato de que 29,4% dos professores apontaram as aulas expositivas como principal estratégia metodológica das aulas de Botânica.

No sentido da elaboração e realização de aulas expositivas, pode-se dizer que uma forte aliada nos dias atuais para essas aulas, é a tecnologia como um todo. Tem-se disponível uma gama de recursos disponíveis dentro da própria internet, mas seu uso é limitado em vários contextos escolares.

A utilização contínua da projeção do PowerPoint, por exemplo, pode configurar-se em aula expositiva em sua maioria, uma vez que, assim como a utilização do quadro branco, este recurso torna-se apenas um instrumento auxiliar do docente que enfatiza a mera transmissão de conhecimentos. Destaca-se que não é o fato de utilizar uma ferramenta tecnológica que o ensino está sendo inovador, tampouco construtivista e ao serem questionados sobre esse aspecto, o número significativo de 64,7% de docentes apontaram o uso dos slides como principal ferramenta das aulas, o que torna-se um ponto de atenção frente às discussões de Botânica.

Em contramão à utilização de aulas expositivas, 17,6% dos professores apontaram a utilização do método de sala de aula invertida nas aulas de Botânica. Essa estratégia vem ganhando espaço no âmbito educacional nos últimos anos, colaborando para o rompimento de abordagens mecanicistas, uma vez que, em tese, privilegia o aluno na aquisição do conhecimento, de maneira que o professor não é mais o centro do processo, mas se torna um facilitador da aprendizagem. Para Mizukami (2001), a educação no ponto de vista do construtivismo deve proporcionar a autonomia dos estudantes, e em complemento, Schein e Coelho (2006) ressaltam que o professor passa a ser pesquisador junto ao estudante, deslocando-se do centro do processo de ensino.

Em continuidade, a utilização de classificação e identificação de grupos vegetais no entorno das escolas tornou-se destaque entre os participantes, sendo pontuada por 52,9% dos professores. De forma direta, o uso dessa estratégia promove uma relação com algumas características do construtivismo, uma vez que promove a curiosidade e investigação dos estudantes. Para Shein e Coelho (2006), a inserção do aluno no processo promove a construção dos conceitos, oportunizando a conexão entre os conhecimentos trabalhados e a realidade dos estudantes.

Frente às dificuldades da Botânica para os estudantes, enfatiza-se a importância da contextualização dos conceitos empregados, tendo em vista que a maioria não faz parte da realidade dos estudantes, e isso pode se tornar uma problemática frente a um ensino efetivo. A esse aspecto, uma estratégia de ensino utilizada por um dos professores entrevistados tornou-se novidade entre as demais citadas: a criação de um glossário pelos próprios alunos, metodologia que diverge de uma estratégia mecanicista e coloca o aluno como protagonista do seu conhecimento, isso porque o glossário não foi elaborado pelo docente, mas partiu de significações dos próprios estudantes. Para o professor, o aluno precisa saber fazer conexões rápidas entre o conceito que ele deu significado com o conteúdo que será lecionado posteriormente.

A paródia também foi uma estratégia de ensino citada pelo docente. A esse respeito, este participante alegou utilizá-la como uma metodologia de ensino, pois acredita que a linguagem e os termos científicos não fazem parte do dia a dia do aluno. Então, colocá-los em uma música que os alunos gostam por diversão, acaba sendo compreendido por eles.

O uso do glossário é uma estratégia eficaz frente aos desafios relacionados aos termos abstratos da Botânica e pode remeter à abordagem construtivista, uma vez que nesta relação, o professor

deve proporcionar um espaço onde o estudante possa refletir sobre suas ideias e oferecer um espaço para que os outros estudantes expressem suas ideias, assim, compartilhando concepções que não se limitam àquelas apresentadas pelo docente (Jófilí, 2002).

A produção de desenhos, citada por 17,6% dos professores, relaciona-se com o estágio operatório concreto descrito por Piaget, o qual, de maneira geral pode ser caracterizado pelo momento em que surgem as primeiras operações do sujeito associadas aos objetos e não especificamente em hipóteses expressadas verbalmente (Piaget, 1964), assim, nesse estágio o estudante pode desenvolver seu pensamento, por meio da associação de imagens. No entanto, um ponto a se destacar é que alguns participantes que afirmaram utilizar os desenhos, apropriam em seus discursos que assim o fazem buscando a memorização de conceitos por parte dos estudantes. Vejamos que, se é uma metodologia vista como auxiliar na memorização de nomes, ele não dialoga com o Construtivismo, em virtude de que a memorização é característica explícita da abordagem tradicional.

Entre outras metodologias utilizadas pelos docentes, a horta foi citada três vezes (7,6%), e a criação de um terrário foi citada por um docente (5,9%). Ambas as metodologias empregadas tiveram como objetivo despertar a curiosidade dos estudantes. Para os docentes participantes, o emprego dessas formas de trabalho pedagógico promoveram um maior engajamento nas aulas, e a aparição de questionamentos sobre o que estava acontecendo durante o processo, e ainda, colaborou para a cooperação dos estudantes.

Embora tenham tido menor frequência entre as demais metodologias, pode-se associar ambas estratégias à uma concepção presente no papel do ensino-aprendizagem dentro da perspectiva construtivista: a investigação. Schein e Coelho (2006) apontam que as atividades voltadas à investigação permitem que o aluno

construa questionamentos sobre aquilo que pretende conhecer. Para Mizukami (2001), em relação ao ensino, a abordagem está relacionada à resolução de problemas, logo, o professor deve propor problemas aos alunos, sem mostrar-lhes as soluções, e Leão (1999) complementa que a escola deve ter papel imprescindível nas propostas de “atividades desafiadoras “que provoquem desequilíbrio (conflitos cognitivos) e reequilibrações sucessivas, para que promovam descoberta e a construção do conhecimento.” (Leão, 2009, p. 201).

No sentido de cooperação, pode-se dizer que a metodologia utilizada favorece a abordagem construtivista, uma vez que a mesma prioriza as relações sociais e cooperativas. Para Mizukami (2001), a educação é vista como um processo de socialização e, socializar nesse sentido, implica criar situações de cooperação. Além disso, Piaget prioriza as atividades em grupo, bem como as relações entre os sujeitos no processo de aprendizagem, já que a cooperação entre os indivíduos permite a troca de percepções sobre o conhecimento adquirido (Balestra, 2005).

Baseadas na construção do pensamento científico, a prática de germinação de sementes (11,7%), produção de lâminas vegetais (11,7%) e produção de exsicata (5,9%) também foram estratégias evidenciadas na pesquisa. Importante ressaltar que a realização de aulas práticas instigam o pensamento científico, mas, embora muitos docentes tenham consciência de que aulas práticas despertam maior interesse dos alunos, nem todos estão dispostos a executar tais estratégias, uma vez que demandam tempo e uma organização que, muitas vezes, não cabe na carga horária de trabalho do professor.

A partir dos resultados encontrados, podemos evidenciar que há uma diversificação de metodologias empregadas pelos professores nas aulas, o que é importante para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que a aprendizagem pautada em uma

metodologia unificada, não atinge todos os alunos, tendo em vista que cada estudante carrega consigo seu contexto e individualidade, portanto, é importante explorar as diferentes formas de ensinar.

Pontua-se também que muitos professores mostram resistência em manter as aulas expositivas, mas que as estratégias que buscam trabalhar a autonomia e o protagonismo dos estudantes se fazem presentes em números significativos, o que torna-se importante dentro da visão construtivista, uma vez que nela o professor deve ser um facilitador da aprendizagem.

Outro aspecto a ser considerado em relação à aproximação com a abordagem construtivista é que a estratégia mais citada pelos professores consiste em uma metodologia que oportuniza a criação de vivência pelos discentes, e possibilitar tal condição, o conhecimento pode se tornar mais facilmente assimilado, uma vez que não terá mais o foco concentrado na memorização, mas na contextualização/visualização do conhecimento no entorno dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, de forma empírica, verificar quais metodologias vêm ancorando o trabalho de professores de Biologia, no âmbito do ensino e aprendizagem dos conteúdos de Botânica e, em que medida, essas escolhas pedagógicas aproximam-se ou distanciam de pressupostos construtivistas para organização do trabalho pedagógico. A esse respeito verificou-se que, ainda, sobressaem-se as aulas consideradas tradicionais, nas quais os professores explanam sobre um assunto, em nossos dias, apoiadas pela projeção de slides.

Existem algumas iniciativas que buscam romper com esse paradigma, conforme foi possível observar na pesquisa realizada, desta forma, aulas de campo e aulas práticas podem ser uma alternativa

a mera exposição. Embora com ressalvas, uma vez que a condução desses momentos podem ser predominantemente verbalistas.

Finaliza-se problematizando que os professores devem ser conscientes de sua prática pedagógica e isto, certamente, perpassa pela escolha das metodologias a serem utilizadas nas aulas, dos materiais didáticos e, principalmente, da condução/solicitação desses momentos. O construtivismo no âmbito pedagógico no ensino de Botânica, ainda aparece tímido, mas os entendemos como espaços de potencialidade para reflexão e ação.

REFERÊNCIAS

URSI, S.; BARBOSA, P. P.; SANO, P. T.; BERCHEZ, F. A. de S. Ensino de Botânica: conhecimento e encantamento na educação científica. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 7- 24, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152648>. Acesso em: 13 de jun. 2021.

MACEDO, M.; KATON, G. F.; TOWATA, N.; URSI, S. Concepções de professores de Biologia no Ensino Médio sobre o ensino-aprendizagem de botânica. In: **Anais do Encontro Ibero-americano sobre Investigação em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, p. 550-557, 2012.

BITENCOURT, I. M. A **BOTÂNICA NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA BASEADA NA ABORDAGEM CTS**. 2013. Dissertação (Mestrado Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2003.

TAVARES, R. Aprendizagem Significativa. **Revista conceitos**, v. 5, n. 10, 2004.

QUEIROZ, G. R. P. C.; BARBOSA-LIMA, M. C. A. Conhecimento científico, seu ensino e aprendizagem: atualidade do construtivismo. **Ciência & Educação (Bauru)** [online]. 2007, v. 13, n. 3, p. 273-291. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SjpX6MhYQYJVmB55j8MNMVd/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplos de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, 2015.

SCHEIN, Z. P.; COELHO, S. M. O PAPEL DO QUESTIONAMENTO: INTERVENÇÕES DO PROFESSOR E DO ALUNO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v. 23, n. 1: p. 68-92, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6291/5824>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MIZUKAMI, M. C. N. Ensino: As abordagens do processo. 13 ed. São Paulo: **Editora Pedagógica e Universitária**, v. 1, 119 p., 2001.

JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: teorias e práticas**, Universidade Católica de Pernambuco, n. 2, p. 191-202, 2002.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola tradicional e Escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 107, p. 187-206, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PwJJHWcxknGGMghXdGRXZbB/#ModalArticles>. Acesso em 7 mar. 2022.

BALESTRA, M. M. M. PIAGET: UMA IMPORTANTE CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO. **Revista eletrônica de Ciências da Educação**, v. 4, n. 1, p. 1 – 9, 2005. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/322/227>. Acesso em: 4 ago. 2022.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3ª edição, Suíça, Editions Delachaux et Niestlé, Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro, 1964

O CONHECIMENTO SOCIAL NA PERSPECTIVA PIAGETIANA: REFLEXÕES TEÓRICAS E INSPIRAÇÕES PARA UMA PRÁTICA DOCENTE INTENCIONAL

Camila Fernanda da Silva-Bandeira¹⁴

INTRODUÇÃO

Mais um dia comum em uma sala de aula construtivista. A professora chega, acolhe a turma e organiza, junto às crianças, a rotina do dia. Em um momento de atividade coletiva, na roda de conversa, ela pergunta: “Alguém sabe o que são direitos das crianças?”. Após um breve silêncio, os alunos começam a compartilhar tudo o que pensam sobre o assunto. Nesse momento, a professora ouve atentamente todas as opiniões, motiva o debate de ideias e a troca de pontos de vista entre os pares, favorece o levantamento de hipóteses pelas crianças, por meio de perguntas e apontamentos e, ao mesmo tempo que conhece o que seus alunos já sabem a respeito do tema, visualiza as necessidades individuais e do grupo, reconhece as dificuldades evidenciadas nas falas das crianças e, intencionalmente, busca favorecer uma construção ativa de conhecimentos acerca da temática. A questão que se levanta a partir desse relato é: o que fazer com as falas das crianças? Como favorecer o avanço das crianças em sua maneira de pensar? Quais propostas podem favorecer a construção do conhecimento, de

¹⁴ Doutora em Educação – FFC-UNESP/Marília. Professora da Educação Básica com experiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, na rede pública e privada. Tem interesse em pesquisas sobre: Epistemologia Genética e Educação; desenvolvimento infantil; práticas pedagógicas construtivistas; direitos das crianças; desenho infantil e formação de professores. E-mail: cf.silva@unesp.br.

forma ativa, pelas crianças? Como uma professora, na essência, construtivista, deve buscar para favorecer o avanço de seus alunos?

Partindo dos questionamentos já apresentados, o capítulo apresenta reflexões teóricas e práticas, referentes à construção do conhecimento social na perspectiva da teoria piagetiana. Em uma proposta preocupada com a participação ativa e protagonizada das crianças, há de se considerar a importância da escolha das atividades, as formas de intervenção (perguntas, problemas e vivências apresentadas pelo educador) quando se visa desencadear os processos do desenvolvimento e não somente a transmissão de informações. Afinal, a educação não é uma via de mão única e não pode acontecer sem troca, discussão e descentração entre os indivíduos; o diálogo e a escuta atenta às opiniões infantis transformam nossa percepção do processo de ensino e aprendizagem.

As reflexões aqui apresentadas têm como objetivo vislumbrar proposições intencionais para os docentes, a fim de que possam oportunizar que nossas crianças experienciem ações desafiadoras, organizem e reorganizem seus conhecimentos, estruturem e formulem explicações próprias a partir do vivido. Esperamos oferecer ao leitor a oportunidade de refletir sobre a atuação docente intencional, coerente, necessária e profícua ao pleno desenvolvimento infantil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os estudos piagetianos contribuem há muito tempo para a educação ao abordarem sobre a construção do conhecimento e a evolução do pensamento e de suas estruturas a partir da equilibração e da adaptação. Nessa perspectiva, referenciam-se três tipos de conhecimento: conhecimento físico, conhecimento lógico-

matemático e conhecimento social. Neste texto, abordaremos acerca do conhecimento social e sua importância para a educação.

De acordo com a teoria piagetiana, o conhecimento social emerge da construção de representações feitas pelo sujeito a partir da realidade vivida, na qual são formadas significações sobre a natureza, relações interpessoais e sobre si. Essas representações são encontradas na vida social, contribuindo para a construção de relacionamentos e do comportamento a partir de determinadas situações. De acordo com Delval (2007), é uma tarefa psicológica individual feita em um ambiente social e pautada em conhecimentos gerados anteriormente. Essa teoria coloca em evidência o papel do sujeito como construtor de seus conhecimentos.

Na concepção construtivista, ao nascer, a criança não possui ideias formadas sobre a realidade, sendo construídas a partir da interação entre o sujeito e o meio. Dessa forma, a cada encontro com questões da realidade social há um processo extenso de reconstrução e reelaboração mental trilhado pelo sujeito, uma vez que não absorve da maneira como é colocada, mas elabora mediante suas interpretações (Delval, 2007).

Segundo Denegri (1998), a criança produz sua própria representação do mundo social ao corporificar elementos provindos da influência adulta às suas interpretações, resultando na elaboração e formação de ideias próprias que se assemelham a outras ideias infantis e se destoam do pensamento adulto. Nesse sentido, por meio das trocas com o meio social são desenvolvidas as representações da realidade social, isto é, o conhecimento social das crianças sobre o mundo (Saravali; Guimarães; Silva, 2018).

Delval (2002) versa sobre três níveis de compreensão do conhecimento social. Resumidamente, de acordo com o autor, no primeiro nível o sujeito apoia-se em questões visíveis, minimizando aspectos implícitos que são comuns nas questões sociais, como os



conflitos. Logo, no primeiro nível, encontra-se uma visão parcial e estereotipada da sociedade. No segundo nível, os sujeitos começam a considerar as questões implícitas, compreendendo a presença de conflitos, entretanto, ainda possuem dificuldade em assimilar variados pontos de vista. Já no terceiro nível é perceptível a consideração sobre diversas perspectivas, assim como a existência de processos ocultos. Nesse nível o sujeito detém de maior posse de conhecimento sobre o mundo social, de modo a relacioná-los.

No que se refere a esses níveis, é esperado que a criança atinja, paulatinamente, o patamar mais evoluído de suas representações, passando de um nível de menor compreensão do mundo social para o mais complexo e elaborado. Nesse sentido, enquanto professores devemos investir em um processo educativo que favoreça essas construções acerca da realidade social e possibilite esse avanço dos sujeitos.

Estudos sobre o conhecimento social são de extrema importância, pois esclarecem as representações sociais feitas pelos sujeitos, auxiliando na compreensão das concepções que a criança carrega, assim como contribui para o entendimento de fenômenos sociais. Referente à educação, é inegável sua reflexão para compreensão do professor sobre a escolha de conteúdos, concebendo o aluno como sujeito ativo que elabora as representações e dá sentido único as transmissões e intervenções feitas pelo docente.

Haja visto que não é mera cópia da realidade, mas sim fruto de um longo e gradativo processo de construção, o conhecimento social necessita ser trabalhado por meio de propostas pedagógicas ativas que privilegiam as trocas de pontos de vista entre os alunos, discussões, debates, diálogo e escuta. Nós, educadores, devemos manter um canal direto de diálogo e escuta atenta às opiniões das crianças.

Embarcar-se em tal perspectiva para pensar a prática docente exige, principalmente, envolvimento e disposição por parte do

professor que deverá buscar formas de trabalho em que o sujeito não está limitado a ouvir o que o professor tem a dizer, mas ao contrário, tem possibilidades efetivas de interagir e agir no/sobre o meio que o cerca e do qual faz parte e de se desenvolver em termos psíquicos, cognitivos, intelectuais, sociais e afetivos.

Consideramos que à medida que transformamos nossa prática de ensino, embasados num processo verdadeiramente construtivista oportunizamos que nossas crianças experienciem ações desafiadoras, organizem e reorganizem seus conhecimentos, estruturem e formulem explicações próprias a partir do vivido. Assim sendo, as atividades, experiências e propostas devem possibilitar que as crianças vivenciem um processo de aprendizagem, realmente, ativo e protagonizado para que, pouco a pouco, tenham condições de interpretar, organizar e reorganizar seus conhecimentos, estruturarem e formularem explicações próprias acerca dos diferentes conteúdos sociais e, conseqüentemente, avancem nos níveis de compreensão da realidade social.

Trabalhos muito significativos foram desenvolvidos na perspectiva piagetiana, envolvendo intervenções pedagógicas com foco na construção do conhecimento social. Braga (2003) e Guimarães (2012) investigaram a noção de meio ambiente; Araújo (2007), pesquisou a noção de mundo econômico; Silva (2017) trabalhou com as concepções sobre os direitos das crianças. Ambos os trabalhos, desenvolvidos no Ensino Fundamental, não se limitaram a tratar a construção do conhecimento social como uma mera transmissão de informações sobre um determinado conteúdo social. Ao contrário disso, demonstraram a preocupação que os professores devem ter ao problematizar as questões referentes ao mundo social, através de perguntas, situações, solicitações e desequilíbrios a fim de desencadear os processos do desenvolvimento e explicações cada vez mais elaboradas e complexas pelos sujeitos.



A partir das intervenções, intencionalmente, elaboradas para incentivar a construção do conhecimento social houve a constatação de uma evolução na compreensão das diferentes noções sociais pelos sujeitos, isto é, um avanço na passagem de um nível menos elaborado para níveis mais elaborados de entendimento, a partir de falas mais condizentes com a realidade social (cada vez menos estereotipadas, preconceituosas e reproduzidas passivamente sem criticidade e autonomia).

Dentre as inspirações de propostas que favorecem o pensamento infantil e valorizam as expressões da criança em suas falas e olhares estão a roda de conversa; a leitura a interpretação de diferentes gêneros textuais; a apreciação e exploração de vídeos, animações, filmes e letras de músicas; a produção de desenhos e outras criações artísticas; a produção de relatos escritos, dentre tantas outras possibilidades de valorizar as mais diversificadas linguagens infantis, tendo como foco o protagonismo das crianças, por meio de sua participação ativa e a valorização de suas vozes e olhares em relação aos mais diferentes aspectos da realidade social.

A roda de conversa na perspectiva construtivista tem importância imensurável, cheia de potencial no que tange a manifestação das crianças sobre seus sentimentos, emoções, e suas mais genuínas ideias, pensamentos e opiniões, além de ser uma espaço de discussão e troca de pontos de vista importantes. Na roda há espaço privilegiado para o debate de ideias, o levantamento de hipóteses, o lançamento de perguntas e desequilíbrios pelos professores e o compartilhamento entre os pares. Segundo Assis e Assis (2002), é um momento muito rico em que as crianças e a professora interagem entre si, relatam acontecimentos e, dentre outras tantas ações, tomam decisões.

Nas propostas que envolvem a produção de relatos escritos, desenhos e outras criações artísticas como pintura, recorte e colagem, escultura etc. sobre as diferentes temáticas sociais, têm-se

a valorização do olhar da criança em suas mais distintas formas de expressão, o que colabora com o desenvolvimento da imaginação, construção de sentidos individuais e concepções ímpares, o que lhe possibilita atribuir novos sentidos e significados as suas criações.

O professor necessita estar atento para oferecer as melhores oportunidades para a criança criar, seja pelo desenho ou pela escrita. Isso só ocorre com uma visão clara de que a criança deve ser ativa nesse processo de criação, bem como, em tudo o que envolve o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. O docente que se empodera com essa visão, tem como princípio norteador de que nada jamais deve ser oferecido pronto se a criança tem condições de fazer e criar por si mesma (Silva, 2022).

Em vivências que possibilitam a apreciação de vídeos, filmes, animações, letras de canções referentes a variados conteúdos, verificamos que a necessidade de interpretação das crianças é estimulada à medida que vivenciam situações didáticas em que são convidadas a lançar um “novo olhar” sobre aquilo que já existe. Esse novo olhar, dotado de noções singulares e genuínas se relacionam com a construção do conhecimento social, visto que ao solicitarmos que a criança pense a respeito de um conteúdo social, estamos possibilitando que ela realize inferências, crie hipóteses, formule ideias e demonstre, a seu ver, a maneira como concebe o mundo e as questões de sua realidade.

As atividades de leitura também são de suma relevância ao processo de construção de saberes pelas crianças. A criança ao se apropriar dos diferentes gêneros textuais nos diferentes tipos de suporte, estabelece trocas com o texto, colocando em jogo suas experiências, os sentidos que atribui, as relações de compreensão e interpretação que nascem da e na leitura. Em outras palavras, por meio de práticas pedagógicas que valorizam o repertório infantil, vislumbramos que seja possível, não somente o trabalho pontual



com os temas da realidade social, mas também, o desenvolvimento das capacidades de apreciação, compreensão, imaginação, criticidade e elaboração pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos algumas possibilidades de trabalho com a construção do conhecimento social no Ensino Fundamental, respaldados por significativos trabalhos de intervenção (Braga, 2007; Araújo, 2007; Guimarães, 2012; Silva, 2017). Com base no referencial teórico piagetiano, nos estudos a respeito da construção do conhecimento social, e nas inspirações pautadas em metodologias ativas em que as crianças, protagonistas do processo, têm reconhecidas suas maneiras próprias de ver, pensar, interpretar e sentir diferentes aspectos do mundo social. Suas ideias e representações sobre as diferentes questões sociais nos mostram o quanto são ativas no seu processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas e as intervenções realizadas pelos professores devem ser coerentes com o desenvolvimento do aluno, considerando as características da construção do conhecimento social. É de suma relevância destacar que não há “fórmula mágica” ou “receituário” para um trabalho que priorize as questões sociais no ambiente escolar. É preciso solicitar o pensamento infantil, gerar desequilíbrios cognitivos, incentivar o debate de ideias e as explicações das crianças. Defendemos que a escola e os professores devem se atentar à escolha de atividades, bem como a forma de desenvolvê-las, com o objetivo de criar um ambiente, verdadeiramente, potente e solicitador de reflexões e ações sobre os conteúdos da realidade social, evitando-se a priorização da transmissão de informações e a passividade.

Acreditamos, enfim, que uma prática fundamentada no princípio de que para se desenvolver e aprender o sujeito precisa ser desafiado a agir sobre o meio certamente contribui para que nossos alunos tenham a uma aprendizagem mais significativa. Assim, a atuação docente não deve se limitar à reprodução de modelos prontos, mas sim priorizar atividades que permitam ao sujeito avançar em seu processo de desenvolvimento com oportunidades reais de elaborar e questionar, colocando em prática suas escolhas e preferências de maneira, verdadeiramente, ativa e protagonizada.

Como bem cantou Gonzaguinha (1945-1991): “Eu fico com a pureza da resposta das crianças...”, contudo, nos motiva a ideia de que, por meio de nosso trabalho diário, temos a possibilidade efetiva de levar nossos alunos a alcançarem níveis mais elevados de compreensão da realidade social, por meio de propostas ativas, a fim de que se tornem cidadãos em sua essência, críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

ASSIS, Mucio Camargo de; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **PROEPRE: Fundamentos teóricos da educação infantil II**. 7ed. Campinas, SP: Book Editora, 2013.

BRAGA, Adriana Regina. **A influência do projeto “A formação do professor e a educação ambiental” no conhecimento, valores, atitudes e crenças nos alunos do Ensino Fundamental**. 2003. 244p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade



de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253373>. Acesso em: 18 abr. 2024.

DELVAL, Juan. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 30, p. 45-64, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2024.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do Método Clínico** – descobrindo o pensamento das crianças. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DENEGRI, Marianela. A construção do conhecimento social na infância e a representação da pobreza e desigualdade social: desafios para a ação educativa. In: **Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: a criança e a escola**, 1998, Águas de Lindóia. Anais... Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 1998, p. 43-54.

GUIMARÃES, Taislene. **Intervenção pedagógica e noções sobre o meio ambiente: a construção do conhecimento social à luz da epistemologia genética**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

SARAVALI, Eliane Giachetto; GUIMARÃES, Taislene; SILVA, Rafaela Carolina da. Pesquisas sobre a construção do conhecimento social no contexto brasileiro: estado da arte 2005-2017. **Ensino Em Re-Vista**, n. 25, v.1, p. 33–56, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v25n1a2018-2>. Acesso em: 20 abril 2024.

SILVA, Camila Fernanda da. **A construção da noção de direito em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental: uma pesquisa-ação na perspectiva piagetiana**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

SILVA, Camila Fernanda da. **As vozes e os olhares sobre o desenho da criança: um estudo com professores da Educação Infantil e estudantes de Pedagogia**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

UMA BREVE ANÁLISE HISTÓRICA E PSICOGENÉTICA DAS EXPLICAÇÕES CAUSAIS SEGUNDO A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET: APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS OU EDUCACIONAIS

Bruna Assem Sasso dos Santos¹⁵ - UNESP/Marília

INTRODUÇÃO

O professor é um profissional do ensino, isto é, um profissional que exerce e responde pela educação desenvolvida no âmbito da escola, em particular relacionada ao processo ensino-aprendizagem. Além de “saber fazer”, mais necessário ainda é saber “porquê”, “para quê” e “a quem” ensinar, a fim de se ter uma ação pedagógica tecnicamente competente, verdadeiramente científica, e que, politicamente, garanta o acesso, a permanência e o êxito na escola, para toda a população. Acreditamos que as análises históricas e filosóficas permitem compreender a natureza das ciências, bem como sua aplicabilidade, importância, validade e restrições, além de evidenciar a sua relação com fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, vigentes em cada momento histórico.

Nesse sentido, trazemos os pensamentos de Jean Piaget (1896-1980) como fundamentação teórica, uma vez que tanto o

15 Professora Assistente do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano da FFC/UNESP-Marília. Pedagoga (2012), com aprofundamento em Educação Infantil, Mestra (2016) e Doutora (2021) em Educação, pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP - Marília- SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Epistemologia Genética e Educação -GEPEGE- (desde 2010), e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral -GEPPEI- (desde 2021). E-mail: bruna.sasso@unesp.br

conhecimento matemático, como o conhecimento físico, para a sua Epistemologia Genética, advém das ações do sujeito histórico sobre os objetos de conhecimento. Contudo, um dos problemas revelados por Piaget é sintetizado no questionamento sobre *como o desenvolvimento do conhecimento físico* (mais especificamente o da causalidade e da realidade) *chega a diferenciar os elementos subjetivos e objetivos inerentes às ações e constitui, dessa forma, uma realidade independente do eu.*

Por isso, a intenção do presente texto se debruça em explicitar como Piaget analisa esse problema no campo da história da ciência, relacionando-o, ainda que brevemente, aos seus estudos sobre as transformações dos conhecimentos, ou seja, a psicogênese, como pesquisa experimental, os quais contribuíram para dar sustentação empírica às hipóteses epistemológicas que também se apoiam nas análises formalizadas e na reconstrução da história da ciência.

A CAUSALIDADE NA HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS

Em seu texto *Los problemas del pensamiento físico: realidad y causalidad*¹⁶, Piaget descreve que, de forma análoga à evolução que a causalidade segue no desenvolvimento operatório individual, ela também se dá no percurso da história: o seu desenvolvimento consiste reciprocamente em uma assimilação (ou integração de elementos ou aspectos), primeiramente, egocêntrica (isto é, sem reversibilidade e nem reciprocidade) das modificações do real às simples ações, com uma acomodação (ou transformação) que se mantém fenomênica, e, mais tarde, em uma assimilação descentrada às suas operações propriamente ditas – ou ainda assimilação às

¹⁶ Piaget, J. Los problemas del pensamiento físico: realidad y causalidad. In: PIAGET, J. *El pensamiento físico*. S.l. S.d. Cap. 8. p. 221-289.

ações compostas ou coordenações operatórias, com delegação da operação às transformações do real, cada vez mais distantes da aparência imediata (ou sem mediação).

Assim sendo, os tipos históricos de explicação causal, são:

1) **mágico-fenomênica** – também chamada de *mística*, compreende todas as formas pré-científicas de causalidade; consiste em assimilações diretas do real às ações humanas executadas individualmente e sobre o todo em comum. É a forma de causalidade à nível de fenomenismo egocêntrico em grau máximo e de forma indissociável;

2) **animista e artificialista** – forma de explicação causal empregada pelos pré-socráticos. São as formas superiores de causalidade pré-científica, em que essa assimilação da realidade material à ação adquire um aspecto ao mesmo tempo mais geral e mais descentrado;

3) **dinamismo aristotélico** – apesar de Platão entrever a possibilidade de uma causalidade física por coordenação operatória, Aristóteles fundou sobre uma dedução regressiva, retorna a realidade à uma causalidade por assimilação às ações simples (imediatas, e não compostas);

4) **mecanismo espaço-temporal** – inicialmente, à nível das operações concretas *lógico-aritméticas* e *espaciais*, com Descartes, Galileu, Pascal, em que se teve os primeiros esquemas atomistas que deu origem à uma conservação nascente; posteriormente, introduzindo coordenações mais avançadas Newton, e, depois, ainda, Einstein, a equivalência de diversas formas de energia, possibilitam um novo tipo de explicação causal e explicitam que, das distintas formas de causalidade, esta transforma cada vez mais a imagem do real e a subordina ainda mais às operações efetuadas sobre a realidade.

Entretanto e como já apontado, o problema assinalado é análogo no desenvolvimento infantil. Para o autor, o desenvolvimento da

causalidade para a criança tem seu início já no período sensório-motor. O universo inicial não é uma cadeia de sequências causais interligadas, mas uma simples coleção de eventos que surgem no prolongamento da atividade da criança. Na outra extremidade de o seu desenvolvimento sensório-motor, o universo converte-se num todo coerente, no qual os efeitos sucedem as causas independentes do sujeito e no seio do qual a atividade deste último deve, para intervir na contextura das coisas, submeter-se a leis objetivas, simultaneamente espaciais e temporais.

Em sua história, o sujeito também passa por uma espécie de *mini revolução copérnica* (ou *revolução copérnica em miniatura*), uma vez que consegue constituir, progressivamente, séries causais independentes do eu, nas quais o seu corpo passa a intervir no mesmo plano das outras causas e sem privilégio de espécie alguma, primeiramente em uma lógica estritamente prática; secundamente, no decorrer dos estádios posteriores, sua conquista valer-se-á em considerar a realidade e suas relações de causalidade independentes da sua percepção e/ou não dependente dos fatos em si (de suas aparências), ou seja, uma lógica não apenas prática, mas, sobretudo, representativa – verdadeiramente à nível do pensamento ou das ideias.

Tal como o objeto e o espaço, de início, centrados em um eu que se ignora como tal, acabam por ser concebidos como relações que ligam entre si os eventos exteriores ou os objetos e que dominam o sujeito, agora consciente de si próprio. Com efeito, para o autor, se a criança acaba por constituir séries causais independentes do eu, nas quais o corpo do sujeito intervém no mesmo plano das outras causas e sem privilégio de espécie alguma, é porque organiza, por outra parte, um campo espaço temporal e os quadros percebidos adquirem a permanência de objetos.

Em um segundo período, a inteligência, outrora restrita à prática sensório-motora da criança, torna-se muito mais sofisticada ao





também usufruir do pensamento simbólico, o qual vai sendo aprimorado e consolidado por meio da significação cada vez maior à nível da representação. Quando, então, a criança é capaz de pensar a causalidade – seja isso, inicialmente, após constatar os efeitos, ou mesmo, posteriormente, sem que os efeitos sejam os únicos dados –, é porque constituiu séries causais independentes do eu e, sobretudo, independentes da aparência, ou seja, não ligada à sua percepção e/ou não dependente dos fatos em si.

O crucial detém-se em demonstrar, a seguir, como o desenvolvimento do conhecimento físico chega a diferenciar os elementos subjetivos e objetivos inerentes às ações constituindo uma realidade independente do eu, ou seja, explicando como há a passagem do fenomenismo egocêntrico para a conservação da substância e por que as estruturas formadas para isso não se aplicam ao peso e ao volume, para a criança.

A CAUSALIDADE NA PSICOGÊNESE DOS INDIVÍDUOS

Um exemplo clássico dos estudos de Piaget sobre as noções que a criança elabora, a fim de demonstrar os elementos subjetivos e objetivos inerentes às ações, constituindo uma realidade independente do eu, é mediante a transformação do açúcar ao se dissolver na água. Sua hipótese é, pois, a de que a conservação da substância do açúcar ao se diluir na água resulte de uma composição reversível das operações.

Para averiguar, Piaget (1975) apresentava às crianças dois copos quase cheios e com a mesma quantia de água, fazendo-as pesar eles para verificar, antecipadamente, a igualdade dos pesos. Depois disso, questionava-as sobre o que acontecerá quando se coloca o pedaço de açúcar na água em um dos copos. O pesquisador marcava com um

risco o nível inicial; e, sendo imergida, em seguida, uma quantidade de açúcar na água, igualmente, sinalizava o segundo nível. Após isso, indagava sobre qual seria o nível da água quando o açúcar tivesse dissolvido. Logo mais, pedia para o sujeito pesar o copo de água que continha o açúcar ainda não dissolvido e o fazia prever o peso após a dissolução. Enquanto o açúcar se dissolvia, Piaget questionava para a criança sobre o que aconteceria quando o açúcar se houver dissolvido, se ainda existiria ou não no copo e, em caso afirmativo, sob que forma. Se a água ficaria pura, que gosto ela teria, sobre o que é o gosto e se ele duraria e por quê, são outras indagações pertinentes ao experimento. Uma vez totalmente dissolvido o açúcar, o autor fazia o participante constatar o nível da água e o peso, retomando, por fim, a propósito da constatação de essas duas constantes fornecidas pela experiência, a questão da conservação: “por que a água não desceu? Por que o peso permaneceu sendo o mesmo? Que aconteceu com o açúcar?” (p. 111).

Piaget (1975) pôde constatar que, no curso de uma primeira etapa, a substância, o peso e o volume, são concebidos pela criança como solidários em uma não-conservação tanto mais a causalidade permanecer vinculada à atividade do eu; sendo assim, o egocentrismo e o fenomenismo manifestam-se de forma indissociável, uma vez que o que não é mais perceptível, não existe mais e as coisas são tais como aparecem à percepção imediata. No curso da segunda etapa, a substância se conserva, mas nem o peso e nem o volume se mantêm. Já no decorrer da terceira etapa, acrescenta-se a invariância do peso e, no curso da quarta, a do volume.

Segundo o autor, a primeira etapa é caracterizada pela submissão do sujeito à experiência imediata. Isto implica que, ao se tornar invisível e sair de o seu campo perceptivo, a criança acredita que o açúcar se aniquilou na qualidade de substância, e “nenhuma explicação é dada desse desaparecimento e as constatações contrárias às quais



se pode conduzir a criança [...] não abalam em nada sua convicção.” (p. 112). O autor revela que o único efeito *um pouco durável* que a criança desta etapa pode atribuir é o fato de o açúcar deixar seu gosto na água em que se dissolveu. Mesmo assim, a maioria delas acredita de verdade que o gosto desaparecerá depois de algum tempo, ou, considerará que o gosto se trata apenas de um simples reflexo (“é uma qualidade sem suporte atual, como uma sombra que segue de longe seu objeto, aguardando desaparecer como ele” [p. 117]) e de modo algum de um indício de conservação da matéria. E o mesmo acontece com o aspecto do peso e do volume, uma vez que são todos os três concebidos pela criança como solidários em uma não-conservação, e, ao dissolver-se, o experimento perderá simultaneamente seu volume, seu peso e sua força e que assim a água voltará a encontrar seu nível inicial.

Essas são, portanto, as principais reações da criança em presença da dissolução do açúcar antes da constatação dos dados experimentais contrários à sua previsão, reforçando o aspecto de o seu egocentrismo e o fenomenismo, que são indissociáveis, pois aquilo que não é mais perceptível não existe mais e as coisas são tais como aparecem à percepção imediata.

Não obstante ao ser colocada em presença de dois fatos decisivos – por um lado, que o peso permaneceu o mesmo, após a dissolução do açúcar, e, por outro, que o nível da água não diminuiu em nada desde a imersão do açúcar –, os quais, para os mais velhos, bastariam para demonstrar a conservação, os sujeitos da primeira etapa “permanecem tanto mais insensíveis aos resultados da experiência real quanto mais submetidos ficam ao fenomenismo da experiência imediata” (p. 119). Isso mesmo! Mesmo constatando em seguida que o peso e o nível da água não variaram de modo algum, esses dois fatos não abalam suas convicções iniciais.

Piaget (1975) relata que os sujeitos mais *prudentes* confessam que não compreendem nada; outra reação consiste em contestar os fatos; uma outra reação ainda consiste em encontrar explicações, mas de uma espécie fora do comum (“fenomenista coerente e inimigo de qualquer dedução explicativa” [p. 120]). O fato experimental da constância do peso medido na balança – por seus próprios cuidados – e contrário à sua previsão anterior, não faz com que a criança conclua de modo algum que o açúcar tenha permanecido na água sob uma forma ou outra.

Interpretar corretamente as duas experiências finais corresponderia, pois a colocar esses diferentes dados qualitativos em relações recíprocas e a construir, com esse objetivo, um esquema operatório ao mesmo tempo lógico e quantificante que permita passar de uma constatação a outra, no espaço e no tempo, sem contradições. (Piaget, 1975, p. 121)

Assim, no curso dessa primeira etapa, por mais que a criança compreenda que o açúcar emergido faz subir o nível da água, ela não coordena em nada esta primeira relação perceptiva com o fato de que a água não se abaixa quando o açúcar se encontra em “migalhas” ou mesmo quando ele se acha inteiramente dissolvido, isto é, ela não estabelece nenhum elo entre essa observação e o fato de que o peso permanece o mesmo após a dissolução; tudo se passa como se a criança se limitasse a registrar sucessivamente todos os dados oferecidos à percepção, porém sem uni-los em um todo coerente.

E mesmo quando o sujeito estabelece relações elementares devidas às aproximações impostas pela constatação empírica e às pré-ligações sugeridas pelo eu, essas relações permanecem limitadas ao campo da percepção atual (mesmo uma vez estabelecidas relações, ele justapõe – procede por fusões –, sem nada acrescentar, os estados sucessivos, em vez de uni-los operatoricamente). Claro que a percepção prepara relações que a operação transformará, completando-as (continuação e correção da intuição inicial), mas

será necessário, para tanto, constituir um sistema de conjunto em função de deslocamentos espaço-temporais reversíveis; e é exatamente essa construção reversível que a criança dessa etapa é incapaz de efetuar. Para Piaget (1975),

[...] esse caráter irreversível e pré-operatório das relações percebidas ou estabelecidas pela criança não explica apenas a não-conservação geral própria a esta primeira etapa: esclarece sobretudo o fato essencial de que o sujeito não prolonga em atomismo as transformações, no entanto muito sugestivas e bem acentuadas, do pedaço de açúcar em “migalhas ou frações cada vez mais pequenas, enquanto que, no decurso das etapas seguintes, um tal **fracionamento**, operatorialmente concebido, conduzirá à ideia de uma decomposição e de uma recomposição possíveis do torrão. (p. 123, destaque nosso)

Apesar de o autor ressaltar a relevância do papel da experiência para a gênese do pensamento da criança, também expõe que somente no momento em que a criança afirmar com o sentimento de uma necessidade *a priori*, isto é, apenas quando a criança responder embasada naquilo que não depende da experiência (não ligada à sua percepção, ou ainda não instruída pelos próprios fatos), poder-se-á admitir a invariância completa da totalidade quantitativa da matéria, ou seja, a conservação completa da substância (matéria, peso e volume). E isto trata-se de uma construção (de uma experiência não-imediata), ou melhor, consiste em uma **dedução** e não de uma percepção.

Mesmo com as conquistas alcançadas ao término das sub/etapas posteriores à primeira, nas quais há, progressivamente, a passagem do fenomenismo egocêntrico para a conservação da substância, as estruturas formadas para isso não se aplicam ao peso e ao volume justamente por o sistema ainda não encontrar o seu término em um grupamento reversível. É a etapa IIA que assinala o ponto de partida desta inversão de sentido que, da experiência imediata e subjetiva, conduz à experiência racional e à dedução operatória.

Em síntese, o caráter comum de todas as respostas é a **ausência de construção operatória** – o que, por sua vez,

corroborar a hipótese inicial do autor –, por falta da qual a criança não chega a nenhum *gruamento* suscetível. Portanto, as crianças dessa etapa não chegam à dedução que constituiria um atomismo propriamente dito, isto é, construído e não mais perceptível. E se elas fracassam em efetuar essa construção é porque, simplesmente, a desagregação do torrão em migalhas não resulta para elas de uma operação de seccionamento, mas de um devir ainda intuitivo. Entretanto, a partir do momento em que ela for assimilada à operação do fracionamento, então por pequenas e invisíveis partes que se tornem as frações atomísticas assim engendradas, será sempre possível inverter em pensamento a operação e tirar desta composição reversível as noções da totalidade invariante da substância, do peso e do volume do açúcar.

Assim, Piaget (1975) observou quatro etapas das noções que a criança elabora, desde a não conservação da substância, do peso e do volume ou o desaparecimento completo do açúcar, na primeira etapa, caracterizada pela submissão do sujeito à experiência imediata (implicando que, ao se tornar invisível e sair do seu campo perceptivo, a criança acredita que o açúcar se aniquilou na qualidade de substância), até à conservação progressiva e os primórdios do atomismo – primeiro com o início da conservação da substância em certos casos e em outros não, depois com a admissão da conservação da substância, mas sem permanência do peso nem do volume; posteriormente, somente da substância e do peso, mas ainda não do volume; até, enfim, admitir simultaneamente as três formas de conservação (e a ideia de atomismo).

Evidenciando que não são as relações perceptivas fornecidas pela experiência imediata que engendram a noção da conservação, já que esses dados da experiência direta não ocasionam por si nenhuma composição dedutiva e não bastam para abalar a crença do desaparecimento para a criança.



De acordo com Piaget (1975), pelo contrário, a conservação da substância do açúcar ao se diluir na água, resulta de uma composição reversível das operações, uma vez que perguntar se o açúcar se conserva apesar das aparências é exigir da criança uma elaboração, ou melhor, uma construção intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pondera-se, portanto, que, à conclusão do primeiro estágio – sensorio-motor – de o seu desenvolvimento, a criança consegue constituir séries causais independentes do eu, nas quais o corpo do sujeito intervém no mesmo plano das outras causas e sem privilégio de espécie alguma, em uma lógica estritamente prática; não obstante, no decorrer dos estágios posteriores, sua conquista valer-se-á em considerar a realidade e suas relações de causalidade, independentes de a sua percepção, ou ainda “não instruída pelos próprios fatos”, isto é, em uma lógica não apenas prática, mas, sobretudo, representativa – à nível do pensamento.

Os casos vão evoluir justamente quando o já referido fenomenismo egocêntrico for ultrapassado, isto é, quando houver a coordenação descentrada em relação ao “eu” e um início de composição que tornar-se-á dedutiva quando o sistema formado pelas relações assim coordenadas encontrar seu término em um agrupamento reversível. Indubitavelmente, toda essa construção tem suas raízes no período sensorio-motor, pois trata-se de uma reorganização dos esquemas interiorizados, que vão sendo coordenados e integrados progressivamente à medida que o sujeito age e interage com o mundo ao seu redor.

Bem como constatou Piaget (1983, p. 40), as “belas construções sucessivas e sequenciais” que atestam os fatos da psicologia

sobre a existência de estágios, poderiam ser interpretadas como a atualização progressiva de um conjunto de pré-formações “dadas desde o começo”. Encontra-se aí uma questão pedagógica fundamental, uma vez que é perigoso se pensar que isso acontecerá “espontaneamente” ou apenas por uma questão de tempo ou amadurecimento; como, então, se possibilitar essa construção?

A causalidade resulta de uma organização da experiência em função do esquematismo da ação. A partir disso, o próprio Piaget, ainda no início de o seu percurso de investigação sobre o pensamento, já mostrou que em situações – ou em comunidade em que se privilegia os interesses das crianças, por exemplo –, tem-se uma diminuição do coeficiente de egocentrismo, pois se trata de situações em que a criança tem que se descentrar de si próprio em relação a um sistema de relações objetivas, o que tem por efeito completar a eliminação do fenomenismo em benefício de uma realidade racional, reduzindo as pré-associações subjetivas, dissociando o sujeito do objeto (Piaget, 1999/1923).

Segundo o autor, “o nexos causal se transforma de acordo com os novos dados experimentais que tendem a assimilar as operações dedutivas” (Piaget, 1970, p. 238), e o caráter do estado das leis observadas se impõe desde o início por estar ligado com a conexão operatória da experiência e da dedução. Não se trata de um conhecimento *passado* ou *transferido* por alguém mais experiente, de acordo com suas aprendizagens, ou adquirido por influência somente do meio físico e social.

Assim como Piaget, em tantas de suas pesquisas, constatou que as construções inéditas e sequenciais identificadas pudessem ser erroneamente interpretadas como um atualização natural e progressiva, de um conjunto de pré-formações já dadas geneticamente, temos a responsabilidade de relacionar tais dados com uma questão pedagógica fundamental, haja vista que, além de

perigoso, é controverso à base epistemológica da teoria piagetiana se pensar que tal desenvolvimento acontecerá *espontaneamente* por uma questão de tempo ou amadurecimento, encerraremos com uma reflexão sobre como possibilitar, então, essa construção?

O interacionismo significa que o conhecimento não acontece pela atuação do sujeito (aluno) nem por pressão do meio (professor), mas pela interação de ambos, com suas extraordinárias complexidades. Ao considerarmos os princípios epistemológicos que sustentam o construtivismo piagetiano, o ensino precisa levar em conta uma relação de reciprocidade, respeito mútuo e cooperação entre professor-aluno, aluno-aluno. Isso implica, indispensavelmente, em superar a disciplina vigilante e de desconfiança resguardada pela figura autoritária do professor (representante dogmático e conteudístico da ordem e do progresso, para obter relações de equidade e cooperação.

A concepção de ensino não contempla, dessa forma, o sentido tradicional ou convencional, e implica na promoção de metodologias ativas, objetivando o desenvolvimento e a aprendizagem real das crianças. O conteúdo e a estrutura (necessária para que o conhecimento aconteça) não são concebidos de maneira que possam ser impostos ou transmitidos. A teoria interpreta que tudo o que o aluno construiu até o momento considerado de sua vida sirva de patamar para outras construções e novos conhecimentos. Ou seja, frente a um novo conhecimento, não é totalmente ignorante ao ponto de precisar aprender tudo da estaca zero.

O professor tem todo um saber constituído e sabe bem dos objetivos a serem trabalhados com as crianças, no sentido da direção do saber formalizado; e considera que o aluno é sempre capaz de aprender. Reconhece a necessidade de *desequilibrar* seu aluno, com perguntas e/ou estratégias pertinentes que o possibilite agir sobre o conteúdo (no caso dos bebês, por exemplo, os objetos físicos) a ser

conhecido, dialogando e trocando pontos de vista, relacionando e coordenando aspectos, de maneira tal que seja significativo para ele (isto é, cognitivamente interessante). Organiza, portanto, sua prática pedagógica a fim que o aluno transforme suas concepções iniciais e mais primitivas, reelaborando-as e se apropriando dos instrumentos sócio-históricos de suas ações, a partir da organização e intervenção apropriada do professor.

Conhecendo a forma que a criança se desenvolve e estrutura a realidade, especificamente acerca de suas explicações causais (ou ainda, maneiras de interpretação sobre a realidade), o educador tem ao seu dispor uma fundamentação para logo cedo planejar intencional e coerentemente o seu fazer pedagógico. Elaborar intervenções questionando as ações das crianças, solicitando que busquem conceitualizar, ou seja, explicar *como* e *porquê* de suas ações, realizem demonstrações e confrontem suas ideias com a dos colegas, colocando em xeque suas hipóteses, são a chave para que tomem consciência daquilo que realizam na prática e reorganizem no campo das representações suas ideias acerca disso.

Por assim ser, atribuímos ao professor o papel de propiciar ambientes nos quais as crianças tenham a possibilidade de agir sobre os objetos: tateando, experimentando livremente, ordenando, relacionando, enfim; e, além de predominar o respeito mútuo, privilegiem, também, as relações que envolvam a cooperação; para que, buscando fazer com que os alunos se descentrem de si mesmos a ponto de conseguirem relacionar e coordenar um ou mais aspectos (fora do seu próprio ponto de vista e da realidade – aspectos físicos e sociais), conquistem a reversibilidade (tanto da ação quanto do pensamento), proporcionando-lhes, assim, muito mais do que *podem fazer*, mas o que se faz com aquilo que se faz.

REFERÊNCIAS

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Obra original publicada em 1923).

PIAGET, J. Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico. In: PIATELLI-PALMARINI, M. **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**: o debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky. São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1983.

PIAGET, J., INHELDER, B. (1975). **O desenvolvimento das quantidades físicas na criança**: conservação e atomismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL.

PIAGET, J. O Desenvolvimento da causalidade. In: PIAGET, J. **A Construção do real na criança**. cap. III. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970. p. 204-297.



RELAÇÕES SOCIAIS E RESPEITO MÚTUO: ENCONTROS ENTRE AS TEORIAS DE JEAN PIAGET E PAULO FREIRE SOBRE A MORAL

Sabrina Sacoman Campos Alves¹⁷

INTRODUÇÃO

Atualmente, seja na área da educação ou em outras, tem sido muito comum encontrarmos questionamentos e reflexões acerca da temática da convivência, especialmente sobre como formar crianças, jovens e adultos que sejam capazes de conviver em sociedade de forma justa e autônoma. E essa é uma reflexão verdadeiramente importante. Afinal, nossa sociedade apresenta cada vez mais desafios sobre o conviver, intensificados na convivência virtual.

Para compreender melhor as questões de como promover um desenvolvimento moral que possibilite a autonomia e a convivência pacífica, pautada em valores do bem, temos ancorado nossos estudos nas teorias de Jean Piaget e Paulo Freire, no intuito de encontrar aproximações entre elas (Alves, 2022). Pretendemos refletir, neste texto, a aproximação entre as teorias de Piaget e Freire nos aspectos das relações sociais e do respeito mútuo para a construção da autonomia moral e de uma convivência mais justa.

É preciso nos questionarmos sobre a importância das relações sociais e do respeito para o desenvolvimento moral: É possível chegar à autonomia moral fora das relações sociais? Qual o papel do respeito no desenvolvimento moral? Por que pensar as formas de

¹⁷ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista/UNESP. Membro dos Grupos de Estudo GEPEGE E GEPPEI da UNESP/Marília-SP. Atualmente, Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil.

relação social e de respeito pode ser positivo para uma sociedade mais justa e humana?

RELAÇÕES SOCIAIS E RESPEITO MÚTUO

As relações sociais fazem parte da nossa vida desde o nascimento; somos seres sociais. A criança, mesmo pequena, geralmente, está inserida em um contexto familiar, que viabiliza sua primeira forma de se relacionar e de interagir com as regras. Aos poucos, esse sujeito vai ampliando suas relações, ao conviver em outros espaços sociais, especialmente na escola, onde estabelece trocas com outras crianças e também com outros adultos. A escola tem papel fundamental na vida do sujeito, tanto por ser espaço privilegiado de relações sociais, quanto por ser uma instituição que se baseia em regras. Piaget e Freire destacam em suas teorias a importância das relações sociais, enquanto pautadas no respeito mútuo, para se chegar à autonomia, cada um a seu modo, já que Piaget se dedicou a escrever uma teoria específica sobre a moralidade (Piaget, 1994), que está intimamente relacionada à sua teoria do conhecimento, e Freire destacou pontos sobre seu entendimento do desenvolvimento moral do ser humano ao longo de sua teoria do conhecimento (Freire, 1977, 2001, 2007, 2008, 2011, 2016).

Piaget destaca que as relações sociais são necessárias para a tomada de consciência moral, que possibilita chegar à autonomia. Nelas, o sujeito pode perceber a si em contato com o outro, uma relação permeada pelas regras e por valores. Segundo o autor:

Isto significa que a vida social é necessária para permitir ao indivíduo tomar consciência do funcionamento do espírito e para transformar, assim, em normas propriamente ditas, os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital. [...]

Para que uma conduta possa ser qualificada de moral, é preciso mais que um acordo exterior entre o seu conteúdo e o das regras comumente

admitidas: convém, ainda, que a consciência tenda para a moralidade como para um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, de apreciar o valor das regras que lhe propomos. (Piaget, 1994, p. 297, 299).

Nas relações sociais, encontramos trocas sociais firmadas na coação ou na cooperação. Mas, são especialmente nas relações cooperativas que o sujeito pode refletir e equilibrar o interesse individual com o coletivo e tomar consciência, gradativamente, das regras morais. Para se chegar à autonomia moral, é essencial que a consciência valorize as regras independentemente de controles externos.

Freire (1977, 2007) evidenciou que homens e mulheres são seres de relações, e elas os desafiam constantemente. Para ele, o diálogo, enquanto forma cooperativa de relação, contribui para a humanização e a autonomia. Já a opressão, como forma coercitiva de relação, leva à passividade diante da realidade. As relações opressoras, restringem a capacidade crítica dos sujeitos, enquanto as dialógicas promovem posturas coerentes e críticas. Nossa sociedade apresenta tanto as relações de cooperação quanto as de coação. Anuncia, porém, que o homens e mulheres simples têm sido oprimidos e diminuídos em sua condição humana e essa opressão, fruto de uma relação desigual, não promove a autonomia. Nas palavras de Freire:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se. (Freire, 2007, p. 51).

Na mesma perspectiva, Piaget observa que o respeito surge das relações sociais, influenciando na forma do sujeito se relacionar com

as regras morais. Para este autor, as regras se tornam válidas para o sujeito quando emanam de uma pessoa respeitada, gerando um sentimento de dever na consciência. Assim, inicialmente, a criança respeita as regras por medo ou simpatia pelo adulto. Mas, com o tempo, a partir das relações de respeito mútuo com as pessoas, a razão elabora e hierarquiza essas regras, promovendo a autonomia da consciência moral. O respeito pelas pessoas e pelas normas sociais é fundamental para a construção de uma moral autônoma. Porém, nem toda forma de respeito leva à autonomia, assim como notamos em Freire. As relações de coação, desiguais e opressoras, levam ao respeito unilateral, que faz com que a consciência fique presa ao que é externo, ou seja, a heteronomia. Por outro lado, as relações de cooperação, justas e solidárias, levam ao respeito mútuo, possibilitando uma consciência livre e humana, a autonomia.

Essas ideias iniciais de como as relações se estabelecem é a primeira espécie de aproximação desses autores, no campo da moralidade. Conceber que as formas de relações podem ser distintas significa conceber que existem formas distintas de respeitar as pessoas e de se posicionar quanto às regras.

Ao descrever o processo de desenvolvimento moral das crianças, Piaget (1994) identifica dois momentos principais. Primeiro, a heteronomia, a primeira forma de relação com as regras, que se trata de quando o sujeito está inserido prioritariamente em relações de respeito unilateral, as regras são impostas por autoridades externas, como os pais ou professores, e a obediência se dá por respeito a essas figuras de autoridade, sem compreensão ou questionamentos. Depois, conforme as relações avançam para o respeito mútuo, as regras passam a ser validadas ou não pela própria consciência, podendo ser questionadas e até mesmo revisadas para que sejam apropriadas ao bem coletivo e individual.

As relações sociais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento moral, pois nelas as normas morais são vivenciadas e os valores de respeito são cultivados. Essas relações influenciam não apenas em como as pessoas se relacionam com as regras, mas também como se relacionam entre si. Para Piaget (1994), o respeito unilateral, típico das relações de coação entre adultos e crianças, é uma etapa importante no desenvolvimento moral. Porém, ele enfatiza a essencialidade do respeito mútuo, que surge nas relações entre iguais, como uma forma mais evoluída de relação. O respeito mútuo proporciona uma reciprocidade entre os sujeitos, permitindo que as normas da autoridade sejam substituídas por normas internas e racionais.

O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária para a autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia. (Piaget, 1994, p. 91).

Tanto Piaget quanto Freire reconhecem a importância das relações sociais na construção da autonomia e na adesão a valores éticos. As relações sociais podem ser opressoras ou dialógicas, coercitivas ou cooperativas, e influenciam significativamente em como os indivíduos se posicionam frente às questões morais e sociais. Enquanto o respeito unilateral está ligado à imposição de regras externas, o respeito mútuo surge da cooperação e da reciprocidade. É nas relações de cooperação que as normas morais se tornam internas e se estabelece a autonomia da consciência. Assim, a cooperação não apenas promove o respeito mútuo, mas também é essencial para o desenvolvimento da personalidade e da consciência moral.

Na sociedade podemos encontrar relações de coação e também relações de cooperação, não podemos determinar que cada uma delas seja exclusiva de um determinado ambiente ou contexto. As pessoas podem vivenciar as duas formas de interação em diferentes espaços e momentos de sua vida. Mas, como é a partir dessas experiências que desenvolvem sua consciência moral e sua capacidade de respeitar as regras, ao visar a autonomia é fundamental que as relações de cooperação, de diálogo e de respeito mútuo sejam vivenciadas de forma prioritária.

Distinguir coação e cooperação é fundamental para entendermos como as regras morais são internalizadas pelos sujeitos e as consequências de cada forma de relação para a organização social. A coação impõe regras prontas de fora para dentro, já a cooperação oferece um espaço para a sua construção mútua, permitindo que sejam avaliadas e consentidas por cada pessoa, mas também pelo grupo. Também é importante esclarecer que acordo mútuo e respeito mútuo não são sinônimos. O respeito mútuo implica mais do que a aceitação ou concordância, pressupõe admiração pela pessoa com quem se estabelece a relação e não uma admiração revestida de medo, como a do oprimido pelo opressor, mas uma admiração por enxergar princípios éticos no outro. A verdadeira reciprocidade moral só é alcançada quando os sujeitos reconhecem e valorizam os princípios éticos uns dos outros.

[...] desde então, não só descobre a fronteira entre o eu e o outro, como aprende a compreender o outro e a se fazer compreender por ele. Logo, cooperação é fator de personalidade, se entendermos por personalidade não o eu inconsciente do egocentrismo infantil, nem o eu anárquico do egoísmo em geral, mas o eu que se situa e se submete, para se fazer respeitar, às normas da reciprocidade e da discussão objetiva. A personalidade é, deste modo, o contrário do eu, o que explica porque o respeito mútuo de duas personalidades, uma pela outra, é um respeito verdadeiro, em lugar de se confundir com o mútuo consentimento de dois “eu” individuais, suscetíveis de ligar parte do mal e parte do

bem. Sendo a cooperação fonte de personalidade, na mesma ocasião as regras deixam de ser exteriores. Tornam-se, ao mesmo tempo, fatores e produtos da personalidade, segundo um processo circular tão frequente no decorrer do desenvolvimento mental. A autonomia sucede assim à heteronomia. (Piaget, 1994, p. 82-83).

Portanto, a formação da consciência moral autônoma e a construção de relações sociais baseadas no respeito mútuo são processos complexos que envolvem não apenas a internalização das normas morais, mas também o reconhecimento e a valorização do outro enquanto sujeito ético. As relações dialógicas, descritas por Freire, são caracterizadas pela cooperação e pelo respeito mútuo, e, por isso, fundamentais para promover a consciência autônoma das relações e das regras.

Analisando as relações descritas por Freire (2011, 2016), tanto as opressoras quanto as dialógicas, podemos identificar semelhanças com a concepção de Piaget sobre o respeito. Nas relações opressoras, onde há uma desigualdade de poder, os indivíduos se submetem ao outro por medo ou submissão, refletindo o respeito unilateral. Por outro lado, nas relações dialógicas os sujeitos se reconhecem como iguais e se respeitam mutuamente, promovendo uma cooperação e um diálogo verdadeiros, que refletem um respeito mútuo e possibilitam que os sujeitos reconheçam a si e ao outro, e busquem por uma forma justa de relação social.

Um exemplo dessas relações é apresentado por Freire (1977) ao descrever a ação antidialógica do agrônomo extensionista, que impõe seus conhecimentos aos camponeses, tratando-os como objetos de sua ação. Essa relação autoritária reflete o respeito unilateral, baseado na imposição e na dominação. E Freire reflete o porquê de os oprimidos aceitarem calados a essa imposição, argumentando que há uma estrutura social opressora que historicamente os coloca em uma posição de inferioridade, impedindo-os de estabelecer relações

igualitárias. Eles respeitam o que vem de fora, as imposições do opressor, por medo e conformismo.

As relações opressoras entre os adultos, descritas por Freire, se assemelham às relações de respeito unilateral das crianças pequenas pelos adultos, descritas por Piaget. Ambas são permeadas pela desigualdade e imposição, gerando uma forma de relação com as regras pautada no externo, sem uma verdadeira tomada de consciência ou, ainda, como coloca Freire, uma conscientização.

Para Freire (2011), a relação opressora é uma forma de violência que nega a humanidade do outro, tratando-o como objeto. Em contrapartida, ele propõe o diálogo como uma forma de relação baseada no respeito mútuo, onde os sujeitos se reconhecem como transformadores e se comprometem com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O diálogo, então, é o encontro amoroso dos seres humanos, mediados pelo mundo, onde transformam e humanizam a realidade. Ele requer humildade, fé nos outros, esperança ativa e um pensar crítico relacionado à ação. Elementos essenciais para uma relação horizontal de confiança mútua. Freire destaca a essencialidade de respeito aos educandos, às suas ideias, pois ao contrário as consequências são a limitação do pensamento e o conformismo (Shor; Freire, 1986).

Na “Pedagogia da autonomia” (Freire, 2016), o autor fundamenta suas ideias sobre a ética e política no respeito, tratando-o como uma forma de “pensar certo” e uma “virtude fundamental”, condição indispensável para uma educação e uma prática progressistas, voltadas à autonomia.

Vemos que, tanto para Piaget quanto para Freire, as relações de respeito unilateral e mútuo têm consequências significativas e distintas para o desenvolvimento moral e para a vida em sociedade. Enquanto o respeito unilateral, fruto das relações opressoras e autoritárias, leva à moral da heteronomia, o respeito mútuo,

consequência da cooperação e do diálogo, promove a construção de uma ética baseada no reconhecimento mútuo da dignidade e da autonomia de cada indivíduo, prezando pelo bem social, por uma sociedade mais justa e humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível observar que as ideias de Piaget e de Freire sobre moral apresentam algumas aproximações interessantes, no que diz respeito à importância das relações sociais, especialmente aquelas baseadas no respeito mútuo, para o desenvolvimento rumo à autonomia e à construção de uma sociedade melhor.

Piaget descreve o processo de desenvolvimento moral, destacando momentos distintos e sucessíveis: a heteronomia, em que as crianças veem as regras como sendo impostas pelo adulto, sem compreenderem completamente sua origem ou função, e, depois, a autonomia, em que são capazes de compreender as regras como resultado de um contrato social e de considerarem as intenções por trás das ações, pautando-se no respeito mútuo. Já Freire acredita na possibilidade de conscientização e libertação do homem e da mulher, por isso, defende uma educação que desenvolva por meio de relações dialógicas, ou de respeito mútuo, a consciência crítica sobre a realidade social e a luta pela transformação, o que implica questionar as normas e estruturas sociais, assim como entender o contexto em que estão inseridos, implica autonomia.

Ambos os autores reconhecem a importância do respeito mútuo nas relações sociais. Piaget explora como as crianças desenvolvem um senso de respeito pelas regras à medida que avançam no desenvolvimento moral, passando do respeito unilateral ao respeito mútuo. Freire destaca a necessidade de relações mais dialógicas

e cooperativas, baseadas no respeito mútuo. Também critica as relações de opressão, onde há um respeito unilateral imposto pelo opressor ao oprimido. Essa dinâmica reflete a fase heterônoma do desenvolvimento moral, em que as regras são aceitas sem questionamento. Propõe a superação dessas relações através do diálogo e da conscientização, promovendo assim uma forma mais desenvolvida de relação, o respeito mútuo, e, por conseguinte, a autonomia, visando a ação transformadora.

Tanto Piaget quanto Freire enfatizam a importância das relações horizontais, permeadas pelo respeito mútuo, como o diálogo, e da tomada de consciência moral, acrescida da conscientização por Freire, no processo de desenvolvimento moral e social. Para ambos, a educação libertadora, pautada na cooperação, no respeito mútuo e no protagonismo, que permite a reflexão crítica sobre a realidade social em que vivem, é a base para a formação de pessoas mais críticas e humanas.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. S. C. **Jean Piaget e Paulo Freire: respeito mútuo, autonomia moral e educação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/378/3722/6866 <Acesso em 25 de abril de 2022>

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** Tradução de Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. 302p.

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia:** textos inéditos. Org. de Silvia Parrat-Dayana. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. 262p.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 93p.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001. 117p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 158p.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 245p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 253p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 143p.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 116p.





AS POSSÍVEIS CORRELAÇÕES ENTRE O DESENVOLVIMENTO MORAL E AS FUNÇÕES EXECUTIVAS: BREVE ENSAIO

Eduardo Silva Benetti¹⁸ – UNESP- Assis

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento moral tem sido alvo de muitos estudos ao longo dos séculos, seja em sua base filosófica, como Aristóteles (384 a.C. – 322 a. C.) em *Ética a Nicômaco* (2015), chegando ao advento da psicologia, em especial, a psicologia moral com Jean Piaget em *o Juízo Moral na Criança* (1932/1994), nesse livro, o autor nos apresenta como o juízo moral da criança se desenvolve, a partir do impacto do tipo de relações que estabelecem com o meio social, em um cenário de coação e/ou cooperação, as quais podem favorecer ou impedir o referido processo de forma positiva ou negativa, em um cenário de coação e/ou cooperação.

Com isso, pudemos observar que o juízo moral também tem relações intrínsecas, embora não exclusivas, com a maturação das estruturas cerebrais, uma vez que a criança só poderá alcançar sua autonomia moral quando atingir a reversibilidade mental, ou seja, no estado definido por Piaget como operatório formal (Piaget, 1971). É a partir desse ponto, que a criança conseguirá afastar-se

18 Doutorando em Psicologia – Unesp- Assis, Mestre em Docência para Educação Básica – Unesp – Bauru, Pós-graduado em Neurociências e Educação, Jogos e Brincadeiras na Educação, Psicologia da Educação e Aprendizagem e Processos didáticos-pedagógicos para cursos na modalidade a distância, Professor de Educação Física e Pedagogo, Professor Recreacionista na Rede Municipal de Educação de Catanduva, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação - GEPEDEME – e-mail: eduardo.benetti@unesp.br

do egocentrismo e valer-se de outros pontos de vista para, assim, poder argumentar com base em seus valores, se alguma situação é coerente ou não. Dessa forma, a partir dessa tomada de consciência, a criança terá condições de pensar de forma mais clara a respeito de regras e normas que lhe foram impostas e assumir se são válidas ou não, por meio da autorregulação (Piaget, 1977).

Já com o advento das Neurociências e a psicologia cognitiva, bem como o avanço das neuroimagens, o cérebro passou a ser estudado de forma mais profunda, revelando áreas que são ativadas a depender de cada estímulo recebido, ligando-se com outras e construindo redes neurais que são os caminhos da aprendizagem. Mas foi com o caso Phineas Gage e seu acidente que muitos avanços acerca do cérebro avançaram, nesse acidente, uma barra de ferro trespassou seu crânio “O ferro entra pela face esquerda de Gage, trespassa a base do crânio, atravessa a parte anterior do cérebro e sai a alta velocidade pelo topo da cabeça” (Damásio, 2012, p.29). Mesmo com o grave ferimento, Gage não morreu, mas ocorreram mudanças significativas em seu comportamento social, personalidade e autonomia, “transformando-o” de um homem mais cortês, responsável, capaz de agir autonomamente, capaz de gerir suas tarefas, para uma pessoa totalmente agressiva, incapaz de inibir ações e comportamentos sociais inaceitáveis.

A partir desses estudos, compreenderam que o córtex pré-frontal é responsável pela conduta social, pela autonomia e planejamento. Surge então os diversos modelos de funções executivas, que são um conjunto de habilidades cognitivas que auxiliam o sujeito na tomada de decisões, comportamentos sociais e autonomia (Maia, 2017). Todavia, embora as funções executivas sejam ainda estudadas, não há um consenso sobre elas e que, igualmente ao desenvolvimento moral, há muitos estudiosos que se debruçam sobre, desenvolvendo



novas concepções e trazendo novas compreensões sobre esses construtos (Malloy-Diniz; Dias, 2020, 2023).

Para fins de estudo, adotaremos o modelo de funções executivas de Adele Diamond (2013), que adota como funções nucleares a Memória Operacional, Controle Inibitório e Flexibilidade Cognitiva. Abordaremos para este ensaio, através da pesquisa bibliográfica (Severino, 2003), as possíveis correlações sobre a proposta de desenvolvimento da moralidade que se desenvolveu a partir de Piaget e as funções executivas, buscando pontos de convergência entre ambos os estudos.

METODOLOGIA

Buscando alicerçar o presente trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica documental, que, segundo Severino (2003), “[...]é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (Severino, 2003, p.122). Nesse sentido, buscaremos analisar as diferentes fontes de informações para correlacionar o desenvolvimento das funções executivas e da moralidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

The very essence of democracy relies on speaking up and listen to others, and on resolving inevitable conflicts through thinking and discussions based on shared moral principles such as freedom, justice, cooperation and truth rather than by using brute force and deceit, of by letting others decide for us (Lind, 2022, p.30)¹⁹.

19 A própria essência da democracia depende de falar e ouvir os outros, e de resolver conflitos inevitáveis através de pensamentos e discussões baseadas em princípios morais partilhados, como a liberdade, a justiça, a cooperação e a verdade, em vez de usar a força bruta e o engano, de deixar que os outros decida

Construir uma sociedade democrática, baseada em princípios e valores morais universalmente desejáveis, deveria ser considerado um trabalho coletivo, uma vez que há nesses princípios, entendidos como invioláveis, o desejo de se conviver em uma sociedade justa, equitativa, em que todos os direitos dos cidadãos deveriam ser respeitados. A partir dessa premissa, podemos pensar uma possível correlação entre a competência moral e o desenvolvimento das funções executivas do sujeito, no sentido de formar cidadãos autônomos e capazes de lidar com as mais diferentes situações cotidianas, valendo-se de formas não violentas para resolvê-los.

Diamond (2013), em seu modelo, traz três grandes funções executivas nucleares, sendo a Memória Operacional, que é a “capacidade de sustentar informações e mentalmente operar sobre elas” (Dias; Malloy-Diniz, 2020, p.64), a Flexibilidade Cognitiva, que “permite mudar de perspectiva [...] e entre diferentes formas de abordar uma situação” (Dias; Malloy-Diniz, 2020, p.64), o famoso “pensar fora da caixinha”, e por fim, o Controle Inibitório, que envolve a capacidade de controlar emoções, pensamentos, permitindo agir adequadamente, mesmo frente a uma situação problemática (Diamond, 2013).

Esses construtos, quando bem estimulados e desenvolvidos, permitem que o sujeito se autorregule e se autocontrole, conceitos esses que não são sinônimos. Compreende-se que autorregulação “é um mecanismo adaptativo, que permite a modulação de emoções, cognição e ações” (Dias; Malloy-Diniz, 2020, p.84) e autocontrole, por sua vez, “refere-se a um sub-conjunto mais específico de habilidades que visam sobrepor ou controlar impulsos ou respostas indesejadas[...]” (Dias; Malloy-Diniz, 2020, p.85). Já na perspectiva piagetiana, a autorregulação é um processo que se inicia a partir da descentração, na qual, a criança concebe a existência de novos

por nós – tradução nossa.



pontos de vista, o analisa e age de forma autônoma (DeVries; Zan, 1998), já o autocontrole, é a capacidade de agir com responsabilidade, levando em consideração as necessidades próprias e de outros. (Vinha, 2000). Podemos aqui destacar uma semelhança, levando em consideração que Piaget não tinha a seu dispor os avanços tecnológicos que encontramos na atualidade.

Outro ponto de convergência está nas fases do juízo moral e no desenvolvimento das funções executivas, ou seja, para que se alcance a autonomia moral e o pleno desenvolvimento das funções executivas, se faz necessário estimulá-las desde a primeira infância. Nesse sentido, os professores precisam que estes estímulos voltados para a maturação cerebral, o desenvolvimento das funções executivas e da moralidade na criança, partam de ações sistematizadas e com intencionalidade pedagógica (Comitê Científico Núcleo Ciência pela Infância, 2014). Já Piaget (1994), DeVries e Zan (1998) e Vinha (2000) afirmam que a escola é um excelente local para o desenvolvimento moral, uma vez que será nesse espaço que ocorrerão as maiores possibilidades de relações sociais e de exercício da moralidade.

Outra semelhança que sugere haver relação entre as funções executivas e o desenvolvimento moral, se trata do controle inibitório e da flexibilidade cognitiva, funções essas que permitem com que o sujeito possa controlar impulsos e ações a partir das normas estabelecidas pela sociedade e a buscar estratégias para resolver situações problemas (Dias; Malloy-Diniz, (2023). Por sua vez, Piaget (1977), afirma que a partir da tomada de consciência, o sujeito passa a autorregular seus impulsos e condutas, buscando formas de resolução através do diálogo.

Portanto, as funções executivas e o desenvolvimento moral guardam em si algumas semelhanças que podem e devem ser exploradas pelos professores no processo de formação de seus alunos, tanto no aspecto cognitivo, como no aspecto moral.

CONCLUSÃO

Os avanços da Neurociência, em especial, as neuroimagens tem auxiliado no processo de compreensão do cérebro, principalmente sobre o Córtex Pré-Frontal, com isso, possibilitou notório avanço em diversos campos de estudo, tais como a neuropsicologia, neuroeducação, entre outras. Com isso, também foram desenvolvidos constructos sobre as funções executivas, na qual, Adele Diamond (2013) foi uma dessas pesquisadoras a elaborar seu método, reconhecido hoje no mundo todo.

Piaget (1932/1994) também se tornou expoente não só pela sua epistemologia genética e seu desejo de compreender a gênese do conhecimento e da inteligência do ser humano, mas foi ele quem desenvolveu o primeiro estudo empírico sobre o juízo moral na criança. Através desse primeiro estudo, até hoje, existem diversos desdobramentos e pesquisadores estudando a moralidade.

Dadas as importâncias e contribuições para seus campos, esse breve ensaio buscou, através da literatura, compreender as nuances que envolvem tanto as funções executivas, como o desenvolvimento moral, traçando semelhanças que podem ser observadas no cotidiano.

Destaca-se que o pleno desenvolvimento das funções executivas tem como objetivo a autonomia do sujeito em seu cotidiano, respeitando, compreendendo e assumindo posturas, sendo capaz de tomar decisões de forma racional e levar em consideração outros pontos de vista, sem se deixar levar pelo ímpeto das emoções, ou seja, um sujeito que possa plenamente conviver em sociedade, de forma harmônica e democrática.

Correlacionando a estes princípios apresentados, o desenvolvimento moral busca também desenvolver um sujeito capaz de assumir responsabilidades, de pensar de forma crítica e reflexiva sobre determinados assuntos e agir de forma ponderada, buscando



soluções não violentas para conflitos do cotidiano, ou seja, desenvolver um sujeito que age democraticamente em prol de um coletivo.

Nesse sentido, tanto as funções executivas, como o desenvolvimento moral guardam algumas semelhanças, entretanto, merecem estudos mais aprofundados, com métodos de coleta de dados e análise mais objetivos, podendo assim, traçar novas semelhanças e avançar nos estudos de ambos os campos.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2015

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Funções Executivas e Desenvolvimento na primeira infância: Habilidades Necessárias para a Autonomia**. 1. ed. - São Paulo : Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2016.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual review of psychology**, 64, 135-168. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-psych-113011-143750> .Acesso em: 20 abril. 2024.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIAS, N. M.; MALLOY-DINIZ, L. F. **Tratado de funções executivas: modelos teóricos, construtos associados e desenvolvimento**. 1. ed. - Belo Horizonte, MG: Editora Ampla, 2023.

LIND, G. Assessing and Educating Moral-Democratic Competence. In: BATAGLIA, P. U. R.; ALVES, C. P.; PARENTE, E. M. P. P. R. **Estudos sobre competência moral: propostas e dilemas para discussão**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022

MAIA, H. **Neurociências e desenvolvimento cognitivo**. 3. ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. (Neuroeducação; v. 2)

MALLOY-DINIZ, L. F.; DIAS, N. M. **Funções Executivas**: modelos e aplicações. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2020.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Tradução: Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. - São Paulo: Melhoramentos: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. (public. orig. 1932). São Paulo: Summus, 1994.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

ROUSSEAU, PIAGET E A CONTRAPOSIÇÃO A UMA ANTIGA CISÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Diandra Dal Sent Machado²⁰

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Jean Piaget (1896-1980) são dois importantes autores da área da Educação, e que legaram à tradição do pensamento pedagógico ocidental textos capitais para diversas esferas do que podemos denominar, em sentido bastante amplo, como domínios teóricos e práticos do trabalho pedagógico – independentemente de ter sido essa a intenção de um e outro quando de sua produção. Rousseau no século XVIII e Piaget no XX, de modos próprios e dentro de suas possibilidades e limites de investigação, tomaram em mãos o tema do conhecimento e do ser humano como sujeito capaz de conhecer, firmando posição em um debate que se desdobra em Filosofia, pelo menos, desde Platão (428/427-346/347 a.C.).

Nas linhas a seguir, buscando tecer algumas considerações acerca da contraposição elaborada por um e outro autor para uma antiga cisão no que tange aos modos como, historicamente, as tradições de pensamento no mundo ocidental têm discorrido sobre o tema do conhecimento e do ser humano como sujeito cognoscente, iremos

20 Doutora e mestra em Educação pela UFRGS e licenciada em Filosofia pela UFSC. Pesquisadora do Grupo Filosofia e Epistemologia Genética – GFEG (Unesp/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM (Unesp/Unicamp/CNPq). Integrante do Grupo Filosofia e Educação (UPF/CNPq) e autora do livro *Rousseau e Piaget: afetividade, desenvolvimento da razão e educação*. E-mail: diandradalsentmachado@gmail.com.

nos orientar por análise interpretativa inspirada na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Como cerne dessa postura, assume-se um movimento de tomada de posição do intérprete frente ao texto, pautado no diálogo com esse texto (Cf. Severino, 2007) e na produção, pelo encontro, de uma compreensão adequada (Cf. Gadamer, [1960]2015).

ROUSSEAU E PIAGET FRENTE À CISÃO CORPO E MENTE

O racionalismo e o empirismo em Epistemologia ocupavam, na Modernidade, o posto de modos hegemônicos e antagônicos de pautar como o conhecimento se origina no sujeito. Esses modos de pautar o conhecimento foram confrontados por filósofos como, por exemplo, e de modo bastante significativo, Immanuel Kant (1724-1804), considerado um dos fundadores do construtivismo epistemológico. Em linhas bastante gerais, para Kant, o sujeito só conhece dos objetos aquilo que ele próprio é capaz de projetar nesses objetos. Em suas palavras, “[...] só conhecemos *a priori* das coisas o que nós mesmos nelas pomos” (Kant, [1787]2010, p. 21). Há um mundo fora do sujeito, mas também há um sujeito que é capaz de transformar as impressões sensíveis fornecidas por esse mundo.

Em 1762, quase vinte anos antes de Kant publicar sua *Crítica da razão pura*, Jean-Jacques Rousseau tornou público seu *Emílio ou Da Educação*; obra em que apresenta sua concepção acerca do que é e do que pode vir a ser o ser humano, apostando na formação do indivíduo e do cidadão. O fio condutor da obra é o desenrolar do processo formativo de um personagem fictício chamado Emílio. Tal processo formativo envolve também um outro, a saber, o de desenvolvimento do sujeito nos âmbitos racional, afetivo e moral.²¹

21 Sobre isso, ver: “Rousseau e Piaget: costuras entre formação e desenvolvimento”



Abarcando esses âmbitos, como narrativa e expressão filosófica, no *Emílio*, Rousseau põe “[...] seu pupilo ascendendo passo a passo do ‘concreto’ ao ‘abstrato’, do ‘sensorial’ ao ‘intelectual’” (Cassirer, 1999, p. 108).

Contando também com essa trama, Rousseau se posiciona no debate filosófico de seu tempo. No confronto com outras tradições epistemológicas, mais especificamente, o racionalismo e o empirismo, bem como dentro de suas possibilidades e limites, elabora uma posição acerca da questão do conhecimento. Ainda antes de Kant, é dentro desse empreendimento que Rousseau elabora sua contraposição ao apriorismo e ao empirismo; contraposição que religa corpo e intelecto, religando, assim, as dimensões da afetividade (emoções, sentimentos, paixões) e da razão (pensamento, intelecto, cognição), separadas e postas em oposição no *corpus* do pensamento ocidental desde, pelo menos, Platão e seu dualismo ontológico.

De acordo com Cassirer (1999), o sensualismo de Étienne Bonnot de Condillac (1714-1780) é uma importante influência em Rousseau, especialmente no que respeita à participação da sensação no desenvolvimento da razão. No *Emílio*, há, marcadamente, “[...] um trajeto que vai da sensação ao entendimento, do corpo [...] ao raciocínio que, em suas primeiras fases, limita-se ao interesse presente e sensível, transformando-se até a capacidade de elaborar, comparar e ao pleno uso da razão” (Dozol, 2012, p. 64). Trata-se, cabe notar, de um prolongamento da sensação e do corpo no entendimento, no raciocínio.

Para Rousseau, há um movimento evolutivo da razão que leva do concreto ao abstrato, ou ainda, do sensorial ao intelectual (Cf. Cassirer, 1999, p. 108), mas “[...] um acúmulo e uma combinação de impressões sensoriais [...]” (Cassirer, 1999, p. 108) não são suficientes para “[...] explicar nem estruturar o mundo interior” (Ibid.). Nessa

(MACHADO, 2023).

mesma direção, entende ainda que não é possível que se infunda do exterior para o interior do ser humano “[...] o sentimento da espontaneidade e a consciência da vontade fundada nesse sentimento” (Ibid.). Conforme Cassirer (Ibid.), é nesse ponto que “[...] toda analogia com os acontecimentos mecânicos exteriores fracassa e rompe-se o fio da ‘associação’ ao qual a doutrina de Condillac procura reduzir todos os conteúdos e acontecimentos psíquicos”. A ultrapassagem em relação ao sensualismo não significa, todavia, uma desconsideração das sensações, do corpo. Rousseau reconhece a participação das sensações no processo de constituição da razão sem, com isso, reduzir toda a explicação da estruturação do mundo interior pelo recurso à sensação, e que sua tomada de posição nesse terreno envolve um rompimento com a tradição sensualista, e, ao mesmo tempo, com a tradição racionalista (Cf. Cassirer, 1999).

Conforme Penna (1991), Rousseau é um dos autores que compõe a história das ideias psicológicas, como história que, assentada nos domínios da Filosofia, marca o período precedente à elaboração da Psicologia como área de conhecimento própria e científica a partir do século XIX. Sua participação nessa história está ligada, ainda que não exclusivamente, ao modo como encarou o tema do conhecimento, particularmente, em termos de processo de desenvolvimento enredado na questão da formação humana. Isso pode ser notado na afirmação de Gusdorf (1973, p. 205)²² acerca de que “[h]á no Emílio uma psicogênese das qualidades sensíveis; [e que] Rousseau mostra como elas oferecem, cada uma por sua parte, uma perspectiva de desenvolvimento para uma inteligência procedendo da sensibilidade ao julgamento” (tradução nossa). Essa psicogênese é tematizada por Rousseau via reflexão filosófica, de

22 “Il y a dans l’Emile une psychogenèse des qualités sensibles; Rousseau montre comment elles offrent, chacune pour sa part, une perspective de développement pour une intelligence procédant de la sensibilité au jugement” (Gusdorf, 1973, p. 205).



maneira que podemos dizer que ele encarou,²³ por tal meio, não é demais insistir, problemáticas que posteriormente foram sendo investigadas pela Psicologia, e que esta, por sua vez, passa a abordá-las recorrendo a outros métodos (Cf. Figueiredo; Santi, 2018).

Marcada desde seus primórdios por uma diversidade de projetos psicológicos, a Psicologia como ciência surgiu ligada a uma variedade de proposições epistemológicas. Melhor dizendo, cada projeto psicológico trazia consigo sua filiação epistemológica, de modo que, por meio de projetos psicológicos distintos, concepções como o racionalismo e o empirismo (ou alguma de suas variantes) em Epistemologia se espalharam para a Psicologia. No que tange à história da Psicologia como ciência, mais detalhadamente, ao conjunto de projetos psicológicos elaborados no âmbito dessa ciência independente, Castorina e Baquero (2011, p. 9) afirmam que no decorrer do século XX “[...] a história da psicologia – em particular da psicologia do desenvolvimento cognitivo – transcorreu em boa medida submetida ao referencial epistêmico da filosofia da cisão, herdada do pensamento moderno”. Cabe notar, contudo, que o pensamento moderno não é unívoco. Portanto, faz-se relevante frisar que Castorina e Baquero (Ibid.) estão se referindo às filosofias que, na Modernidade, seguiram atualizando antigas cisões, como a cisão entre corpo e mente. Ainda de acordo com Castorina e Baquero (Ibid., p. 11), procurando superar o dualismo que se estendia da mencionada filosofia da cisão para a Psicologia, no século XX, dois projetos psicológicos distintos inauguraram outras tradições de pesquisa, a saber: a Psicologia Sócio-histórica, de Lev Vygotsky (1896-1934), e a Psicologia Genética, de Jean Piaget, esta, por sua vez, explícita e estreitamente vinculada à proposição de Piaget em Epistemologia.

23 Fizemos essa discussão em Jean-Jacques Rousseau e as bases da discussão psicogenética (Machado, 2015).

Desde as primeiras décadas do século XX, o esforço de pesquisa realizado por Piaget, e que nos foi legado por meio de suas tantas obras, esteve ligado à Epistemologia, tendo como mote a pergunta acerca de “[...] como aumentam os (e não o) conhecimentos? [...]” (Piaget, [1970]1978, p. 33). Ao realizar a investigação desse problema, Piaget estabeleceu novos contornos para a superação das concepções aprioristas e empiristas em Epistemologia, fazendo isso por meio de seu interacionismo construtivista (Cf. Franco; Machado, 2020), que se caracteriza como kantismo evolutivo e construtivismo dialético (Cf. Piaget, [1965]1978, p. 107). De acordo com Franco e Machado (2020, p. 44), “Piaget era um pesquisador que prezava pela cientificidade”, de maneira que, “[...] e exatamente por isso [,] desenvolveu uma Psicologia que pudesse, de algum modo, sustentar empiricamente suas posições em Epistemologia, sem, com isso, recair em qualquer tipo de defesa de um positivismo na ciência”.

O estabelecimento de novos contornos para a posição construtivista em Epistemologia, com Piaget, encontrou viabilidade na pesquisa psicogenética, realizada contando com sua Psicologia Genética. Por essa via, investigou origens e transformações do conhecimento no sujeito. Mirou, assim, não o conhecimento como produto acabado, mas precisamente o conhecimento em seu processo de constituição no sujeito. É por investigar a gênese do conhecimento no sujeito – conhecimento como estrutura, forma, razão – que sua epistemologia foi nomeada como Epistemologia Genética.

Piaget se filia ao pensamento de Kant na medida em que compreende a razão humana como estrutura, e como estrutura que permite a estruturação do mundo, ou ainda, do real para o sujeito. Entendendo o real, ou ainda, a realidade como aquilo que é externo ao sujeito, para ambos, o mundo só pode ser conhecido como mundo na medida em que o ser humano o tematiza como tal, fazendo uso de sua razão, isto é, da estrutura de seu pensamento. Conforme



ênfâtizado por Ramozzi-Chiarottino (1994, p. 29), o pensamento de Piaget pode ser entendido como um “kantismo evolutivo”. Isso se justifica na medida em que, diferentemente de Kant, Piaget entende que o próprio sujeito passou por um processo de estruturação que lhe permite estruturar o mundo, e que, estruturando o mundo, estrutura a si mesmo como sujeito.

Na Epistemologia Genética, a relação entre sujeito e objeto parte de uma outra que é mais elementar: a relação inicial entre organismo e meio. A tematização que Piaget faz acerca do conhecimento abrange desde essa relação inicial, e estabelece continuidade entre organismo e sujeito, isto é, entre a organização biológica e a organização mental (Cf. Piaget, [1967]1973). Apontando para especificidades da proposição piagetiana, Ramozzi-Chiarottino (1997, p. 111) destaca que “[...] o organismo, como tal, quase nunca foi considerado no processo de aquisição do conhecimento necessário e universal”. Essa consideração do organismo na tematização do conhecimento não resvala, contudo, em qualquer apriorismo ou maturacionismo. Piaget não rejeita a maturação, entendendo-a como um dos fatores do desenvolvimento. A maturação é um fator necessário mas não suficiente para explicar o desenvolvimento cognitivo, de modo que, para a Epistemologia Genética, tal explicação envolve um conjunto de fatores em relação uns com os outros, denominados fatores do desenvolvimento, a saber, experiência, transmissão social e equilíbrio ou autorregulação (Cf. Piaget, [1972]1978).

Junto do referido papel da maturação, Piaget fala também em movimento espontâneo no que tange ao desenvolvimento do conhecimento como estrutura no sujeito, tomando-o no sentido de que ele não é dirigido pelos elementos externos. Todavia, isso não significa que o desenvolvimento seja independente dos elementos externos (Cf. Piaget, [1972]1978). Desde suas primeiras obras, publicadas nos anos 30 do século XX, Piaget insiste que

“[...] não existe desenvolvimento cognitivo sem trocas entre sujeito e objeto, que são, sempre e necessariamente, trocas entre organismo e meio” (Franco; Machado, 2020, p. 45). Nesses termos, marcando uma continuidade da vida orgânica na vida mental (Cf. Piaget, [1967]1973), Piaget entende que as trocas entre organismo e meio vão realizando-o como sujeito cognoscente na medida em que efetiva o desenvolvimento das estruturas da cognição como continuidade das estruturas orgânicas, isto é, do corpo. Há, de tal modo, uma continuidade com transformação, sem qualquer tipo de rompimento ou oposição entre corpo e mente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olharmos para a posição de Rousseau e de Piaget frente ao que viemos chamando de uma antiga cisão entre corpo e mente, não nos orientamos, é preciso retomar, pela busca por uma espécie de intenção dos autores em seus textos, ou ainda, por uma verdade dos textos a ser encontrada pronta neles, tampouco nos comprometemos com tomar qualquer interpretação de seus textos como válida. Nosso compromisso é com uma compreensão adequada, e, com essa orientação, no que tange à delimitação do presente escrito, compreendemos que Rousseau se contrapõe à tradição sensualista ou empirista na medida em que não considera as impressões sensoriais como única fonte de explicação para a constituição do conhecimento, enquanto, com a tradição racionalista, ou inatista/apriorista, rompe justamente ao inserir as sensações – e o corpo em sentido amplo – como parte dessa explicação. Por sua vez, em Piaget, e dentro do mencionado compromisso, a continuidade com transformação que marca todo o processo de desenvolvimento do sujeito e do próprio conhecimento como estrutura para o sujeito,



cujo vínculo com a existência do sujeito como organismo vivo sustenta para ele qualquer possibilidade de conhece, e daí de sua relação com o mundo do objeto, firma a posição de superação da oposição entre corpo e mente que foi sendo circunscrita ao longo da história do pensamento ocidental – história essa que, ainda que pelo breve recurso a alguns aspectos das elaborações de Rousseau e de Piaget, e no terreno aqui circunscrito, pode-se dizer que não é feita apenas de pensamentos hegemônicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSIRER, Ernst. **A questão Jean-Jacques Rousseau**. Tradução: Erlon José Paschoal e Jézio Gutierre. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASTORINA, José A.; BAQUERO, Ricardo J. **Dialética e Psicologia do Desenvolvimento** – o pensamento de Vygotsky e de Piaget. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DOZOL, Marlene de Souza. Da natureza e da densidade do humano na pedagogia de Rousseau. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 51, p. 47-70, 2012.

FIGUEIREDO, Luís Claudio Mendonça; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. **Psicologia, uma (nova) introdução**: uma visão histórica da psicologia como ciência. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2018.

FRANCO, Sérgio Roberto K.; MACHADO, Diandra Dal Sent. A ideia de mediação no interacionismo piagetiano. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 12, n. 2, p. 41-65, 2020.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. [1960]. Tradução: Flávio Paulo Meurer. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

GUSDORF, Georges. **Les sciences humaines et la pensée occidentale. Tome VI.** L'avènement des sciences humaines au siècle des lumières. Paris: Les Éditions Payot, 1973.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura.** [1787]. Tradução: Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

MACHADO, Diandra Dal Sent. **Rousseau e Piaget:** Afetividade, desenvolvimento da razão e educação. Porto Alegre, RS: Editora Zouk, 2022.

MACHADO, Diandra Dal Sent. Rousseau e Piaget: formação e desenvolvimento. In: DALBOSCO, Claudio A.; MARASCHIN, Renata; DEVECHI, Catia Piccolo V. (Org.). **Educação formadora.** 1ed. Passo Fundo e Brasília: EDIUPF e Editora UnB, 2023.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética [1970].** Tradução: Nathanael C. Caixeiro; Zilda Abujamra Daeir; Célia E. A. Di Piero. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento:** ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. [1967]. Tradução: Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética.** [1972]. Tradução: Nathanael C. Caixeiro; Zilda Abujamra Daeir; Célia E.A. Di Piero. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. **Sabedoria e ilusões da filosofia.** [1965]. Tradução: Nathanael C. Caixeiro; Zilda Abujamra Daeir; Célia E.A. Di Piero. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PENNA, Antonio Gomes. **História das Idéias Psicológicas.** 2 ed. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Organismo, lógica e sociedade no**



modelo piagetiano do conhecimento. In: FREITAG, Barbara (Org.). Piaget: 100 anos. São Paulo: Cortez, 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação.** [1762]. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.



ARTE NA PEDAGOGIA WALDORF E SUA RELAÇÃO COM PIAGET

Maíra de Oliveira Martins²⁴ – UNESP - Marília
Mariana Lopes de Morais²⁵ – UNESP - Marília

INTRODUÇÃO

A educação moderna, cuja tradição epistemológica racionalista e mecanicista reproduzem a fragmentação entre as diversas dimensões da experiência humana, vem resultando em um ensino focado principalmente na aprendizagem cognitiva conceitual. Como consequência, leva a um distanciamento entre o pensar, o sentir e o fazer do educando, negligenciando aspectos subjetivos, estéticos e lúdicos no processo de aprendizagem. No entanto, no início do século XX, as descobertas científicas começaram a enfatizar a inter-relação entre elementos e qualidades dos fenômenos, o que também influenciou o pensamento educacional emergente. Como resultado, vários estudos têm buscado reintegrar aspectos anteriormente desprezados na educação moderna devido ao seu destaque excessivo no racionalismo estrito.

Rudolf Steiner, fundador da Antroposofia e criador da Pedagogia Waldorf, considerava a arte como algo fundamental para o desenvolvimento humano em várias dimensões. Para Steiner, a arte não era apenas uma forma de expressão estética, mas também uma ferramenta importante para o crescimento espiritual, intelectual e emocional do ser humano. Por outro lado, Piaget trouxe

24 - Psicóloga; mestre em Educação – Unesp/Marília; doutoranda em Educação – Unesp/Marília – e-mail: maira.martins@unesp.br

25 - Pedagoga, mestre e doutora em Educação – Unesp/Marília, professora da educação básica – e-mail: mariana.lopesmorais@hotmail.com

contribuições acerca do desenvolvimento cognitivo expressando que a descentralização e expansão da consciência autônoma, o que implica um aumento na capacidade de estabelecer relações e numa compreensão cada vez mais ampliada que orienta a ação. Partindo destes dois autores, o objetivo geral deste trabalho é compreender o papel da arte no desenvolvimento humano, segundo a perspectiva de Rudolf Steiner. E os objetivos específicos são: explorar a influência da arte na construção do conhecimento; analisar as possíveis convergências de perspectivas piagetiana e steineriana no que diz respeito ao relacionamento entre indivíduo e meio para o desenvolvimento humano; e refletir sobre as estratégias pedagógicas para a integração da arte na educação e sua importância. É uma pesquisa de caráter bibliográfico, em que se exploram as abordagens dos autores e suas respectivas teorias, buscando trazer relações e propor reflexões pertinentes para o campo educacional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando a perspectiva teórica de Rudolf Steiner (1870/1924), a Arte traz em si o método de toda atuação da Pedagogia Waldorf. A Arte é o fundamento de suas práticas, tendo como princípio o desenvolvimento humano e aquisição de conhecimento, para muito além da expressividade e simbolismo. Nesse sentido, podemos nos perguntar: de que maneira a Arte torna-se um método de prática pedagógica? Tomemos como ponto de partida a fundamentação que Steiner nos dá sobre a Arte. Esta não se trata de produção de obras artísticas, tampouco como expressão de conteúdos internos subjetivos, apenas. Trata-se, com efeito, de uma forma de conhecer e atuar no mundo. Enquanto temos os sentidos físicos para captar o que o mundo fenomênico nos revela, e, por outro lado, temos as





faculdades pensantes nas quais conseguimos representar, relacionar e conceituar as imagens provindas dos sentidos, temos no sentido artístico o encontro entre esses dois aspectos do ser humano, conferindo vida e significado para o que nos surge com a percepção e consideramos com o pensamento. Portanto, a arte é um modo de produzir conhecimento. “Tanto a ideia da Ciência quanto de Arte é concebida como objeto de atuação do ser humano para desvendar seu conhecimento. Enquanto na ciência realiza-se uma espécie de redução do nível sensório ao puramente ideal, na arte realiza-se uma introdução, ampliação da ideia ao nível sensorial.” (Martins, 2022, p. 5).

Este estudo incorpora as contribuições da teoria de Piaget (1896/1980) por sua descrição cuidadosa da construção do conhecimento no ser humano desde o nascimento por meio da interação com a realidade. Piaget considera a necessária interação entre o processo de construção da realidade e o processo de construção da inteligência (Piaget, 1982) e ao construir a realidade, o ser humano constrói suas estruturas de conhecimento. Pode-se dizer que o aspecto fundamental é a ação, física e mental, e que o homem constrói através dela a sua percepção da realidade e de si mesmo. Ele também enfatiza o intercâmbio com pares para o advento do pensamento operativo e o desenvolvimento da moralidade e do afeto. O processo de desenvolvimento cognitivo pode ser entendido como uma criação do sujeito.

Em termos piagetianos, o desenvolvimento cognitivo do sujeito acontece no sentido da descentralização e da expansão da sua consciência autônoma, o que implica um aumento na capacidade de estabelecer relações e numa compreensão cada vez mais ampliada que orienta a ação (Piaget, 1982). A possibilidade de compreender e resolver problemas da realidade identificados pelo sujeito torna-se cada vez maior, na medida em que avança na construção de suas estruturas de conhecimento. Possibilidades e necessidades interagem

desde o estágio sensório-motor, possibilitando a ampliação dos recursos do sujeito para lidar com sua realidade (Piaget, 1982). Uma ação orientada pela compreensão se inicia no operatório concreto, que no referencial de Steiner é o saber-fazer e o estágio de imitação e imaginação proposta por Steiner, corresponde ao pré-operatório de Piaget.

É importante mencionar que embora Piaget e Steiner nos apresentam propostas distintas nas suas bases, possuem pontos de diálogo no que diz respeito à criança e seu desenvolvimento (Martins; Sena, 2020). Piaget (1982) tem suas bases na biologia, enquanto Steiner as construiu a partir da teosofia vigente em sua época. No entanto, podemos dizer que há concordâncias entre eles. Alguns trabalhos já foram feitos a fim de aproximar estes autores. Andrade e Silva (2015), por exemplo, apresenta a perspectiva de Steiner sobre o desenvolvimento da criança e relaciona com os períodos do desenvolvimento em Piaget; observa que, em Steiner, é a partir do segundo setênio que a criança consegue raciocinar aproximando-se da lógica adulta, mas ainda necessita da manipulação concreta, correlato às ideias de Piaget, que postula um pensamento lógico somente a partir dos seis, sete anos; pensamento, este, operatório concreto, visto a necessidade de atuar ainda no mundo físico. Steiner também defende a ideia da alfabetização somente a partir dos sete anos, idade em que a criança já desenvolveu estruturas necessárias, que, segundo Andrade e Silva (2015), Piaget também defende, "[...] até seis/sete anos as crianças encontram-se no estágio pré operacional, não demonstrando possuir recursos cognitivos e/ou neurológicos para operações objetivas." (Andrade e Silva, 2019, p. 109). Por fim, no que diz respeito às características do terceiro setênio, ou seja, dos 14 a 21 anos, a autora também encontra pontos em concordância entre esses autores. Ambos referem-se à adolescência como o momento de trabalhar com conceitos abstratos, pois o jovem já

possui a capacidade de pensar, de acordo com Steiner, e operar formalmente, de acordo com Piaget (Andrade e Silva, 2019).

Outro trabalho importante que aborda o aspecto do desenvolvimento moral entre Steiner e Piaget é Flory e Guglielmo (2019), que discorrem sobre a perspectiva moral entre esses autores e suas implicações para a Educação. As autoras, primeiramente, ressaltam a questão da aproximação das teorias sobre o desenvolvimento da criança, ambas consideram o desenvolvimento em fases, e este desenvolvimento depende da relação com o meio externo. Podemos dizer que ambos são interacionistas e atribuem valor às experiências do indivíduo como ponto de partida para a construção do conhecimento, de si, do outro e do mundo. Sobre a moral, as autoras observaram a similaridade das perspectivas no fato de ambas darem importância fundamental para que a criança experiencie relações de respeito para consigo e com outros, como forma de interagir e de se desenvolver de maneira saudável. Ainda ressaltam as ideias dos autores com relação à conduta do professor, no sentido de que suas ações devam ser compatíveis com o discurso, de maneira a oferecer a qualidade ética e moral de que as crianças precisam desenvolver. As autoras atentam no fato de haver poucas pesquisas relacionando Piaget e Steiner e destacam o trabalho de Stoltz (apud Flory e Guglielmo, 2019), que aproximou Steiner e Piaget no que tange ao processo de transformação de si mesmo. De acordo com esta, o objetivo da educação em Piaget é a autonomia moral e intelectual; já o objetivo da proposta de Steiner é o desenvolvimento do individualismo ético. “O avanço parece envolver a necessidade de entendimento do sujeito integral de Steiner, sem desconsiderar a necessidade de desenvolvimento da racionalidade a partir de Piaget” (Stoltz, et al., 2014, P. 230-231 Apud Flory e Guglielmo, 2019, p. 83).

Nesse sentido, compreendemos que ambos os autores se preocupam com a integralidade do desenvolvimento da criança; e que na perspectiva construtivista a interação entre sujeito e seu meio é fundamental para a construção de conhecimento e da moralidade, e na perspectiva da PW²⁶ a arte faz sentido para unir os opostos: percepção e pensamento.

Voltando para o campo das artes, a capacidade artística desenvolvida pelos alunos Waldorf os permitem imitar, simplesmente, a natureza, como também compreendê-la, suas manifestações, conteúdos, ampliando sua visão sobre o mundo. “No entanto, é capaz de conhecer sua relação com o mundo, sendo capacitado, pois, a criar junto com ele.” (Martins, 2022, p. 5). A Arte na PW traz a ideia do belo enquanto ideal. Ancorado na visão schilleriana de educação estética (Schiller, 2002), na qual a Beleza é a mais sublime meta do ser humano, que significa alcançar o nível de consciência que une a força da sensação puramente natural do ser humano com sua força formal, que impera e domina suas leis, por meio da sensibilidade, na qual emerge o juízo estético, alcançando o ideal da Beleza. Nas práticas pedagógicas, por meio das atividades artísticas, como contos e mitos, desenhos, pintura, aquarela, trabalhos manuais, poesia, música, trabalho com a natureza, entre outras, os alunos despertam o seu sentido estético, desenvolvendo a sensibilidade para estar e atuar no mundo físico sensorial, com suas formas e cores, criando e encontrando-se por meio da matéria. “O sentido da Arte no ensino, então, é trazer a atividade humana espiritual para o mundo.” (Martins, 2022, p. 9). De que modo fazemos isso?

A ideia de desenvolver o sentido artístico inicia-se com a acuidade da observação. Ou seja, devemos superar a postura passiva da observação, que apenas observa os fenômenos exteriores, sucedendo em pensamentos as imagens perpassadas de forma justa

26 Pedagogia Waldorf.



postas umas às outras; ou seja, ativando a consciência da atividade interior neste processo de observação. Deste modo, da observação científica surge a observação artística. “Mas o que é *enxergar o mundo de maneira artística*? Na cosmovisão steineriana, isso significa enxergar a essência, por uma observação profunda que conduz à cognição do essencial e ao abandono do acessório ou à separação dos fatos e dos fenômenos que o envolvem.” (Romanelli, 2018, p. 113, grifo autor). Partindo deste princípio, no processo de educação Waldorf, a esta observação chega-se primeiramente à imaginação, daí a importância de todos os aspectos artísticos desenvolvidos na escola. Imaginação se entende neste contexto como o processo de criar imagens, trazer em imagens o conteúdo vivido, que pode ser por meio de desenhos, aquarela, modelagem, crochê, bordado etc., enfim, tudo o que retrate *em imagem* o que se vivenciou. Nesta perspectiva, o intelecto não é o único a ser solicitado, e terá a sua vez de atuação, posteriormente a das imagens. “Por esse caminho, é possível que o intelecto, ao ser solicitado, posteriormente, seja capaz de unir o conhecimento e a arte, por meio de uma observação artisticamente desenvolvida para a elaboração de conceitos.” (Romanelli, 2018, p. 114).

Este é o percurso pedagógico do longo caminho do ensino nas escolas Waldorf. Isto porque nesta cosmovisão, todo desenvolvimento é seguir leis aos quais o regem, de ordem espiritual; e é na Arte que se liga o elemento anímico, interior e individual, às leis espirituais subjacentes a toda criação, de ordem universal. O processo de criação artístico, então, requer uma responsabilidade perante a matéria em que está se propondo a criar, responsabilidade para revelar o essencial. É uma atividade individual ativa e confiante. “A confiança é, então, pura atividade e não fé cega ou comodismo para se livrar da responsabilidade.” (Romanelli, 2018, p. 115). Este tipo de educação, portanto, é uma educação para vida, pois “O caminho a ser trilhado

pelo ser humano também requer confiança para seguir adiante.” (Romanelli, 2018, p. 115). Destarte, a responsabilidade e confiança trabalhada no processo artístico resulta, no indivíduo adulto, na própria liberdade. Pois proporciona às faculdades do pensamento a sua expressão seguindo as leis universais da vida, de modo que leva o indivíduo a reconhecê-las e expressá-las como convém a cada um, apropriando-se de sua sensibilidade e seu sentido estético. Por meio da beleza, o ser humano eleva-se de sua limitação da matéria à sua plenitude, universal.

Portanto, a educação pela arte, como conferida na Pedagogia Waldorf, estimula seus educandos ao desenvolvimento de sua sensação, fortalecendo a vontade e conduzindo à liberdade. O grande valor pedagógico destas práticas consiste no seu efeito terapêutico e salutar sobre os indivíduos, pois são executados com regularidade sadia. O resultado deste processo é o desenvolvimento de um pensar vivo, por meio da imaginação, perseverança, a partir da confiança e liberdade, por meio do sentido estético desenvolvido. A educação, nesse sentido, é a arte do social. Nas palavras de Salles (2023, p. 136) “O conceito de educação como obra de arte social compreende a forma de o professor atuar entre os alunos, de modo a promover o fluir e a harmonia das relações e o desenvolvimento harmônico de suas capacidades humanas de pensar, sentir e agir.”

Afinal, a relação entre ciência e arte no processo de formação das crianças pode ser vista como fundamental. Enquanto a ciência oferece um entendimento racional e sistemático do mundo, a arte oferece uma expressão emocional e criativa desse entendimento. Piaget e Steiner podem contribuir-se mutuamente, unidos a um ideal: a formação humana. A integração de atividades artísticas no processo educacional auxiliam as crianças a desenvolverem habilidades de pensamento crítico, criatividade, expressão pessoal e apreciação estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizarmos, consideremos que o intuito deste capítulo é fomentar a reflexão sobre o sentido da Arte no processo formador e educacional do ser humano dentro de um parâmetro piagetiano. Dentro de algumas páginas, trouxemos fundamentos da Pedagogia Waldorf no que diz respeito a metodologia de ensino baseada nas artes. Para esta pedagogia, a Arte é um campo de conhecimento e atuação no mundo; compreende mais uma face do ser humano para o qual é necessário acessar para se obter o verdadeiro conhecimento do mundo. A percepção apenas capta o que os sentidos trazem do mundo exterior; o pensamento coloca-a num sistema de relações intrínsecas e internas. Deve-se, pois, fazer uma ponte entre esses dois elementos acessíveis ao ser humano a partir da sua face da sensibilidade, na qual permite sua expressão por meio da Arte. Deste modo, resulta em um conhecimento pautado na realidade física e sua relação com o próprio ser humano, inserido nesta realidade.

Conferindo o olhar piagetiano para este processo, encontramos convergências de perspectivas no que diz respeito ao relacionamento entre indivíduo e meio para o desenvolvimento humano. Enfatizando conhecimento e moralidade, mas também afeto, enfatiza-se a individualidade como promotora da realidade e conhecimento. A partir do foco nas interações entre o sujeito e seu meio, há uma preocupação de que modo e o que o sujeito faz de si próprio e com o mundo a partir de sua relação com este. Sendo fundamental, com efeito, para o desenvolvimento da moral autônoma. Também podemos pensar esse mundo interno do indivíduo, no qual encontram-se o mundo fora e suas estruturas psicológicas, como uma ponte para a atuação verdadeira e autônoma no mundo.

Nesse sentido, podemos pensar modos de se compreender e fazer no mundo; e no campo da Educação este questionamento torna-se

fundamental. Na educação, o professor torna-se o catalizador dos conteúdos do mundo e da vida, para levá-los às crianças, jovens e adultos. É necessário saber construir essa ponte que liga o ser humano ao mundo, pois esse é o sentido da educação. Desenvolver habilidades para os quais os educandos possam enxergar e ter vontade de atuar no mundo exige do professor uma tarefa grandiosa e sublime de trazer aos seus pupilos oportunidades de ver para além da aparência, acessar os conteúdos do mundo com o impulso de oportunidades e não meramente conteúdos para nada. Enfim, dar sentido estético para o mundo, dar a oportunidade de querer transformar o mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE E SILVA, D. A. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 101- 113, abr./jun. Editora UFPR, 2015.

FLORY, E.; GUGLIELMO, M. F. Piaget e Steiner: perspectivas sobre o desenvolvimento moral. In: BACH JÚNIOR, J. (org.). **A educação Waldorf no século XXI**. Curitiba: Lohengrin, 2019.

MARTINS, M. de O.; SENA, R. M. C. Elementos fundamentais no desenvolvimento cognitivo em Piaget e Steiner: diálogos e propostas. IN.: BATAGLIA, P. U. R., and ALVES, C. P., eds. **Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas** [online]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, 370 p. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/4bfn7>. <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-007-5>.

MARTINS, M. de O. **O papel da Arte no ensino: uma perspectiva da Pedagogia Waldorf**. Revista FAED, vol. 38, n. 2 (jul/dez), p. 1-17, 2022.



PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

ROMANELLI, R.A. **A pedagogia Waldorf: formação humana e Arte**. Vol. 2. 1º ed. Curitiba: Appris, 2018.

SALLES, R. **Pedagogia Waldorf 100 anos +: uma educação humanizadora para um mundo melhor**. São Paulo: Instituto Artesocial, 2023.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. 4º ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

STOLTZ, Tania; WEGER, Ulrich. Piaget and Steiner: science and art in the process of formation. **RoSE—Research on Steiner Education**, v. 3, n. 1, 2012.



(RE)PENSANDO A LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA POSSIBILIDADE DE COORDENAÇÃO DE ALGUMAS PERSPECTIVAS ACERCA DOS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E AÇÕES DE PROFESSORES E DAS CRIANÇAS

Bruna Assem SASSO DOS SANTOS²⁷ – UNESP/Marília

INTRODUÇÃO

Eu poderia evitar a resposta, como outros já fizeram antes, dizendo que quando você não me pergunta eu sei, mas quando você pergunta, eu não sei mais a resposta.

(Edwards, 1999, p. 66)

Ao me deparar com o desafio de escrever um texto, utilizando as referências com as quais tive contato, sobretudo nos últimos 10 anos de meu percurso formativo, relacionando algumas delas à teoria psicogenética de Emilia Ferreiro, discípula do mestre Jean Piaget e de sua Epistemologia Genética, encontro-me diante de uma tarefa um tanto desafiadora! Digo isso, compreendendo a dificuldade das crianças em se ver como sujeitos produtores de sentidos, pois para mim, quando colocada em situação semelhante, tendo que realizar, por exemplo, quer seja uma avaliação, ou autoavaliação, ou até

²⁷ Professora Universitária (desde 2022) e da Educação Básica I (2013-2022), com experiência no âmbito público e privado. Pedagoga (2012), com aprofundamento em Educação Infantil, Mestra (2016) e Doutora (2021) em Educação, pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP - Marília- SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Epistemologia Genética e Educação -GEPEGE- (desde 2010), e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral -GEPPEI- (desde 2021). E-mail: bruna.sasso@unesp.br

mesmo uma reflexão, na qual preciso buscar analisar minha própria aprendizagem, sinto-me na situação descrita na epígrafe deste texto.

Acredito que a ideia de infância é resultante do conjunto de relações da criança com o adulto e com a sociedade em que está inserida, englobando uma construção social, histórica e cultural, com caráter ideológico (Kramer, 2003). Minha concepção de criança compreende um ser pensante, ativo, capaz e infinitamente desenvolvível dentro de suas limitações. Buscarei, a partir disso, apresentar algumas reflexões sobre a prática com a língua escrita na Educação Infantil, especialmente a minha perspectiva acerca dos encaminhamentos metodológicos e ações de professores e crianças, referentes ao currículo na Educação Infantil, direcionados à aquisição da linguagem escrita por estas, na abordagem epistemológica que fundamenta minha prática pedagógica, que é a Psicologia e a Epistemologia Genéticas, mas que não descarta, pelo contrário, mas também engloba (quanto aos encaminhamentos metodológicos) de outras referências bibliográficas que buscarei abordar a seguir...

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para tanto, entretanto, inicialmente e de forma geral, vejo necessário explanar sobre o que entendo como conhecimento, os fatores que interferem em sua aquisição e o papel do desenvolvimento e da aprendizagem – abordando as diferenças entre esses dois processos, como mencionei, ao encontro do referencial epistemológico piagetiano, organizado e reelaborado no decorrer do período supracitado (Sasso, 2013, 2020). Para, então, expor sobre qual seria o papel do professor e os encaminhamentos metodológicos para a aquisição da linguagem em questão, por parte das crianças na Educação Infantil.



Considero o conhecimento como sendo todo e qualquer resultado construído na interação do sujeito com o meio físico e social, em um processo (permanente) de adaptação às perturbações deste meio e por meio de sua ação sobre o objeto de conhecimento. Também considero, quatro fatores que interferem na aquisição do conhecimento, sendo eles a maturação orgânica, a ação do sujeito sobre os objetos, as interações sociais e a equilibração.

De forma geral, acredito que a ação sobre o objeto novo (assimilação) cause um desequilíbrio no sujeito, o qual buscará refazer seus esquemas em função da novidade (acomodação), implicando na adaptação ou no reestabelecimento de um equilíbrio em outro nível (equilíbrio majorante), o qual, além de ser sempre superior ao anterior, será responsável pela aprendizagem. Sendo que, o conjunto de novos esquemas resultarão na construção de uma nova estrutura.

Também entendo o desenvolvimento como sendo um processo de sequências autorreguladoras de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações do meio físico e social, e cujo resultado é a passagem contínua de um estado de menor equilíbrio (esquemas anteriores) para um estado de equilíbrio superior (novos esquemas), tenho que, irão constituir uma nova estrutura, o conjunto de esquemas desenvolvidos no processo contínuo de equilibração progressiva, resultando, assim, em uma nova aprendizagem ao sujeito.

Desta forma, no que se refere ao papel do desenvolvimento e da aprendizagem nas aquisições do conhecimento, penso que a aprendizagem é resultante do desenvolvimento dos esquemas, os quais podem ser generalizáveis em uma determinada ação. A linguagem, para mim, constitui-se em um dos fatores necessários, mas não suficiente, para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Até porque, o referido desenvolvimento tem seu início no decorrer de todo o período sensório-motor, tendo como marco o aparecimento

da intencionalidade nas ações da criança, por volta da quarta fase de tal estágio, não explicando, portanto a expressão verbal não explica o desenvolvimento da inteligência, constituindo-se, apenas, como sendo reflexo do pensamento.

Conseqüentemente, e considerando os princípios da teoria piagetiana, o objetivo da educação se enquadra em proporcionar aos sujeitos os seus desenvolvimentos integral - cognitivo, afetivo, físico e moral - com a capacidade de operarem sobre os diversos objetos de conhecimento, conseguindo os inserir em um sistema de relações internalizadas e reversíveis, e assim os coordenar tanto no plano do pensamento como no da ação.

Ao encontro disso, o papel do professor como sendo o de propiciar ambientes nos quais além de predominar o respeito mútuo, privilegiam, também, as relações que envolve a cooperação; para que, buscando fazer com que os alunos se descentrem de si mesmos a ponto de conseguirem relacionar e coordenar um ou mais aspectos (fora do seu próprio ponto de vista) e conquistem a reversibilidade (tanto da ação quanto do pensamento), proporciona-lhes possibilidades para não somente fazer, mas sobretudo compreender, ou tomar consciência daquilo que já faz, sabendo explicar, argumentar, defender ou refutar pontos de vistas e coordenar coerentemente os diferentes aspectos. (Sasso, 2022).

Neste sentido, a escrita passa a ser, a partir do trabalho de Emília Ferreiro (Ferreiro; Teberosky, 1985), uma representação da linguagem e não um código de transcrição gráfica de unidades sonoras; possibilitando-nos introduzir a escrita como objeto de conhecimento. Assim, Emília Ferreiro nos dá um novo sentido à concepção de escrita, em relação ao que se tinha pelo proposto por Lourenço Filho – em que se precisava esperar por uma maturação necessária à alfabetização, por exemplo.



Porém, bem como Ferreiro e Teberosky (1985) explicam, fundamentalmente, não se trata de definir as respostas da criança em termos do *que lhe falta* para receber o ensino, pelo contrário! E sim procurar colocar em evidência os aspectos positivos do conhecimento! O ponto de partida de toda aprendizagem passa a ser, a partir dos expostos, o próprio sujeito, e não o conteúdo a ser abordado, uma vez que a obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito.

Por esses e outros motivos, essa nova concepção além de me fazer questionar os métodos e procedimentos de ensino tradicional (Sasso, 2022), faz-me partir do pressuposto de que a Educação Infantil deve ser uma *educação desenvolvente* (bem como abordada por Mello e Farias [2010] – especialistas da vertente histórica e cultural), ou seja, ser intencionalmente organizada para impulsionar positivamente o desenvolvimento infantil, estimando que seu currículo deva ser centrado em eixos de formação pessoal, social e de conhecimento do mundo.

Não é de hoje que observo, em larga escala, que o objetivo da educação, de forma geral e, em especial, da infantil, tem-se focado apenas na transmissão e/ou trabalho de conteúdos. Dura realidade esta que, além de fugir da proposta para este nível de ensino (assim como exposto em documentos como Brasil [1996, 1998, 2009, 2010, 2017, etc.]; Faria e Dias [2007] – por exemplo), também se procura mudar.

Também não é difícil notar uma necessidade excessiva pela utilização de incentivos irrelevantes, presentes já na Educação Infantil, para se motivar as crianças a aprenderem. Esclareço que considero até que interessante a utilização de certos meios especiais/ específicos para se atingir alguns fins desejáveis; porém, percebo que há uma tensão crescente nos professores por se alfabetizar as crianças, desde a Educação Infantil, o que tem a transformado em um

verdadeiro comércio baseado em trocas, no qual as crianças lhes dão, ou não, um pouco de sua atenção e eles retribuem com, por exemplo, coraçõezinhos, estrelinhas, beijinhos, ou outros reforçadores.

Mas as crianças mostram os mesmos sintomas de tédio não porque elas já saibam algo, mas porque não conseguem encontrar sentido naquilo que se espera que aprendam. Não se pode fazer com que as crianças prestem atenção a alguma coisa sem sentido. (Smith, 1999, p. 90).

Assim, vou ao encontro das ideias de Smith (1999) quando nos mostra ser necessário subornar as crianças para que prestem atenção somente quando o que é apresentado a elas se trata de algo que não lhes diz nada.

O problema consiste na forma descontextualizada, conforme que o sistema alfabético é apresentado. Evidencio que outro grande equívoco é se pensar que a simples vivência de práticas frequentes de leitura de textos é condição suficiente para que a criança o compreenda e domine suas convenções. Como se a concepção empirista de como se ocorre a aprendizagem dos conteúdos salta aos olhos também nesse aspecto.

Além disso, por haver o desejo ardente, por parte de muitos professores, em se colocar em evidência os aspectos positivos do conhecimento de seus alunos, assim como Ferreiro e Teberosky (1986) propuseram, observo que ainda se tem muito enraizado em suas formações aquela tal tendência de se definir as respostas da criança em termos *do que lhe falta* para receber o ensino, a qual as autoras também se referiram e opuseram.

Há de levantar como possibilidade o fato de, muitos professores, por apenas se designarem piagetianos – sem coordenarem, porém, os múltiplos conceitos e ideais, ou mesmo terem tomado consciência dos princípios teóricos para ou em suas práticas –, apresentam posturas muito mais voltadas ao associacionismo e inatismo, de maneira até mesmo inconsciente, ou sem o querer,

e caem em contradição, ao divergirem na ação pedagógica dos discursos proferidos.

Assim, adaptam-se segundo as exigências e necessidades da situação, da atividade ou disciplina, e acabam sustentando, simultaneamente, duas diferentes concepções da própria criança, ora concebida como criadora, ativa e inteligente, e outrora como passiva, receptora e ignorante.

DISCUSSÕES INICIAIS

Descobrir e considerar o saber que as crianças têm, aqui especificamente em relação à língua escrita (como significam esse objeto de conhecimento?), é uma premissa fundamental para pensarmos, discutirmos e ressignificarmos o papel do professor e a sua prática docente na Educação Infantil. Para então, oportunizar situações de leitura e de escrita que possuam um significado social.

Inclusive em relação à forma de detectar tais ideias infantis, é urgente e imprescindível analisarmos e refletirmos os momentos tão estigmatizados e adotados em larga escala, que reproduzem os métodos de coleta de dados específicos à pesquisa psicolinguística na prática pedagógica, que são as famigeradas *sondagens*!

O que percebo é o quão distorcidas ou maquiadas as conceptualizações infantis acerca do sistema de escrita se apresentam com o uso irrefletido de tal mecanismo de averiguação. Isso afirmo porque como são ampla e comumente realizadas, são separadas completamente das práticas sociais de leitura e escrita; servem apenas para produzir tabelas e taxar as crianças de acordo com as suas *hipóteses*; e são somente *quadros estáticos* e *pontuais* a respeito da forma de entender e atribuir significado das crianças à língua escrita, desde a Educação Infantil.

Certa vez, deparei-me com uma educadora que concebeu a sondagem como sendo o principal caminho para a criança aprender a escrever. Mas se isto acontece apenas no começo do ano e no fim das “sub etapas” (quer sejam mensais, bimestrais, trimestrais, semestrais, etc.), a aprendizagem do sistema de escrita ocorre apenas ali?

Sendo que, ao encontro dos pressupostos construtivistas, o professor não precisa de fotografias, mas do “filme”! Daquilo que acontece em continuidade e reconstrução!!! Há, por isso, a necessidade de se levar em conta o que as crianças já sabem nas situações didáticas; que possam revisar a própria escrita em vários momentos; consultar fontes confiáveis de escritas (tais como a escrita de seus nomes e dos nomes dos coleguinhas de turma); além de intercambiar os seus saberes, pois sim: embora ainda pequenos, são muito sabidos!!!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, considero que os estudos sobre as novas práticas relativas ao ato de se alfabetizar avançaram e mudaram as concepções destas na Educação Infantil. Temos avanços significativos em relação à sua profundidade e também quanto à formação de professores (vide, nesse sentido e como exemplo, Assis e Assis, 2013a, 2013b, 2013c).

Por assim ser e ao encontro do presente exposto, considero ser primordial à formação de educadores a priorização tanto de seus papéis globais como de suas atuações no desenvolvimento integral (físico, cognitivo, moral e afetivo) dos sujeitos, inserindo-os, concomitantemente, de forma prazerosa no mundo da leitura e escrita; exemplificando de forma contextualizada e utilitária as conexões e os comportamentos intelectuais que se deve ter ao ler livros; poesias,



etc.; fazendo com que aquilo que se espera que a criança da Educação Infantil saiba em relação a este tipo de conhecimento faça sentido para ela; possibilitando aos aprendizes serem pesquisadores de seus interesses, verdadeiros protagonistas de suas aprendizagens... Pois, senão, será difícil superar aquela certa prática pedagógica dissociadora, através da qual discurso e ação se distanciam.

Anelo que o aprofundamento no conhecimento, o qual cabe a todos nós formadores dos pequeninos, leve-nos para longe das interpretações errôneas e distorcidas, contradições entre as práticas pedagógicas e os referenciais teóricos que as fundamentam, acompanhando-nos por toda a vida; para que possamos perseverar em nossa jornada profissional, visando alcançar o objetivo de levar às crianças a importância do uso social e cultural da escrita e da leitura enquanto habilidade que ultrapassa o mecanismo de codificação e decodificação da língua, e tendo a consciência de que uma única metodologia, dificilmente, atingirá a efetiva aprendizagem de todos ou de forma homogênea.

Outrossim, que o currículo -desde à Educação Infantil, assim como em todos os níveis da Educação- possa ser organizado de forma a contribuir para a prática e a vivência pedagógicas satisfatórias e significativas para todos os envolvidos no processo educacional, as quais culminam no desenvolvimento integral das crianças, no âmbito das diversas expressões linguísticas humana – inclusive no da língua escrita. É que esse ensino, seja de fato contextualizado e reflexivo. Portanto, é necessário que o professor proponha as situações bem planejadas, com o propósito de identificar com mais detalhes o que pensam as crianças sobre o sistema de escrita, em situações sociais de escrita e também de leitura, intervindo de forma a apoiá-las em suas reflexões sobre tal sistema.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. C. de.; ASSIS, O. Z. M. de. (org.). **PROEPRE**: fundamentos teóricos da educação infantil de 0 a 3 anos. 7. ed. Campinas, SP: Book Editora, 2013a.

ASSIS, M. C. de.; ASSIS, O. Z. M. de. (org.). **PROEPRE**: fundamentos teóricos da educação infantil II. 7. ed. Campinas, SP: Book Editora, 2013b.

ASSIS, M. C. de.; ASSIS, O. Z. M. de. (org.). **PROEPRE**: prática pedagógica. 4. ed. Campinas, SP: Graf. FE (UNICAMP); LPG, 2013c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20/2009**. Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 20 fev. 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Infantil. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Vol. I. Brasília: MEC/SEI. 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003.

FARIA, V. L. B. de; DIAS, R. T. de S. (Orgs.). **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MELLO, S.A; FARIAS, M.A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. In: **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan/abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603>. Acesso em: jun/2024.

SASSO, B. A. **Aquisição da escrita alfabética em escolas democráticas**: implicações educacionais e epistemológicas. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2022.

SASSO, B. A. **Pensamento, linguagem e língua escrita segundo a epistemologia genética**: processos e construções análogos. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2020.

SASSO, B. A. **A linguagem egocêntrica em Vigotski e Piaget**: representação de professoras e implicações educacionais. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

CONSUMISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Denise Rocha Pereira²⁸ – UNESP/Marília
Maria Belintane²⁹ – membro LPG/FE/UNICAMP

INTRODUÇÃO

Imersa em um contexto social, a criança convive com os acontecimentos históricos, políticos, econômicos, sociais e fenômenos naturais, formulando hipóteses sobre esses fatos. No entanto, é recente a compreensão de que a criança, em qualquer contexto ou situação social, possui uma maneira peculiar de organizar as ideias e expressá-las. Foi a partir da teoria piagetiana e sua epistemologia genética, que encontramos o suporte teórico necessário para compreender as especificidades do pensamento da criança que diferem estruturalmente do pensamento adulto (Piaget, 1926; 1978) e como ela criança interpreta e se relaciona com o mundo social.

Estudiosos como Baumann, 2001; 2008; Cainzos, 1998; Fermiano, 2010; Denegri, 2014; Pereira, 2018 apontam que a sociedade está permeada por relações complexas que envolvem consumo, consumismo, identidade e *status*, por isso, acreditamos que a criança é diretamente afetada por valores consumistas.

O consumismo, por sua vez, representa um sério problema na sociedade contemporânea. A priorização de valores materiais atinge negativamente o processo de formação de identidade das crianças, isso é observado de forma intensa nas escolas, onde a convivência entre pares demonstra como as crianças se adaptam às solicitações do meio. Dessa forma, norteados pela pergunta “Quais aspectos relacionados ao consumismo podem ser observados na Educação

28 Doutora em Educação – e-mail: deniserochap@hotmail.com

29 Doutora em Educação – e-mail: maria.belintane@gmail.com



Infantil?” iniciamos uma ampla pesquisa sobre o consumismo na infância, com crianças de 5 anos. Realizamos a coleta de dados observáveis em 10 salas de pré-escola de três escolas públicas de educação infantil, localizadas numa cidade do interior do estado de São Paulo (Pereira, 2018).

Nesse capítulo, o leitor encontrará um recorte da pesquisa de Pereira (2018), cujo objetivo foi o de descrever como essas crianças pensam sobre valor amizade x posse de brinquedo com a entrevista de 23 crianças da pré-escola. A partir da utilização do método crítico reflexivo de Piaget, foi realizada uma análise qualitativa e quantitativa dos dados e pudemos elencar características do comportamento do consumidor infantil e sua possível influencia no desenvolvimento integral da criança (McNeal, 2007; Mochis, 1985). Os resultados vieram ao encontro de nossas hipóteses, ou seja, a criança é fortemente influenciada por valores materialistas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Procurar entender a criança como consumidora e o consumismo infantil no contexto de sociedade de consumo em que vivemos é um compromisso que devemos ter com os meninos e meninas. A criança interage com o meio o tempo todo, assimilado, recriando valores, adotando hábitos e comportamentos que são considerados importantes. Como a nossa sociedade tem se caracterizado por hábitos consumistas, a possibilidade de a criança incorporá-los é muito grande. Não podemos ser cúmplices de um modelo de produção de bens e serviços, cada vez mais sofisticado, amparado pela crescente tecnologia, aumento do mercado consumidor e utilização de estratégias baseadas no neuromarketing, que influencia persuasivamente o comportamento do consumidor adulto e infantil.

Nesse contexto, existem muitas variáveis para analisar o consumo infantil. Uma delas é a maneira que a família age, diante dos pedidos das crianças. Mesmo sem ter condições financeiras, os pais, endividam-se para satisfazer os desejos dos filhos. Esse comportamento pode ser observado em famílias de todas as camadas sociais e, pode ser motivado por: influência publicitária; pelo sentimento de culpa gerado pela sua ausência e, por isso, sentem-se pressionados a compensarem essa ausência ou para dar à criança o que não tiveram na infância.

Outra variável diz respeito ao valor simbólico que a aquisição de um produto significa para crianças e adolescentes – sentem-se pertencentes a um grupo. Muito mais do que benefício do produto em si, o que ele representará no grupo social é o que conta, aliás, o senso de pertencimento ao grupo é uma das necessidades básicas do ser humano. No entanto, pertencer representa muito mais do que uma característica familiar ou territorial, passando a ser múltiplo e transnacional, representado pelos bens que consumimos, por nossas preferências e nossos estilos de vida. Isto é, encontramos nossas identidades mais como consumidores globais do que como cidadãos locais (Goidanich, 2002, p. 74).

Numa sociedade de consumo, as crianças são reconhecidas como peças fundamentais pelo mercado econômico, como agentes que influenciam os gastos familiares, como consumidores assíduos, fiéis e influenciadores, essas são as principais constatações e orientações para a publicidade dirigida à criança de James McNeal (2007), considerado especialista em mercado em consumo da infância. Para atingir esses objetivos, os profissionais do marketing se apropriam de estudos sobre o desenvolvimento infantil, inclusive aqueles realizados sob a perspectiva piagetiana para criar mensagens publicitárias mais assertivas para as vendas de produtos.



Sramová (2014) nos assevera que a comunicação comercial para atrair crianças consumidoras pode ser muito prejudicial ao seu desenvolvimento, considerando que muitas campanhas publicitárias, games, cinema direcionado à infância e jornalismo não respeitam o processo e o desenvolvimento da infância, trazendo elementos que não as leva a compreender a mensagem, não distinguem ficção da realidade e criam estereótipos de gêneros.

Para o autor, as crianças aprendem muito com a mídia, principalmente sobre o comportamento consumidor, e passam a modelizar suas atitudes de acordo com os valores consumistas. Criam-se estereótipos e padrões de comportamentos com conteúdos midiáticos, e é pela estereotipagem que o público entende mensagens que formam mais rápida e facilmente.

Para Sramová (2014), os estereótipos nos conteúdos publicitários cumprem um papel perverso no comportamento consumidor que passa a avaliar, conceituar e categorizar o mundo por tais estereótipos e podem representar uma expressão passiva da realidade e da cultura social. As crianças percebem esses estereótipos, além de aceitá-los, passa a imitá-los e adotá-los.

Considerando que os sujeitos dessa pesquisa (Pereira, 2018) possuem 5 anos, estão no estágio pré-operatório, por isso têm pensamento intuitivo e a função simbólica está presente de forma potente. Como as crianças possuem interesses em brincadeiras, as entrevistas realizadas abordam o brincar e brinquedo em diferentes vertentes.

A pesquisa completa foi composta por vários eixos: objetos de desejo, brincar e a necessidade do brinquedo, destino do brinquedo acumulado, escolhas entre brincar e comprar, publicidade e brinquedos, entre outros (Pereira, 2018). Dentro do eixo pesquisado sentimentos e brinquedos os questionamentos foram realizados acerca das escolhas: paternidade presente ou posse de brinquedo,

e amizade e posse de brinquedos. Entre os questionamentos pesquisou-se sobre o valor da amizade para as crianças frente a pergunta: Qual amigo pode ser mais legal, o que tem um monte de brinquedos ou outro que não tem brinquedos ou tem só um pouquinho? Por quê? Na Tabela 1, podemos observar o resultado percentual as respostas.

Tabela 1 - Qual amigo pode ser mais legal x posse de brinquedo

	Ocorrências	Percentual (%)
Que têm um monte de brinquedos	18	78,2
Que têm um pouquinho de brinquedos	2	8,69
Qualquer um	3	13,4
Total	23	100

Fonte: Pereira (2018).

Entre as respostas obtidas, 78,2% apontam que o amigo mais legal é o que possui mais brinquedos, revelando de forma clara aquilo que lhes é mais aparente, como uma quantidade maior de brinquedos. Consideraram o fator “ter brinquedos” quase que um único aspecto e não consideram outros fatores importantes em uma relação de amizade, como afeto, identidade e cumplicidade, entre outros aspectos.

Dois outros fatores comuns presentes nas respostas foram: associar a quantidade de brinquedos à possibilidade do brincar, e a criança nomear amigos da própria sala, separando aqueles que têm e os que não têm brinquedos. O exemplo abaixo ilustra o pensamento intuitivo e transdutivo da criança, que analisa a situação de forma particular:

Criança 1. Eu gosto da MAL porque ela tem um monte de brinquedo. Porque ela tem a Baby Alive, a papinha da Baby Alive aí tem um monte de coisas que eu gosto. Um amigo que tem pouco brinquedo pode ser legal? Não. (MIK, 5;1).

Criança 2. Um monte. Eu acho que a ISA. Por quê? Porque a mãe dela acho que tem dinheiro e foi o aniversário dela na escola. Ah! Foi o aniversário



dela. Então qual amigo que pode ser mais legal, o que tem muito brinquedo ou o que tem pouquinho brinquedo? *Um pouquinho eu acho que é o JED.* (MIR, 5;11).

Para a criança, o fato de ter mais brinquedos está relacionado ao poder brincar mais e de forma diversificada: *“Eu não gosto de brincar com pouquinho. Não dá pra brincar com pouquinho? Não.”* (MIV, 5;2). Vejamos as explicações da Criança 3. *Um montão, porque a diferença é carregar a diversão, então quanto mais brinquedos, mais alegria carrega. Tanto mais brincadeira mais carrega, mais ainda.* Então um menino que tem só um pouquinho de brinquedos ele não carrega a alegria? *E também o que não tem brinquedo não carrega a diversão.* Entendi. *Nem o que tem pouquinho e o que não tem nada pode carregar a diversão. Enjoa ficar com o mesmo brinquedo.* (JED, 5;6).

As respostas pautadas no argumento de que seria legal brincar com qualquer uma das crianças, com ou sem brinquedo, expressam elementos como sentimento de afeto, não brigar e querer estar próximo ao outro, como encontramos nos excertos: *Criança 4. Qualquer um porque o importante é a amizade. É? E que é a amizade? Amizade é quando você encontra alguém e fica amigo. E como é ficar amigo? Amigo é quando você gosta muito dessa pessoa e ela também gosta de você. Por que é que você gosta também? Porque é uma pessoa legal.* (MAL, 5;11).

É natural que a criança de cinco anos esteja presa aos aspectos visíveis da situação (ter muitos brinquedos), a estrutura do pensamento é intuitiva. No entanto, entendemos que as respostas demonstram um alerta sobre uma possível valorização materialista. De acordo com Denegri (2014), prender-se aos aspectos visíveis e ter um pensamento centrado em um só aspecto por vez, é também uma característica do pensamento econômico, em nível I de compreensão da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstraram que as crianças estão vulneráveis aos efeitos da publicidade e à cultura do consumismo. E mais, há uma pressão sobre a infância para que ela viva imersa num mundo marcado pela exaustão da capacidade de desejar brinquedos, alimentos e roupas, ou, nas palavras de Bauman (2008) pela exaustão do imediatismo do querer, do consumismo ou do desejo dele, de forma frenética e volátil. A sedução, a persuasão e os “assédios da publicidade sem rédeas que chega às fronteiras dos maus-tratos simbólicos” (Paiva, 2016, p. 83). Para Paiva, esse é um problema de seguridade social porque há um transtorno que envolve pais e escolas. Há 3 (três) fatores que somados geram condições ideais para que “as inteligências do *marketing*” cooptem as crianças para o segmento de mercado consumidor: a credulidade das crianças, a vulnerabilidade dos pais (que compensam ausências físicas por bens materiais) e a dificuldade da escola frente ao “[...] ritmo e características do mundo contemporâneo” (Paiva, 2016, p. 81).

Não podemos naturalizar o consumismo infantil, mesmo fazendo parte de uma sociedade capitalista, se como educadores já compreendemos que é o objetivo da educação infantil a formação integral da criança, em seus aspectos físicos, motores, sociais e psicológicos, como nos propõe a Resolução 5 de 2009 (Brasil, 2009).

No que tange às crenças das crianças pré-escolares quanto ao consumismo, não dá para ignorar, por exemplo, que uma criança ache normal ter trinta bonecas, que ela se veja como uma princesa da *Disney* e não reconhece sua própria beleza, mas sim os estereótipos de beleza. Ou, ainda, que o amigo mais legal seja o que tem mais brinquedos, que prefira ganhar brinquedos a ter a presença do pai, que cante músicas que incitam a sexualidade porque o consumo musical é muito comum.



O processo de tomada de consciência para professores e família sobre como ocorre o complexo fenômeno do consumo e, para elevar essa compreensão a uma reflexão mais profunda, é necessário ressignificar conhecimentos acerca do consumo que ultrapassam a necessidade. A tomada de consciência em um ambiente cooperativo implica pensar também no próximo e no bem comum para que as tomadas de decisões sejam coerentes com o seu bem estar, o bem estar do grupo sem que o meio ambiente seja prejudicado (Fermiano, 2010).

Conhecendo os processos psicológicos da criança, Piaget (1926) postula que ela ainda não é capaz de diferenciar o mundo interior do mundo exterior, pois, presa ao egocentrismo, possui uma estrutura lógica diferente dos adultos. Nesse sentido, suas ideias e relações sociais vividas merecem uma investigação cuidadosa, já que revelam o olhar da criança sobre o consumo e a possibilidade de pensar práticas educativas mais assertivas. Por sua vez, o pensamento infantil que está em desenvolvimento não tem estruturas cognitivas suficientes para relacionar e elaborar informações, dependendo, portanto, do apoio dos adultos para os primeiros conceitos acerca do mundo social.

De uma maneira geral, os educadores, e não somente professores regentes, mas adultos do espaço escolar, precisam de formação acerca das relações sobre o consumo, sobre o consumismo infantil e outros problemas que atingem a infância na pós-modernidade. Assim como toda a complexidade que está por trás deste problema, que os professores tenham claro o caminho para a construção de conhecimento social, como as crianças pensam sobre questões sociais e quais são os níveis de conhecimentos que um sujeito constrói pelas relações de interação que estabelece.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**: resolução 5, de 17 de dezembro de 2009. MEC: Brasília, DF, 2009.

DENEGRI, M. C. *et al.* ¿Consumidores o ciudadanos? Una propuesta de inserción de la educación económica y financiera en la formación inicial docente. **Estudios Pedagógicos (Valdivia)**, v. 40, n. 1, p. 75-96, 2014.

FERMIANO, M.A. B. **O pré-adolescentes (tweens)**: desde a perspectiva da teoria piagetiana à da psicologia econômica. 2010. 475 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2010.

GOIDANICH, M. E. Mídia, cidadania e consumo: estamos formando consumidores ou cidadãos? In: BELLONI, M. L. (Org.) **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.



KRAMER, S. Infância e sua singularidade. In: BEUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

MCNEAL, J. U. **On becoming a consumer: development of consumer behavior patterns in childhood**. Burlington: Elsevier, 2007.

PAIVA, F. Consumismo na infância: um problema de cultura. In: Fontenelle, L. (Org.). **Criança e consumo: 10 anos de transformação**, 2016. p. 242-275.

PEREIRA, Denise Rocha. **Consumismo e Educação Infantil: um estudo sobre crenças e hábitos de docentes e alunos**. 2018. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília, Marília

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record Cultural, 1926.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, [1964], 1978.

SRAMOVIĆ, B. Aggressive marketing, consumer kids and stereotyping of media contents. **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, v. 140, p. 255-259, 2014.