



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB VIRTUAL
CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

MARIA ÉLIDA ALVES CHAVES

**A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRODUTORA DE
CONHECIMENTO**

Caaporã

2013

MARIA ÉLIDA ALVES CHAVES

**A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRODUTORA DE
CONHECIMENTO**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação
em Pedagogia, a Universidade Federal da
Paraíba como requisito parcial à obtenção do
título de licenciado.

JOANA EMÍLIA PAULINO DE ARAÚJO COSTA.

ORIENTADORA

Caaporã

2013

C512c Chaves, Maria Élide Alves.

A criança da educação infantil como produtora de conhecimento
Maria Élide Alves Chaves. – João Pessoa: UFPB, 2013.
47f.

Orientador: Joana Emília Paulino de Araújo Costa
Monografia (graduação em Pedagogia – modalidade a distância)
– UFPB/CE

1. Educação infantil. 2. Produção de conhecimento.
3. Aprendizagem significativa. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 373.24 (043.2)

MARIA ÉLIDA ALVES CHAVES

**A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRODUTORA DE
CONHECIMENTO**

Monografia apresentada ao Curso de
Graduação em Pedagogia, a Universidade
Federal da Paraíba como requisito parcial à
obtenção do título de licenciado.

Aprovada em: ____/____/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a _____

Prof. Orientador

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof. _____

Prof. Convidado

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia a minha família pela fé e confiança demonstrada durante a caminhada.

Aos professores pelo fato de estarem dispostos a ensinar.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus, por ser essencial em minha vida, autor do meu destino, por guiar-me, socorro presente nas horas precisas. Pela força e coragem durante toda esta longa caminhada.

Também agradeço aos meus pais (Arnobio Viturino), e principalmente a minha mãe (Ivanice Alves), meus irmãos (Kátia, Aurinete e Alexandre), ao meu noivo (Arthur Pedro), as minhas amigas (Rosiene e Lucélia), que acreditaram e contribuíram com sua força, conselhos, ajuda e colaborações.

Grata também a todos os professores que me acompanharam durante a graduação, em especial a Profa. Idelsuite de Sousa Lima e a orientação da professora Joana Emília Paulino de Araújo Costa que colaborou de forma fundamental nesse trabalho, acreditando sempre nas coisas que eu apresentava-lhe, indicando sugestões que contribuíram de forma significativa. Obrigada pelas orientações acadêmicas, pelas conversas, pelos puxões de orelha, pelos conselhos, pelas oportunidades de trabalho, pelo crescimento intelectual, profissional e pessoal, pela confiança, pelo carinho.

A todos que contribuíram para que eu pudesse subir mais esse degrau da vida. Não posso dizer que este é o fim. Este é apenas o começo da próxima jornada.

*Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que
quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito
está em ter êxito, e não em ter condições de êxito.
Condições de palácio tem qualquer terra larga,
mas onde estará o palácio se não o fizerem ali?*

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. Muitas vezes, as crianças não são incentivadas a buscar dentro de si algo novo e criativo. As práticas educativas desenvolvidas nas salas de aula da Educação Infantil ainda se fundamentam na apreciação do conhecimento pronto e acabado que o educador detém, e não a do despertar da capacidade de produção da criança pequena. Neste sentido, nossa principal inquietação surgiu a partir da problemática da submissão da criança no processo de ensino/aprendizagem desenvolvidos dentro do ambiente escolar, bem como pela busca da resposta a seguinte indagação: Por que a criança é submetida a um estado de passividade na produção de conhecimento? Ausubel (1978) sugere a participação ativa do estudante, enfatizando a participação pessoal do aprendente na aquisição de conhecimentos, de maneira que eles não sejam encarados como meras repetições ou cópia da construção do educador ou pelo livro didático, mas uma reelaboração pessoal. Desse modo, este trabalho tem como objetivo principal apresentar as crianças como indivíduos ativos no processo de produção do conhecimento, além de atentar para a compreensão de fatores que contribuem para o preconceito e distorções em relação à capacidade da criança da Educação Infantil de produzir seus próprios conhecimentos; reconhecer as crianças como atores sociais ativos, com voz, ação e perspectivas próprias; e analisar os elementos que contribuem para a produção do conhecimento em crianças de quatro a cinco anos de idade. Seguindo o caminho para obtenção dos objetivos, a pesquisa é de caráter explicativo, com abordagem quantitativa e qualitativa, onde utilizamos entrevista, questionários e observação como planos para coleta de dados no ambiente da Educação infantil. Como pedagogos (as), precisamos fazer uso de práticas que estimulem e desenvolva a criatividade, a capacidade de se relacionar, de interagir, de si sentir autônomo e de assumir uma consciência crítica em nossa sociedade.

Palavras-chave: Criança. Conhecimento. Produção. Aprendizagem Significativa

ABSTRACT

Human beings are gifted with creativity and possess the ability to learn and to teach. Often, children are not encouraged to seek within him something new and creative. Educational practices developed in the classrooms of early childhood education still are based on an appreciation of knowledge ready and finished that the educator has, and not the awakening of the production capacity of the small child. In this sense, our main concern arose from the issue of the child's submission in the teaching/learning process developed within the school environment, as well as the search for answer the following question: why the child is subjected to a State of passivity in the production of knowledge? Ausubel (1978) suggests the active participation of the student, emphasizing the personal participation of the learner in the acquisition of knowledge, so that they are not seen as mere repetitions or copy of the educator's or construction by the textbook, but a reworking. In this way, the work has as its main objective to introduce children as individuals active in the process of production of knowledge, but pay attention to the understanding of factors which contribute to prejudice and bias in relation to the child's capacity of early childhood education to produce their own knowledge; recognize children as social actors, with voice, action and perspectives; and analyze the elements that contribute to the production of knowledge in children aged four to five years of age. Following the path to achievement of the goals, the research is explanatory character, with a quantitative and qualitative approach, where we interview questionnaires and note how plans for collecting data on the environment of early childhood education. As educators, we need to make use of practices that stimulate and develop creativity, the ability to relate, to interact, you feel, and to assume a critical consciousness in our society.

Keywords: child. Knowledge. Production. Meaningful Learning

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
2 ENSINO COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	Erro! Indicador não definido.
3 NASCIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PASSIVIDADE DA CRIANÇA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM	Erro! Indicador não definido.
4 CAMINHOS PERCORRIDOS PARA COMPROVAÇÃO DO FENÔMENO ESTUDADO: Procedimentos Metodológicos.	Erro! Indicador não definido.
4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	Erro! Indicador não definido.
4.2 TIPO DE PESQUISA.....	Erro! Indicador não definido.
4.3 SUJEITOS DA PESQUISA	Erro! Indicador não definido.
4.4 DELIMITANDO O CAMPO EMPÍRICO.....	Erro! Indicador não definido.
4.5 PLANO DE COLETA DE DADOS	Erro! Indicador não definido.
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	Erro! Indicador não definido.
5.1 COMPARAÇÃO DE CONCEPÇÕES DE EDUCADORAS QUANTO O MODELO E PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NO ENSINO, ANALISADAS A PARTIR DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO	Erro! Indicador não definido.
5.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA (DESCRIÇÃO)	Erro! Indicador não definido.
5.3 RESULTADOS OBTIDOS COM APLICAÇÃO DOS PLANOS DE COLETAS DE DADOS	Erro! Indicador não definido.
5.4 QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA	Erro! Indicador não definido.
5.5 ATIVIDADE EXPERIMENTAL (VER APÊNDICE C)	Erro! Indicador não definido.
5.6 INTERPRETAÇÃO DA EXPERIÊNCIA À LUZ DOS REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS DE PIAGET, VYGOTSKY, DEMO E AUSUBEL. .	Erro! Indicador não definido.
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	Erro! Indicador não definido.
REFERÊNCIAS	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICES.....	Erro! Indicador não definido.

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido, recentemente, acerca da produção do conhecimento pela própria criança. Os principais estudos voltados para a capacidade da criança, tem se mostrado eficientes, e se tornado subsídios relevantes para o desenvolvimento de práticas educativas que estimulem essas capacidades infantis. É indiscutível que a criança possui capacidade de aprendizagem, e habilidades diversas, uma delas para agir ativamente na produção do seu próprio conhecimento.

Podemos afirmar que desde os primórdios da educação, quando a criança era considerada seres imperfeitos e incompletos, com a necessidade de ser moralizada por uma educação feita pelo adulto, surgiu uma visão distorcida da realidade infantil, ou seja, a criança passou a ser vista como um papel em branco, no qual se podia escrever qualquer coisa, seres sem conhecimento algum, e que cabia apenas ao professor depositar os saberes precisos para o convívio em sociedade (KRAMER, 1995). Foi a partir deste momento, que surgiu o não reconhecimento da criança como produtora de conhecimento, pois apenas aos adultos foi dado o papel de detentor e de transmissor de tudo o que esses indivíduos precisavam para sua formação. Nesse sentido, fundamentando uma educação bancária, a qual estabelece um tipo de contradição entre educador e educando. A concepção bancária distingue a ação do educador em dois momentos distintos: no primeiro, o educador em sua biblioteca adquire os conhecimentos, e no segundo na medida em que se põe frente aos alunos e age como mero narrador dos resultados de suas pesquisas, cabendo a estes apenas receber e arquivar o que ouviram ou copiaram. Nesse tipo de educação não há construção de conhecimento, os alunos não são instigados a conhecer, apenas memorizam mecanicamente, recebem do professor algo pronto (FREIRE, 1987).

De modo geral, observa-se o desenvolvimento de teorias, estudos e pesquisas que abordam os aspectos que levam a criança a adquirir sua capacidade para a produção de conhecimentos, fornecendo subsídio a educadores para o reconhecimento de tal capacidade. No entanto, não implica o desenvolvimento de práticas educativas de estimulação dos aspectos cognitivos e produtivo da criança. Infelizmente, o que ainda prevalece nas salas de aula da educação infantil são rotinas enfadonhas, práticas

destituídas de sentido, sem perspectiva de continuação, levando o estudante à passividade no processo de ensino/aprendizagem (CRUANHES, 2000).

Muito se tem discutido, recentemente, acerca da relevância, e do desenvolvimento de práticas educativas, na qual o docente atente para a criança em seu grau de interatividade e produtividade dentro do ambiente escolar, visando um ensino cada vez mais significativo. No entanto, percebe-se que muitos educadores mesmo considerando o ensino baseado no diálogo, na integração e construção do conhecimento, na participação, na interação, como umas das melhores formas de instrução, ainda tendem a permanecer no método de educação tecnicista, cuja prática requer apenas a transmissão e recepção passiva de conhecimentos. Pois, acreditam e chegam a afirmar que as crianças da educação infantil são muito pequenas para ter a capacidade de produção de conhecimento.

A nossa inquietação surge a partir da problemática da submissão da criança no processo de ensino/aprendizagem desenvolvidos dentro do ambiente escolar, bem como pela busca da resposta da seguinte indagação: Por que a criança é submetida ao um estado de passividade na produção de conhecimento? Desta forma, buscaremos mostrar mecanismo que agem como fortalecedores para práticas escolares desestimuladas, que mais contribuem para a formação de seres sociais passivos, ao invés de participativos nos processos da sociedade. Iremos atentar para a fundamentação teórica, através de estudos desenvolvidos por diferentes autores, como Piaget, Vygotsky, Pedro Demo e David Ausubel.

Sentimos a necessidade e emergência de desenvolver uma educação que tenha como ponto de partida, o reconhecimento da criança como um ser ativo na tomada de produção de seu conhecimento e de sua aprendizagem. Bem como, o desenvolvimento de um ensino, no qual o centro da atividade escolar, não seja mais o professor, ou os conteúdos disciplinadores, mas o aprendente ativo e curioso, aonde o relevante não venha a ser o ensino direto, mas o processo de desenvolvimento, de construção da aprendizagem, produzindo um ambiente de ensino de forma coletiva e participativa, de acolhimento e de desenvolvimento da autonomia infantil.

A principal finalidade deste trabalho é apresentar a criança como seres ativos nos processos educacionais, em sua interatividade, sujeitos com capacidades de receber, como também de produzir, com a finalidade de garantir uma aprendizagem

significativa, além de atentar para a quebra do paradigma do método de ensino transmissor/receptor que ainda assola a prática pedagógica e desenvolver um reconhecimento social da capacidade desses indivíduos para a produção e participação na construção do seu saber através de um ensino que envolva ação, interação e reflexão (COSTA, 2012).

A presente pesquisa é de caráter explicativo, pois buscamos no decorrer da mesma, identificar os fatores que determinam e auxiliam na ocorrência, ou não, do tema em debate. O plano de coleta e análise de dados acontecerá por meio de observação, que ocorrerá na sala de aula da educação infantil, mediante as práticas educativas desenvolvidas pela educadora durante o período de observação no campo empírico, bem como pela aplicação do plano de aula construído pela pesquisadora. A entrevista e o questionário será aplicado aos professores, visando identificar algumas de suas concepções de criança, ensino e educação.

O nosso objetivo principal é apresentar as crianças pequenas como indivíduos ativos no processo de produção do conhecimento, além de atentar para a compreensão dos fatores que contribuem para o preconceito e distorções em relação à capacidade da criança da Educação Infantil de produzir seus próprios conhecimentos, reconhecer as crianças como atores sociais ativos, com voz, ação e perspectivas próprias e analisar os elementos que contribuem para a produção do conhecimento em crianças de quatro a cinco anos de idade.

A pesquisa será estruturada em cinco capítulos, são eles: Educação e Concepção de Criança; Ensino como Processo de Construção do Conhecimento; Nascimento da Educação Infantil e a Passividade da criança no Processo de Ensino/Aprendizagem; Caminhos percorridos para comprovação do Fenômeno Estudado: Procedimentos Metodológicos e por fim, a Análise e discussão dos dados obtidos.

A relevância desta pesquisa é contribuir, diretamente, para estudos, estratégias, desenvolvimento e compreensão da criança como produtora de conhecimento, pois buscamos através da mesma, construir uma nova visão social da ‘criança pequena’.

2 ENSINO COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Desde o nascimento, a criança é produtora tanto de conhecimento, como de cultura, através das múltiplas interações que estabelece com o meio em que vive. Atualmente, devemos não só valorizar, mas considerar os conhecimentos que as crianças detêm, visando formar sujeitos ativos na sociedade. A educação não se restringe mais à transferência passiva de conhecimentos para a criança, pois a estes indivíduos não cabe apenas executar e receber instruções. O ensino deve ser um processo de construção interativa de conhecimentos, em que a criança tem função ativa.

Sabemos que Construtivismo na educação poderá ser utilizado como uma forma teórica reunindo várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que possuem aspectos em comum, como por exemplo, a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão de conhecimento, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto pelos educadores, em vez de optar pelo agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade em geral. A Educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de participação e interatividade.

Piaget (1978) em sua teoria construtivista buscou compreender como ocorre o desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança. Para este autor, as interações com o meio são de grande relevância durante o processo de construção do conhecimento, onde a criança constrói sustentando-se no pilar da realidade sobre a qual atua, produzindo transformações, sem limitar-se a repetir e copiar os saberes que recebem. Para Piaget (1987) o conhecimento não se configura em uma simples cópia do meio, pois haverá uma interação entre o “objeto do conhecimento e o sujeito epistêmico (sujeito do conhecimento)”. Segundo este autor:

O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre os dois (sujeito e objeto) dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa, e não de intercâmbio entre formas distintas. De outro lado e, por conseguinte, se não há, no início, nem sujeito no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem,

sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será, pois, o de elaborar tais mediadores”. (PIAGET, 1983, p. 6)

A teoria do construtivista, criada por Piaget (1978) afirma que desde o nascimento, o ser humano fixa um tipo de relação com o meio físico e social, e a partir desta relação que acontece seu desenvolvimento cognitivo, acontecendo do biológico para o social. O referido autor considerou que as crianças passam por quatro estágios de desenvolvimento mental, existindo diferentes habilidades em cada estágio. O primeiro chamado de sensório-motor ocorre entre zero a dois anos. Nesse estágio, a criança constrói e coordena esquemas de assimilação, predominando as percepções e os movimentos. O segundo chama-se pré-operatório que ocorre entre de dois a sete anos, caracterizado pelas manifestações da função simbólica e intuição. O terceiro denomina-se operatório concreto, de 7 a 12 anos, a lógica deixa de ser intuitiva e passa a ser operatória. Já o quarto estágio, o lógico-formal, que acontece na adolescência, onde a representação permite a abstração total, é considerado o auge do desenvolvimento cognitivo (GARCIA, 1998). Nessas fases os indivíduos adquirem esquemas diferentes e cada vez mais flexíveis, à medida que muda de estágio, a criança vai construindo seu conhecimento de mundo. Essa construção só ocorre através de dois aspectos essenciais, a assimilação e acomodação.

A assimilação e a acomodação são, portanto, os dois pólos de uma interação que se desenvolve entre o organismo (sujeito) e o meio (objeto), a qual constitui a condição indispensável de todo funcionamento biológico e intelectual; e essa interação supõe, desde o início, um equilíbrio entre as duas tendências dos pólos opostos. (PIAGET, 1979, p.398)

Dessa forma, o conhecimento é uma aquisição do indivíduo que vai assimilando as informações, com a qual se depara mediante sua interação com a realidade, fazendo-se necessário interpretá-las, a partir do conhecimento que já possui. (GARCIA, 1998).

Nesse sentido, a teoria sócio histórica, segundo Vygotsky (1896) mostra que a aprendizagem acontece entre o indivíduo e os instrumentos físicos e simbólicos de que dispõe nas relações sociais, acontecendo o desenvolvimento do social para o biológico.

Esta teoria enfatiza as relações sócias como relevante mecanismo para a construção do conhecimento, apoiando-se na concepção de sujeito interativo, que constrói seus conhecimentos sobre os objetos, a partir de um processo mediado pelo outro.

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (VIGOTSKY, 1987, p. 101)

A evolução intelectual do sujeito é caracterizada por passos significativos de um nível de conhecimento para outro. Esse processo, segundo Vygotsky (1987) é explicado pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP, conhecido como à distância entre o nível de desenvolvimento real (que se costuma determinar através da solução independente de problemas) e o Nível de Desenvolvimento Potencial-NDP (acontece através da solução de problemas sob a orientação de um adulto).

Segundo Vygotsky (2007), o homem se produz na e pela linguagem. A linguagem entendida como um instrumento de mediação é responsável por organizar as funções psíquicas, acarretando mudanças na forma de cognição dos indivíduos, e delimita a reestruturação da formação de conceitos. Os conceitos de que se fala, possui uma relação com o meio social, cujo, o sujeito esta inserido, logo, as relações sociais são necessárias para que os conceitos sejam formados. A formação de conceitos acontece através de três estágios: o primeiro denominado sincrético; o segundo conhecido como pensamento por complexo; e o terceiro de pré-conceitos. Podemos afirmar que a formação dos conceitos é uma maneira do indivíduo tanto aprender, ou seja, organizar sua realidade, como uma forma de pensar.

Com o mesmo caráter cognitivista e construtivista, David Ausubel (1963), preocupou-se com a aprendizagem que ocorre dentro da sala de aula das instituições escolares, logo, criou uma teoria definida como Teoria da Assimilação, conhecida também como Aprendizagem Significativa, defendendo a ideia de que o mecanismo mais relevante na aprendizagem é o conhecimento que o aluno já detém, ou seja, a aprendizagem significativa durante o processo de ensino necessita ter sentido para o educando, desenvolvendo-se quando uma nova informação pode-se se ligar em conceitos relevantes que já existem na estrutura cognitiva de quem aprende. E, além disso, a predisposição para aprender passa a ser uma condição para aprendizagem (MOREIRA, 2003). A estrutura cognitiva do aprendente possui conceitos pessoalmente

importantes, e é a eles que as novas informações devem ser relacionadas, ligadas para que o estudante possa organizar novos conhecimentos.

Na teoria ausubeliana a aprendizagem pode se desenvolver a partir de dois pressupostos, por descoberta e por recepção. A descoberta pressupõe que o próprio indivíduo descubra o conhecimento dependendo de seus próprios recursos, ou seja, que o conteúdo a ser aprendido necessita ser descoberto pelo estudante, já na recepção a informação é apresentada ao aprendente em sua forma final. As aprendizagens por descoberta ou por recepção podem ou não ser significativas. Moreira (ibidem, p. 17) destaca que pode ocorrer uma superposição entre os conteúdos aprendidos por recepção e por descoberta, uma vez que aqueles aprendidos por recepção são utilizados na descoberta de soluções de problemas.

Para desenvolver uma facilitação programática da aprendizagem significativa, Ausubel (op. cit. p. 152) nos propõe quatro princípios programáticos do conteúdo, são eles: diferenciação progressiva, reconciliação integrativa, organização sequencial e consolidação. A diferenciação progressiva é o princípio no qual as ideias e conceitos mais gerais do conteúdo da matéria de ensino devem ser apresentados no início do ensino e, depois, diferenciados em termos de detalhe e especificidade (AUSUBEL, 1978).

A reconciliação integrativa é, então, o princípio programático segundo o qual a instrução deve explorar relações entre ideias, apontando as similaridades e diferenças importantes entre elas, desenvolvendo reconciliação das divergências reais, ou até mesmo aparentes. No trabalho pedagógico ela deve acontecer em duas circunstâncias: na preparação do material de ensino, e no relacionamento das ideias nele contidas com a estrutura cognitiva do aluno. A organização sequencial, é um princípio a ser observado na programação do conteúdo para fins educacionais, fundamenta-se em dar sequência aos tópicos, de estudo, da maneira mais coerente possível. O princípio da consolidação é aquele segundo o qual há uma grande insistência de domínio sobre o que está sendo estudado, antes que novos materiais sejam introduzidos. Ausubel chamar atenção para este princípio, pois se faz coerente com sua ideia básica de que o fator mais importante influenciando a aprendizagem é o que o aprendiz já sabe.

Ausubel (1978) sugere a participação ativa do aluno, enfatizando a participação pessoal na aquisição de conhecimentos, de maneira que eles não sejam encarados como

meras repetições ou cópia da construção do educador ou pelo livro didático, mas uma reelaboração pessoal.

Assim, com o caráter cognitivista, interacionista e construtivista, Piaget, Vygotsky e Ausubel, reconhecem o indivíduo como sujeitos de construção própria, a partir de suas interações com o meio, e não apenas como uma cópia da realidade. Além desses temos o Demo (1993) que utiliza o termo ‘reconstrutivista’ e defende a ideia de uma educação regulada no sujeito com capacidade de questionar e de propor intervenção no seu próprio processo de aprendizagem. A concepção de Demo de Educar pela Pesquisa tem seu ponto de partida na mudança da compreensão da educação e dos atores envolvidos neste processo. Educar pela Pesquisa é estimular o aluno a curiosidade pelo desconhecido, é instigá-lo a procurar respostas, a ter iniciativa, a compreender e iniciar a elaboração de suas próprias ideias e conceitos.

Para abordar as pesquisas como princípios pedagógicos, precisamos primeiramente diferenciar a pesquisa como mecanismo científico e a pesquisa como mecanismo educativo. Em entrevista para o Portal Educacional, Pedro Demo (2009) afirma:

Primeiro, é preciso distinguir a pesquisa como princípio científico e a pesquisa como princípio educativo. Nós estamos trabalhando a pesquisa principalmente como pedagogia, como modo de educar, e não apenas como construção técnica do conhecimento. Bem, se nós aceitamos isso, então a pesquisa indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É a noção do sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias. Isso tudo tem por trás a ideia da reconstrução, mas também agrega todo o patrimônio de Paulo Freire e da “politicidade”, porque nós estamos na educação formando o sujeito capaz de ter história própria, e não história copiada, reproduzida, na sombra dos outros, parasitária. Uma história que permita ao sujeito participar da sociedade. (DEMO, entrevista ao portal educacional)

As instituições educacionais necessitam criar diversos instrumentos de avaliação, para que possam servir de subsídios para o desenvolvimento de propostas e práticas pedagógicas que considerem os alunos sujeitos ativos no processo de

ensino/aprendizagem, onde o conhecimento não seja algo apenas transmitido pelo professor, mas construído pela criança. O papel da escola, e consequentemente o do educador deve ser de preparar formas de ensino que incentive a inteligência do aluno, e desenvolva suas capacidades de produção, a partir de sua interação com os conteúdos socioculturais. Demo (1997) acredita que a pesquisa é um item fundamental para o aprendizado tanto do educador como do aluno, pois, se pretendemos formar alunos que estudem bem, precisamos ser professores que estudamos bem também. Demo (1993) afirma:

A aprendizagem supõe pelo menos dois componentes interligados: o primeiro é o esforço reconstrutivo pessoal do aluno; o segundo é uma ambiência humana favorável, onde se destaca o papel maiêutico do professor. (DEMO,1993, p.167).

O papel maiêutico¹ do professor se configura em oportunizar o aluno a responder suas próprias questões, e refazer suas análises de um conteúdo, adquirindo capacidade de descoberta própria. Educar pela Pesquisa é levar o sujeito a questionar, refletir e buscar o conhecimento em sua própria construção.

A aprendizagem desenvolvida pelo professor que apenas ensina, impede o saber pensar do aluno, tornando-se indivíduo reprodutor de tudo que já passou e lhe foi transmitido, mediante a postura receptiva, que assumiu diante de um educador pautado na transmissão. A proposta de ensino, e de visão do sujeito atual apresentada neste trabalho, é a de formar pessoas capazes de história própria, individual e coletiva ao mesmo tempo (DEMO, 1998). O sujeito deve ser concebido como um ser ativo, interativo, que constrói a si mesmo, portanto, devemos compreender que o indivíduo não nasce pronto, e que também não pode receber as marcas do meio em que vive passivamente.

¹ Maiêutica é um método de ensino socrático no qual o professor se utiliza de perguntas que se multiplicam para levar o aluno a responder às próprias questões

3 NASCIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PASSIVIDADE DA CRIANÇA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Sabemos que no Brasil, nem sempre, a educação infantil esteve presente nos debates acerca da educação, pois a situação, especialmente da infância foi, por muito tempo, desacreditada como um problema de investimento público. De acordo com Didonet (2003) e Kramer (2003; 2006), o direcionamento das políticas públicas educacionais para crianças pequenas, teve seu início apenas na década de 1970, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-escolar (MEC/COEPRE). Sobre o início da educação infantil no Brasil, o autor Moysés Kuhlmann Jr, explica que:

A instituição educacional criada para as crianças maiores. Froebel, fundador do jardim-de-infância, na Alemanha, em 1840, chegou a escrever sobre a educação desde a mais tenra idade como no seu livro para as mães, com sugestões de cantigas, brincadeiras e cuidados com os bebês. Mas o jardim - de infância não foi pensado para esses pequenos (KUHLMANN JR, 2003, p.3).

Muitas pesquisas direcionadas a educação infantil, demonstram que desde o final do século XIX, foram criadas instituições voltadas para a infância desamparada, como creches, escolas maternais e jardins de infância. Segundo Didonet (2001), a criação de creches, bem como sua expansão no mundo ocidental deu-se a partir do momento em que a mulher se inseriu no mercado de trabalho, como também com a transformação do contexto familiar. Logo, a criança passou a ser encarada com um problema, e a creche como um direito da mulher. Podemos afirmar que o objetivo principal da criação dessas instituições, era exercer um tipo de controle sobre os pobres, visando prepará-los, desde a infância, para ocupar seu espaço na sociedade.

No século XIX, na Europa e nos EUA, foi projetado um novo espaço para atendimento à criança, com idade entre quatro e seis anos, a pré-escola, pensada a partir da lógica compensatória e preparatória. Compensatória das carências infantis, e preparatória para a escola de 1º grau. Com os estudos e experiências sobre a infância, educadores como Froebel, Pestalozzi e Montessori, elaboraram diversas propostas pedagógicas, ultrapassando os limites assistencialistas, mas marcadas com a perspectiva compensatória da escola infantil, ou seja, a pré-escola compensaria o que as crianças

ainda não tinham em seu ambiente familiar. No Brasil, os programas escolares que se fundamentavam na lógica compensatória foram altamente criticados, resultando em um novo revestimento para os textos elaborados em relação ao nível pré-escolar. Logo, o novo objetivo central deste nível de ensino seria promover o desenvolvimento global e harmônico da criança, ou seja, seu caráter preparatório para o ensino de 1º grau foi excluído.

Essencialmente no final da década de 80, podemos ver uma discussão sobre o caráter pedagógico da educação infantil, atentando para uma pré-escola com função pedagógica, tendo como cerne principal a transmissão de novos conhecimentos e a garantia de novas aprendizagens (KRAMER e ABRAMOVAY, 1987, p. 35-36).

Hoje, falar de propostas pedagógicas para a educação infantil implica reconhecimento da mesma como um direito da criança, fundamentada pela responsabilidade de desenvolvimento integral, em parceria com a família, tendo como seu princípio o educar e cuidar. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, cada instituição que atende a criança, deve elaborar suas propostas pedagógicas. Art. 3º, Item III:

As instituições de Educação Infantil devem promover, em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguístico e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

A educação infantil ocorre em diferentes modelos de instituições e atendimento, sejam em horário integral (8 horas) e horário de meio período (4 horas), em instituições públicas, particulares, entidades filantrópicas, comunitárias e em Organizações não governamentais- ONGs. Esses ambientes de educação infantil necessitam ser criados sob a luz dos objetivos, bem como das diretrizes propostas. O que devemos considerar sobre todas as hipóteses, durante o momento da criação dos ambientes educacionais infantil, é que necessitamos atender a cada criança, considerando suas especificidades, individualidades e experiências próprias.

É certo que a educação infantil passou por grandes revoluções, seja pelos estudos desenvolvidos por Piaget e Vygotsky, seja pelas as ideias e ações de Freire, Froebel, Pestalozzi e de Montessori, bem como pela criação de documentos, vários

instrumentos e leis que garantem a efetivação das políticas direcionadas a este nível de ensino, assegurando ser um direito de todos. Mas como lembra-nos Bobbio (2004) “não basta apenas proclamar os direitos do homem, é necessário protegê-los”. A revolução já começou, basta olharmos para a evolução nas leis brasileiras, no entanto, sabemos dos desafios e lutas que devemos enfrentar para que elas sejam cumpridas, e revistas.

O poder de decisão foi retirado do aluno, a partir da organização dos colégios no século XVIII, sendo assim produzida uma ideia de infância fragilizada e, portanto, sem capacidade de exercitar sua autonomia. Neste momento, nasce à concepção de aluno como uma folha em branco, uma espécie de corpo vazio a ser preenchido.

Atualmente, a educação não se restringe mais à transferência passiva de conhecimentos para a criança. No entanto, nem sempre esses indivíduos foram reconhecidos com ativos no processo de ensino, na verdade, até hoje ainda predomina-se em várias instituições escolares infantis, o modelo transmissor/receptor do conhecimento, ou seja, ao professor cabe transmitir e depositar o conhecimento em sala de aula, e ao aluno receber e fixar em sua mente tudo o que o professor lhe passar.

O conhecimento é dado como objetivo e assumido pelas crianças como verdade absoluta apenas a ser aprendida. Podemos entender que os processos de ²pedagogização dos conhecimentos e de ³disciplinamento interno dos saberes ainda exercem seus reflexos nas praticas educacionais atuais, fazendo com que os alunos sejam concebidos como meros coadjuvantes (FERNANDES, 2009), destituindo os homens de sua condição de produtores do conhecimento. Júlia Varella demonstra que:

Para levar adiante seu projeto de formação de bons cristãos, os mestres jesuítas não apenas reforçaram o estatuto conferido à “infância” com a opção de educá-la em espaços fechados, nos colégios, mas sentiram também a necessidade de controlar os saberes que iam transmitir e de organizar esses saberes de tal forma que se adequassem às supostas capacidades infantis (VARELLA, 2000 apud SILVA, 1994, p. 88).

² Ordenamento dos saberes de acordo com os interesses moralizantes e disciplinadores que emanam da igreja católica e dos colégios jesuítas

³ Eliminação dos saberes inúteis, segundo as normas de moralização, e reordenando uma comunicação entre eles, retirando-lhes a força e a intensidade

O ensino tradicional é centrado no professor e na transmissão dos conhecimentos. O professor detém o saber e a autoridade, dirige o processo de aprendizagem e se apresenta como modelo a ser seguido por seus alunos. A relação é vertical e hierárquica, de vigilância a passividade do aluno, este último entendido como simples receptor da tradição cultural, sendo a obediência uma virtude, ou seja, o professor é o principal agente e detentor de todo o conhecimento e consequentemente seu único transmissor, já o aluno assume o papel de memorizador e recipiente de informação, caracterizando sua passividade no momento de ensino/aprendizagem.

Neste método de ensino, é valorizada a aula expositiva, centrada no professor, com exercícios de fixação, leituras repetidas e cópias, interrogatórios orais, exercícios de casa, decorando a matéria, com horário e currículo rígido, sem se preocupar com diferenças individuais, contextos de vidas diferentes entre si e sem maiores elaborações pessoais.

4 CAMINHOS PERCORRIDOS PARA COMPROVAÇÃO DO FENÔMENO ESTUDADO: Procedimentos Metodológicos.

A escolha pela metodologia adotada para essa pesquisa foi baseada na problemática, na pergunta de pesquisa, bem como nos objetivos requeridos como a construção deste trabalho. A nossa pesquisa visa mostrar mecanismos que atuem como resposta para a seguinte indagação: Quais os mecanismos que a educação infantil deve utilizar para desenvolver crianças autônomas e criativas na produção de conhecimentos? Tendo como objetivo principal apresentar as crianças pequenas como indivíduos ativos no processo de produção do conhecimento, além de atentar para a compreensão dos fatores que contribuem para o preconceito e distorções em relação à capacidade da criança da Educação Infantil de produzir seus próprios conhecimentos, reconhecer as crianças como atores sociais ativos, com voz, ação e perspectivas próprias e analisar os elementos que contribuem para a produção do conhecimento em crianças de três a cinco anos de idade. Logo, os métodos adotados para fundamentar esse estudo partiram, essencialmente, da busca pela reflexão e aquisição do conhecimento para alcançar tais objetivos propostos por essa pesquisa desenvolvida.

Os dois aspectos estudados por Piaget na criança, ou seja, a assimilação e a acomodação do conhecimento serão observadas a partir da utilização de práticas de ensino dentro da sala de aula. Outra teoria utilizada como subsídio para a observação do fenômeno estudado é a de Vygotsky, apoiada nas relações sociais como relevante mecanismo para a construção do conhecimento, na concepção de sujeito interativo, que constrói seus conhecimentos sobre os objetos, a partir de um processo mediado pelo outro. Mediante as interações estabelecidas dentro da sala de aula, no momento de ensino/aprendizagem, essa teoria nos ajudará a entender a relevância da criança ativa na produção de seu próprio saber.

A partir da observação e da aplicação de práticas de ensino dentro do campo empírico da nossa pesquisa, procuraremos não apenas enfocar e desenvolver as duas teorias supracitadas, como abranger Aprendizagem Significativa, de David Ausubel que defende a ideia de que o mecanismo mais relevante na aprendizagem é o conhecimento que o aluno já detém, não deixando de enfatizar o Educar pela Pesquisa, que leva o sujeito a questionar, desenvolvida por Demo (1993). A prática de ensino levada para

sala de aula busca desenvolver as quatro teorias de forma conjunta, todas pela corroboração do fenômeno pesquisado.

4.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Por meio da inter-relação entre métodos quantitativos e qualitativos, pode-se conhecer com mais detalhes e amplitude, uma situação, um problema educacional, logo, a pesquisa será fundamentada na abordagem quantiqualitativa. A abordagem qualitativa proporciona uma compreensão em profundidade do contexto do problema, é uma abordagem que responde a questões muito particulares. “Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2001). A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, sempre procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos pesquisados, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58). A escolha do método qualitativo deu-se pela busca de uma pesquisa mais vasta sobre a vida e a realidade dos principais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, professores e alunos. Esse método nos ajudou a reconhecer as características e atitudes dos sujeitos da pesquisa, e como esses mecanismos corroboram para o desenvolvimento do fenômeno estudado.

Também abordamos o método quantitativo como forma de complementação da abordagem, por possibilitar uma investigação das propriedades quantitativas dos fenômenos e suas relações. Através desta abordagem, podemos verificar teorias e testar hipóteses, utilizando medidas para expressar as observações empíricas em expressões matemáticas. Este método foi abordado na pesquisa com intuito de mensurar o reconhecimento do educador mediante a capacidade de produção de seus alunos, ou seja, a utilização de estatísticas, na quantificação de reconhecimento de educadores mediante ao recorte da amostra que representasse significativamente o universo referido.

4.2 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa é do tipo explicativo, que por sua vez, exige maior investimento em síntese, teorização e reflexão a partir do objeto de estudo. A escolha por este tipo de pesquisa se deu pela busca em identificar os fatores que contribuem para a ocorrência do fenômeno (GIL, 2008) ou variáveis que afetam o processo de produção do conhecimento pelas crianças. Como o próprio nome diz, este tipo de pesquisa visa explicar a razão e os porquês das coisas, existe um maior aprofundamento da realidade que se busca estudar. Segundo Vergara:

A investigação explicativa tem como principal objetivo tornar algo inteligível justificar-lhe os motivos. Visa, portanto, esclarecer quais fatores contribui de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno. (VERGARA, 2005, p.47)

Como nossa pesquisa se vale de algumas teorias cognitivas, que enfatizam a capacidade produção da criança, vai em consonância com o tipo de pesquisa que também é utilizado para estudar uma determinada teoria que tenha como objetivo explicar algum fato ou fenômeno.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A concepção de criança é construída culturalmente, socialmente e historicamente. Charlot (1986), citada por Castro (2004), ao buscar estudar a infância, tendo como principal base uma perspectiva social nos mostra que “a imagem de criança assume, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, as dissimulações do aspecto social dessas contradições”. A cada época acontece uma mudança na concepção de criança, ou seja, antes o que era definido como adulto em miniatura, ser em branco, depósito de conhecimentos, hoje passa a ser reconhecido como sujeitos de capacidades, e que merecem atenção. Mediante a última concepção, nossa pesquisa enfoca como seu protagonista principal a criança pequena, a que frequenta a Educação Infantil, bem como, os educadores infantis, no que tange sua participação no contexto da vida da criança pequena. Uns dos sujeitos da pesquisa, no caso a criança, serão estudados a partir da aplicação da prática educativa dentro da sala de aula, mais especificadamente, através de sua participação, da interatividade estabelecida, visando identificar sua

capacidade de produção no processo de ensino. O educador, outro sujeito de nossa pesquisa, será analisado durante a aplicação de seu método de ensino cotidiano, seu envolvimento em sala de aula, como a partir da aplicação do plano de coleta de dados, questionário e entrevista, e consequentemente dos resultados obtidos.

4.4 DELIMITANDO O CAMPO EMPÍRICO

Para o universo de pesquisa, foi tomado o município de Caaporã que apresenta uma rede educacional regular, seja em escolas públicas e privadas. Assim, optamos por uma escola municipal de Ensino Fundamental da comunidade onde residimos. Logo, escolhemos a Instituição Educacional Epitácio Pessoa, e recortamos uma amostra que representasse significativamente o universo referido.

A escola Epitácio Pessoa, possui quatro salas de aula, uma diretoria, uma secretária, uma cozinha, dois banheiros, um para cada sexo, uma sala de computação (não está funcionando), uma biblioteca e uma pequena área externa. Nesta escola trabalham seis professoras, divididas em três para cada turno. A escolha por esta instituição deu-se por entendermos ser uma instituição formada por profissionais renomados no município, salientando que a mesma, não possui uma boa estrutura física. Segundo a informação da direção do Epitácio Pessoa, a escola atende oitenta alunos, sendo vinte no Pré I, crianças com quatro e cinco anos de idade, público alvo de nossa pesquisa.

4.5 PLANO DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados “a fase do método de pesquisa cujo objetivo é obter informações da realidade” (RUDIO, 1978), utilizamos um questionário com questões semiestruturadas, construindo na perspectiva de apreender respostas quanto ao reconhecimento da capacidade infantil de produzir seu próprio conhecimento. Este instrumento foi aplicado às quatro educadoras, uma delas a diretora, no âmbito da própria escola. Sobre a escolha de tais ferramentas, esclarecem Quivy e Campenhoudt:

"É adequado, por definição, a todas as investigações orientadas para o estudo das correlações entre fenômenos susceptíveis de serem

expressos por variáveis quantitativas... A análise estatística dos dados impõe-se em todos os casos em que estes últimos são recolhidos por meio de um inquérito por questionário." (QUIVY E CAMPENHOUDT, 1992, p. 222)

Além do questionário, também utilizamos a entrevista semi-estruturada, pois prevemos a eventual necessidade de aproveitar oportunidades, no momento da realização, para acrescentarmos questões sugeridas pelas respostas do entrevistado. Ela é composta por um roteiro pré-definido, articulada por pontos de discussões, se utilizando da flexibilidade para estabelecer uma dinâmica para o aprofundamento do tema em debate (BRENNAND et al, 2012). A realização de entrevista, com os principais agentes do segmento de participações privadas do Brasil é a ferramenta mais utilizada no presente estudo.

A pesquisa de campo é a investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. "Entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não". (VERGARA, 2005, p.48)

A entrevista foi realizada com apenas uma professora, a que leciona na sala de aula do Pré I. O pesquisador participou ativamente da situação presente no cenário do objeto de estudo, sugerindo algumas práticas de ensino com as crianças da sala de aula, entendidas como pertinentes para compreensão, fundamentação e conclusão dentro da pesquisa.

Fundamentados na abordagem quantiqualitativa e nos tipos de pesquisa descritivo e explicativo, a análise dos dados foi realizada da seguinte forma:

- Método quantitativo/pesquisa descritiva: assegurou a construção do instrumento de coleta de dados (questionário com perguntas fechadas), definir o número de respondentes, bem como, fornecer através das bases estatísticas, o número de professores que acreditam na capacidade da criança como produtora de conhecimento.
- Método qualitativo/pesquisa explicativa: propiciou a construção da coleta de dados (entrevistas semi-estruturadas e observação participante), o entendimento do fenômeno, compreensão de atitudes, hábitos através das situações vividas e presenciadas, com base na interpretação da fala dos envolvidos, registradas nas

perguntas semi-estruturadas das entrevistas, e nos registros da observação. A análise da entrevista ocorreu por meio da divisão de blocos, ou seja, todos os blocos foram compostos por mais de duas questões, e analisados a partir da resposta do entrevistado e da conclusão do entrevistador.

A análise dos dados também percorreu em meio à construção e aplicação do plano de aula pelo pesquisador, na busca pela compreensão da capacidade da criança pequena na produção do conhecimento, e logo após, interpretadas sob a luz dos referenciais epistemológicos das teorias abordadas na pesquisa.

No tratamento dos dados e nos processos de ordenação e classificação, também foram consideradas as percepções do próprio pesquisador, elaboradas através das observações em tempo real e registradas nos diários de campo, a partir de sua aproximação com os sujeitos da área selecionada para o estudo. A leitura sistematizada dos dados coletados em campo foi baseada nas respostas conferidas nas entrevistas gravadas, nos questionários e nos registros dos diários de campo.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo apresenta-se a análise e discussão dos resultados, tendo subjacentes os objetivos da investigação e o teste das hipóteses formuladas. Os resultados irão ser comparados entre si, com alguns dados obtidos na 2ª Etapa e com o quadro teórico de referência. Esse capítulo será dividido em quatro partes: inicialmente apresentaremos o teor das respostas dadas com a aplicação do questionário, mais especificamente, o que foi dito sobre nosso objeto de estudo, depois faremos uma análise descritiva das transcrições da entrevista realizada com a educadora, em seguida apresentaremos conclusões tiradas a partir da aplicação do questionário aplicado as educadoras na instituição de ensino visitada, e entrevistas, bem como da observação, participação, e aplicação de práticas de ensino dentro da sala de aula, cerne de nossa investigação, e por fim, interpretaremos o conjunto de dados obtidos pelo plano de coleta à luz dos referenciais epistemológicos de Piaget, Vygotsky, Demo e Ausubel.

5.1 COMPARAÇÕES DE CONCEPÇÕES DE EDUCADORAS QUANTO O MODELO E PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NO ENSINO, ANALISADAS A PARTIR DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO.

Das quatro educadoras, as quais se destinou a aplicação do questionário, três delas possuem curso superior em pedagogia, e uma apenas formação em magistério. Podemos afirmar que 100% das educadoras que responderam ao questionário conhecem e afirmaram aplicar o método construtivista de ensino em suas salas de aula, mas não deixaram de fixar que o modelo transmissor/receptor também é muito significativo. As professoras responderam que acreditam na interatividade dos alunos no momento de ensino/aprendizagem, e acham pertinente para que ocorra uma aprendizagem significativa.

No entanto, quando indagadas sobre a construção do conhecimento por crianças de quatro e cinco anos de idade, 50% das educadoras afirmaram que alunos nesta idade são muito pequenos para produzir qualquer tipo de conhecimento, ficando ao poder do professor toda a produção e transmissão de conhecimento preciso para a formação desses pequenos indivíduos. Outras 50%, ao responder o questionário, mostraram-se precisas em suas respostas, quanto à pergunta supracitada, não mostrando dúvida no

reconhecimento da capacidade da criança pequena de produzir conhecimento, independente de sua idade. Sobre a transmissão e depósito de saberes pelo professor nos alunos, todas enfatizaram esse método, mas não concordaram que as crianças neste método de ensino tornam-se passiva. Na última indagação, 90% das educadoras atuantes na instituição visitada, definiram como ensino pertinente a construção do conhecimento, aquele em que ocorre pela participação e atenção dos alunos nas aulas, pelo envolvimento do educador e desenvolvimento de aulas que estimulem e leve seus alunos a permanecerem dentro da sala de aula, especialmente frequentando a escola.

5.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA (DESCRIÇÃO)

Dividiremos inicialmente a entrevista em três blocos, cada um correspondente a duas ou mais questões do roteiro. Faremos então uma análise das respostas dadas pela entrevistada, no que tange a abrangência do fenômeno estudado, em cada bloco.

Análise do Bloco 1 (Ver Apêndice A):

1-Qual a sua principal forma de ensino? Por quê?

2-Como é o aluno ideal para você?

3-Você conhece a perspectiva construtivista de ensino?

De imediato, quando indagada sobre sua forma de ensino, a educadora se mostrou consciente sobre o método construtivista, pois é uma perspectiva fundada na lógica da criança do conhecimento, e não apenas da transmissão pelo educador, afirmando que não acredita que o método transmissor/receptor prenda a atenção de seus alunos, ou que possa ser desenvolvido uma aprendizagem significativa por meio deste método.

A educadora afirmou que gosta de deixar seus alunos livres para criar, de escutar suas opiniões sobre o conteúdo estudado em sala de aula, enfatizando que o ensino desenvolvido em sua sala de aula, tem dado muito certo.

Sobre sua concepção de aluno atual, acredita que ele deve ser ativo quando preciso, e passivo quando necessário.

Vejamos a seguir o trecho do que dissemos acima:

Entrevistador: (...) Você comentou que gosta de deixar seus alunos livres para criar, de escutá-lo. Então, como é o aluno ideal para você?

Prof.: O aluno ideal é aquele que fala quando quero escutar sua opinião na aula, e fica calado quando estou precisando de silêncio. É, por exemplo: se eu levo para minha sala de aula um cartaz sobre o descobrimento do Brasil, e peço que relatem o que estão vendo, logo, preciso que eles falem! Mas se quero explicar o que aconteceu no momento em que Pedro Álvares chegou aqui, preciso que eles façam silêncio, e escutem o que estou explicando sobre o assunto. Simples assim!

A passagem do discurso da professora, citado anteriormente, mostra bem que mesmo optando por escutar opiniões de seus alunos no processo de ensino/aprendizagem, a educadora ainda acredita que tem o exclusivo papel de detentor do conhecimento, e que quando decidi, a qualquer momento que seus alunos façam silêncio, precisam atender seu mandato, e ficar em silêncio. A educadora em nossa concepção necessita saber que seus alunos independente de sua idade, traz consigo uma gama de conhecimento, cabendo a mesma mediá-lo na construção do saber, e não reprimi-los, quando na maioria das vezes, se parasse e escutasse seus alunos, perceberia os conhecimentos proveitosos e significativos que eles tem consigo para ser abordado em sala de aula.

Análise do Bloco 2 (Ver Apêndice A)

4-O que é necessário para ser uma boa professora construtivista?

5-O que você considera relevante nessa perspectiva para que seus alunos aprendam?

A educadora esclarece que para ser uma professora construtivista, o profissional docente, primeiramente necessita romper com o método tradicional de ensino, não se fixar em aulas apenas expositivas, buscar inovar sua sala de aula, levar o novo, o diferente, visar desenvolver uma educação significativa, e que agradem seus alunos.

Sobre a relevância de o método construtivista no aprender do aluno, especifica a pertinência em considerar o conhecimento prévio do aluno no processo de ensino.

Análise do Bloco 3 (Ver Apêndice A)

6-Acredita que seus alunos possuem capacidades de construir conhecimento por meio da interação?

7-O que acha da construção do conhecimento por meio da transmissão do educador?

A professora entrevistada não mostrou dúvida alguma, quanto à relevância da interação de seus alunos no momento da construção do conhecimento. Ela afirma que pela interação, o aluno pode aprender cada vez mais, pois dinamiza e dá sentido as aulas. Com relação à segunda indagação supracitada, afirmou acreditar que possa ocorrer a construção do conhecimento pela transmissão do conhecimento pelo educador, mais enfatiza que atualmente este método de produção do conhecimento, não dá conta da demanda de necessidades infantis da criança de hoje, visto que elas estão cada vez mais ativas, e sua atenção não pode ser prendida como uma simples aula expositiva.

5.3 RESULTADOS OBTIDOS COM APLICAÇÃO DOS PLANOS DE COLETAS DE DADOS

É inegável a relevância de todos os métodos utilizados na coleta de dados nesta pesquisa, questionários, entrevista, observação e participação dentro do campo empírico, na obtenção de resultados para o estudo do fenômeno. As conclusões retiradas a partir de cada aplicação dos planos de coleta de dados basearam-se nas respostas dadas, ao questionário e a entrevista, bem como da observação e participação do educador dentro do campo empírico da pesquisa.

5.4 QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA

Com a aplicação do questionário podemos perceber que se dividem as concepções da educadora, se tratando do reconhecimento da criança como produtora de

conhecimento. Todas as professoras a quem se destinou a aplicação do questionário mostraram conhecer o método construtivista de ensino, no entanto apenas 50% delas acreditam na capacidade da criança participar ativamente do processo de produção de saberes. Mediante os resultados obtidos com este plano de coleta de dados, podemos compreender que um dos principais fatores que contribuem para o preconceito e distorções em relação à capacidade da criança de educação infantil de produzir seu próprio conhecimento, é a concepção que os profissionais da educação infantil tem de seus alunos, ou seja, se a professora acredita na capacidade da criança que frequenta sua sala de aula de produzir conhecimento, logo, irá desenvolver práticas educativas, nas quais seus alunos aprimorem cada vez essa capacidade, dando-lhes oportunidades de produção e ação dentro do processo de ensino. No entanto, se a professora vê seu aluno como um simples depósito de conhecimento, sem capacidade alguma de produção, e cabe a si todo o poder de transmitir os saberes que estas crianças necessitam, sem sombras de dúvida, o profissional contribuirá para a formação de sujeitos passivos, tanto no momento de ensino/aprendizagem, como na sociedade em geral, como consequência de suas práticas escolares.

Portanto, podemos concluir que os principais mecanismos para o preconceito no reconhecimento da criança pequena de produzir seu próprio conhecimento, advêm essencialmente da concepção que o educador possui de seus alunos, e consequentemente das práticas desenvolvidas pelo mesmo, agindo como pressuposto de passividade, ou capacidade no indivíduo.

Durante a entrevista, percebemos que reconhecer a criança em seu grau de capacidade e interatividade é bastante relevante, mas não basta apenas conhecer, e sim desenvolver práticas escolares que estimulem essa capacidade infantil. Romper com o modelo tradicional, não implicará que você educador já seja um profissional construtivista, ou que esteja construindo um ambiente de ensino significativo, pois é preciso conhecer cada criança em sua especificidade, tomando como ponto de partida de sua prática educativa o conhecimento que seus alunos já possuem sobre o conteúdo trabalhado, estabelecer a interatividade em sala de aula, e assim mediar o processo de construção de saberes. Mediar e não transmitir e depositar! A educadora entrevistada se mostrou firme e confiante quanto ao seu método de ensino, mas no decorrer de sua fala, observamos que esta profissional ainda não conseguiu se libertar completamente do método de ensino tradicionalista, pois é algum momento da entrevista deixou escapar

que gosta que seus alunos façam silêncio quando ela deseja que eles façam, deixando de lado uma das principais características de seu um bom professor, ou seja, saber escutar seus alunos, quando esses se mostram interessados em ser escutados.

5.5 ATIVIDADE EXPERIMENTAL (**VER APÊNDICE C**)

Foi realizada a leitura do livro “Animais da Fazenda” pela pesquisadora dentro da sala de aula. Também utilizamos vários animaizinhos em miniaturas, em uma caixa surpresa. Deixamos que as crianças manuseasse a caixa, balançassem para ouvir o barulhinho, colocando a mãozinha para sentir através do tato, o que tem dentro. Depois pedimos para que retirasse os animaizinhos um a um; observassem, falasse o nome e imitasse o seu som.

Com a realização da atividade o pesquisador pode concluir e enfatizar para a educadora a relevância em deixar a criança livre, em tomar como ponto de partida seus próprios conhecimentos, e especialmente em instigar a pesquisa e a investigação durante as atividades propostas. A interação com o meio onde a criança está inserida é um mecanismo importante para seu desenvolvimento, segundo Vygotsky, essa interação foi estabelecida nesta atividade através da liberdade dada aos alunos, para que se envolvesse por completo na mesma, ou seja, no momento em que um dos alunos manuseava a caixinha surpresa, despertava a curiosidade dos outros coleguinhas, e conseqüentemente uma forma de socialização dentro do contexto da sala de aula. Outra teoria trabalhada durante a atividade foi a de Ausubel, para quem o desenvolvimento da aprendizagem deve acontecer a partir do conhecimento que o aluno já detém. Nesta atividade, essa teoria foi reforçada, mediante a observação da criança ao animal retirado da caixa, dos nomes dados por elas, e da imitação realizada. Os nomes dados aos animais não partiu do educador, ou do pesquisador, mas da própria criança, mais especificadamente do conhecimento que ela detinha sobre aquela miniatura. Foi dada a oportunidade ao aluno de responder suas próprias questões, e refazer suas análises do conteúdo, adquirindo capacidade de descoberta própria. Esta é uma das características do papel maiêutico do professor, destacado por Demo.

Buscamos também por meio deste plano de aula, ressaltar um dos estágios de desenvolvimento cognitivo da criança citado por Piaget, o pré-operatório, onde há um

desejo de explicação dos fenômenos. É nesta fase que surge na criança, a capacidade de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação, esta substituição é possível, conforme Piaget, graças à função simbólica. Podíamos perceber o desejo imbricado na criança para dar a sua explicação íntima do objeto manuseado.

5.6 INTERPRETAÇÃO DA EXPERIÊNCIA À LUZ DOS REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS DE PIAGET, VYGOTSKY, DEMO E AUSUBEL.

As crianças observadas durante a aplicação do plano de aula se mostraram bastante curiosas e ativas durante o processo educativo desenvolvido. A produção do conhecimento pela própria criança se dá com a disponibilidade de diversos instrumentos, de um ambiente significativo, com o reconhecimento da capacidade desses indivíduos, e a insistência na mediação da produção dos saberes. Jean Piaget insiste em admitir que embora haja condições externas que favoreçam o desenvolvimento, o que se constrói acontece especialmente no interior do indivíduo, e se assim não for o que acontecer, não permanecerá como mudança construtiva do seu nível de entendimento da realidade. Quando Piaget diz que as crianças acreditam que a lua as segue quando:

[...] vão passear de noite, que o nome do Sol está no Sol, e que os sonhos entram pela janela de noite, tudo isto tem uma ressonância estranha, mas, no entanto, harmoniza-se com as nossas intuições. De fato, foi ao tentar explicar essas estranhas ideias (que não são inatas, pois as crianças abandonam-nas quando crescem, nem adquiridas, porque estas ideias não são ensinadas pelos adultos) que Piaget chegou a sua revolucionária teoria do conhecimento (ELKIND, 1978, p.46)

As ideias iniciais desenvolvidas pelas próprias crianças do conteúdo trabalhado em sala de aula nascem de sua própria intuição, necessitando apenas ser aperfeiçoadas pela mediação do adulto. Verifica-se que ocorre uma crescente melhoria na sua aprendizagem, permitindo que a mesma explore melhor o ambiente, fazendo uso de mais e mais sofisticados movimentos e percepções intuitivas. Para Piaget, a aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta particular, aprendida em meio da experiência, obtida de forma sistemática ou não. Enquanto que o desenvolvimento seria

uma aprendizagem, sendo este o responsável pela formação dos conhecimentos no indivíduo. No estágio pré-operatório (de quatro a sete anos), embora a criança apresente a capacidade de atuar de forma lógica e coerente (em função da aquisição de esquemas sensorial-motor na fase anterior) ela apresentará, paradoxalmente, um tipo de entendimento da realidade, no entanto um pouco desequilibrado (em função da ausência de esquemas conceituais), conforme salienta Rappaport (op.cit.).

Em um dos momentos da aplicação da atividade experimental, uma das crianças afirmou que a onça come gente, é brava, e ruim, o educador não o reprimiu por estas ideias, ao contrário, aproveitou-as para reforçar que este animal é carnívoro, e se sente ameaçado com a presença dos humanos em seu habitat. Ausubel (1963) quando desenvolveu sua teoria da Assimilação, afirmou que o ensino precisa ter significado e sentido para o educando, e se o processo educativo inicia-se pelo conhecimento que o educador tem, logo, não terá nenhum sentido para seus alunos, vistos que este último, na maioria das vezes possuem concepções diferentes do objeto estudado em sala de aula, mais especificadamente, um entendimento desequilibrado da realidade. Vamos reforçar um dos mecanismos explicado por Ausubel, como relevante para uma aprendizagem significativa, é a reconciliação integrativa, dentro do trabalho pedagógico ela deve acontecer em dois contextos: na preparação do material de ensino, e no relacionamento das ideias nele contidas com a estrutura cognitiva do aluno. Portanto, tudo que o professor desenvolver em sala de aula, necessita estabelecer uma relação com a cognição do aluno.

A Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP, conhecido como à distância entre o nível de desenvolvimento real (que se costuma determinar através da solução independente de problemas) e o Nível de Desenvolvimento Potencial-NDP (acontece através da solução de problemas sob a orientação de um adulto), explicada por Vygotsky mostra que a ZDP, por exemplo, desenvolve-se no indivíduo a partir do momento em que o mesmo se depara com a ínfima necessidade de criar uma solução para seu problema. Já a NDP, acontece na medida em que a criança busca solução para seu problema, mas com a mediação de um adulto. Logo, o papel do professor é determinar o que os alunos podem fazer sozinhos ou o que devem trabalhar em grupos, avaliar quais atividades precisam de acompanhamento e decidir quais exercícios ainda são inviáveis mesmo com assistência (por exigir saberes prévios que ainda não estão consolidados ou acessíveis). Vygotsky defende que há uma diferença entre o que o

aluno já sabe (as habilidades que ele domina sozinho) e o que ainda não sabe, mas está próximo de saber (porque já consegue realizar com a ajuda de alguém). "Vygotsky afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem." (REGO, 2001).

A interação entre as crianças constitui também um excelente meio para o educador perceber os interesses, as dificuldades e as expectativas das crianças; para promover atitudes de pesquisa, de exploração e de trabalho cooperativo e atuar “na zona de desenvolvimento próximo” Vygotsky (2009), ou seja, a capacidade que a criança tem em resolver problemas individualmente ou sob a orientação de um adulto.

Demo (2009) receita muita pesquisa e incentivo à elaboração própria de cada aluno. Para este autor a orientação e o acompanhamento atento do professor são indispensáveis para a construção de ensino significativo e ativo. Este autor acredita que o indivíduo não produz conhecimento totalmente novo, no sentido de uma construção nova, ou seja, partimos do que já está construído dentro de nós, do que já está disponível, do conhecimento que está aí diante de nós e o refazemos, reelaboramos. Para ele uma aula meramente expositiva, onde as crianças são obrigadas a assistir, tomar notas, a assumirem uma postura passiva. “Se você olhar bem, aí não ocorre nenhuma educação” (DEMO, 2009).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de registrar os enriquecimentos e os desafios com a realização deste curso de Licenciatura em Pedagogia, especialmente com a realização deste trabalho. Foram inúmeras aprendizagens, adquiridas através de cada profissional participante, bem como através de outros aprendentes.

Sentimos algumas dificuldades no decorrer do curso, mas todas vencidas com muitos esforços e principalmente com determinação. Durante a pesquisa, também tivemos algumas limitações, especialmente no momento da aplicação do plano de coleta de dado, no que tange ao questionário, pois em alguns situações observamos a insistência de algumas educadoras, na permanência de seus pensamentos estagnados na relevância da transmissão do conhecimento pelas mesmas, como principal forma de ensino, na maioria dos casos, por acreditarem que criança não possui capacidade de produção, mas apenas de recepção. Existiram dificuldades, mas também grandes descobertas.

Descobrimos que reconhecer a criança da educação infantil como produtora de conhecimento é uma tarefa bem mais complexa do que esperávamos. Esse reconhecimento é um processo que perpassa por concepções históricas e sociais da educação. A concepção de criança passiva se dá desde o início da educação infantil, implicando na formação de educadores também baseados nesta concepção, e consequentemente no desenvolvimento de práticas educativas que reforçam e contribui para o estado de passividade desses pequenos indivíduos.

Durante nossa formação como pedagogos, nos deparamos com teorias desenvolvidas por diferentes estudiosos, que buscam mostrar a criança como seres de capacidades, ativos e interativos dentro do meio ao qual está inserido. Essas teorias, construídas por Piaget e Vygotsky, por exemplo, comprovam que a criança, independente de sua idade, passando por diferentes estágios, possuem inúmeras capacidades de construção do conhecimento. Sabemos que o que necessita é que o adulto, o educador desenvolva praticas educativas que estimulem a capacidade de produção da criança. A criança possui, e produz conhecimento, quando é dada a elas a oportunidade de expor e produzir saberes. É preciso saber o quanto é mais interessante

dá uma folha de papel em branco a uma criança e sugerir que a mesma desenhe o que conhece por natureza, do que encher suas cabeças de conhecimento científico e exigir que façam o que o professor lhe impôs sobre o assunto. A produção do conhecimento não é algo dado, pronto e acabado, mas um processo em construção, que aborda a interação, o envolvimento mútuo entre educador e educandos, uma troca de saberes entre os pares, um momento que ocorre com respeito, liberdade, afetividade, oportunidade, reconhecimento e desenvolvimento da aprendizagem dentro e fora da escola.

A atuação junto às crianças e educadores no ambiente escolar possibilitou um acompanhamento desta realidade, confirmando também a necessidade de uma nova visão de criança, e do reconhecimento do pedagogo da capacidade de produção de seus aprendentes, visto que, as necessidades educacionais da criança que frequenta a Educação Infantil, devem respeitar, priorizar e incentivar a criatividade e a produção da mesma.

De maneira geral, a pesquisa contribui para o entendimento do papel do aprendente no momento de ensino/aprendizagem, principalmente para a construção de um ensino mais democrático e significativo, através do desenvolvimento de práticas educativas que tenham por base o reconhecimento da criança como produtora de conhecimento.

Por fim, ressalta-se o grau de satisfação ao trabalho realizado, pois para a acadêmica a pesquisa não só proporcionou o aprimoramento do conhecimento que o curso de Pedagogia à Distância oferece, mas a descoberta de princípios da aprendizagem na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**, Rio de Janeiro: Editora Campus, 2004?1963/1978.
- BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; ROSSI, Silvio José (Org.). **Trilhas do Aprendiz**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2010. Vol. 2.
- _____. **Trilhas do Aprendiz**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2010. Vol. 1.
- BRENNAND, Eládio José de Góes. et al. **Metodologia científica na educação a distância**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- CASTRO, Michele Guedes Bredel de Castro. **Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf.> Acesso em: 16 Out 2013, 15h34min: 43.
- COLL, César. Piaget, o construtivismo e a educação escolar: onde está o fio condutor? In: Substratum: **Temas Fundamentais em Psicologia e Educação**, v.1, n.1 (Cem Anos com Piaget). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.145-164.
- COSTA, Emileide Lucineia da. **Ensino Tradicional**.2012. Disponível em:<<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/11345/ensino-tradicional>.> Acesso em 15 Out 2013, 16:20:23.
- CRUANHES, Maria Cristina dos Santos. 1986. **Cidadania: educação e exclusão social**. Porto Alegre, RS: Sergio Antonio Fabris Editor, 2000.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção do Conhecimento** - Metodologia científica no caminho de Habermas. 1993/1997/1998/2003.2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.
- _____. **Educar pela Pesquisa**. 4ª ed. Autores Associados, Campinas, 2000.
- _____. **A criança é um grande pesquisador**: entrevista concedida a Vitor Casimiro. 25 ago 2000. Disponível em: <www.educacional.com.br.> Acesso em: 25 Set 2013, 16:30:23
- _____. **O desafio de Educar pela pesquisa**. In. DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. São Paulo: Autores Associados, 1977. P. 3-38.
- DIDONET, Vital.2003. **Não há educação sem cuidado**. Porto Alegre: Artmed. Revista Pátio Educação Infantil. Ano I nº 1, abril/julho 2003, p.6-9.
- FREIRE. Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Ed. OLHO d'água, 1997.
- GARCÍA, Jesus Nicasio, **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987/1998.
- GIL, A.C. 2008.**Como elaborar projetos de pesquisas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

KRAMER, Sonia. 1987. **A Política do Pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. **A pré-escola alfabetiza? Criança**, Brasília, n.5, p. 9-11, 1983.

_____. **Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade**. Cadernos de Pesquisa. Ed. São Paulo, n. 52, p. 103-107, fev. 1985.

CARVALHO, Guilherme Gonçalves de. **Metodologias e conceitos de pesquisa** Disponível em <http://www.propesquisa.com.br/welcome.phtml?sec_cod=90> Acesso em 08 Set 2013, 14:50:23.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001. Disponível em <http://mariogaudencio.wordpress.com/2013/01/02/maria-cecilia-de-souza-minayo>. Acesso em: 16 Out 2013, 10:30:42

MONTOYA, A.O.D. **Pensamento e Linguagem: Percurso Piagetiano de Investigação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a14.pdf>> Acesso em: 07 Set 2013, 16:20:32

MORAES, Ronny Machado de. **Teoria da Aprendizagem Significativa**. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1182>>. Acesso em 20 Set 2013, 11:20:19.

MOREIRA, Marco Antonio. 2003. A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Cap. 10, p. 151-165. In: **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, EPU, 1999.

OLIVEIRA, M. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico**. 4o ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. **Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Diefel, 1979/1983/1987/1978.

_____. **A formação do símbolo na criança**. São Paulo: Zahar, 1975.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. 1992. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**, 4ª ed., Lisboa: Gradiva, 2005.

MULTIRIO. **Relação Desenvolvimento e Aprendizagem**. Disponível em: <<http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/mat061/relao.htm>> Acesso em 06 Set 2013, 11:34:45

RUDIO, Franz Victor. 1978. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. Petrópolis: Vozes, 2000

SILVA, Jerusa Lisboa et al. 1997. **Pesquisa e prática pedagógica**. Disponível em: <<http://pesquisaepreaticapedagogicas.blogspot.com/p/pedro-demo.html>>. Acesso em 25 Set 2013, 15:30:32

VYGOTSKY, L. S. 1986/1987/2007. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KUHLMANN JR., Moisés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX.** In: MONARCHA, Carlos, (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

VERGARA, S. C. 2005. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

APÊNDICES

Apresentamos os planos para a coleta de dados aplicado na Escola Municipal Epitácio Pessoa nos apêndices abaixo:

APÊNDICE A: ENTREVISTA

Roteiro de Entrevista com professores da educação infantil

- 1- Qual a sua principal forma de ensino? Por quê?
- 2- Como é o aluno ideal para você?
- 3- Você conhece a perspectiva construtivista de ensino?
- 4- O que é necessário para ser uma boa professora construtivista?
- 5- O que você considera relevante nessa perspectiva para que seus alunos aprendam?
- 6- Acredita que seus alunos possuem capacidades de construir conhecimento por meio da interação?
- 7- O que acha da construção do conhecimento por meio da transição do educador?

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO

1.Sexo:

☐ feminino ☐ masculino

2.Nível de formação:

☐ magistério ☐ superior incompleto ☐ superior completo

3.1.No caso de formação superior, qual(is) o(s) cursos (s)?

4.Há quanto tempo exerce a atividade de docente na educação infantil?

☐ menos de 1 ano ☐ de 1 a 5 anos ☐ de 6 a 10 anos ☐ há mais de 10 anos

5.Você se identifica melhor na qual forma de ensino?

☐ construtivista ☐ transmissor/receptor

6. Acredita que seus alunos podem participar ativamente do processo de ensino/aprendizagem?

☐ sim ☐ não

7. No acaso de crianças com 3 a 4 anos de idade, também considera que os mesmos podem construir conhecimento?

☐ sim ☐ não

8. Considera pertinente a metodologia de aulas extremamente expositivas?

☐ sim ☐ não

9. Como você classifica sua forma de ensinar seus alunos?

☐ bom ☐ regular ☐ ótima

10. Reconhece que o ensino que se desenvolve pelo método tradicional contribui para a passividade do aluno?

☐ sim ☐ não

11. Cabe meramente ao professor transmitir e depositar o conhecimento em sala de aula, e ao aluno receber e fixar em sua mente tudo o que o professor lhe passar.

☐ sim ☐ não

12. Como você defini um ensino que leve o aluno a construir conhecimento?

APÊNDICE C: PLANO DE AULA

Livro: Ninguém é igual a Ninguém “o lúdico no conhecimento do ser”

Autores: Regina Otero e Regina Rennó

Faixa Etária: 4 e 5 anos

Duração: 1 aula

OBJETIVOS:

- Desenvolver a linguagem oral e capacidade de falar e ouvir
- Ampliar a atenção visual, concentração
- Incentivar a produção e a criatividade da criança

DESENVOLVIMENTO:

1º passo- O educador pedirá que as crianças sentem-se no chão da sala de aula em forma de círculo, onde o mesmo também participará deste círculo;

2º passo- O professor apresentará a obra a ser trabalhada as crianças. O pesquisador com a ajuda do educador começará a ler o livro, atentando para atenção de cada aluno a leitura realizada.

4º passo- Deixar que cada criança manuseie a caixa com as miniaturas dentro da mesma, sintam, retirem, observem, falem o nome e imitem o som do animal escolhido, de acordo com o conhecimento de cada criança sobre o animal retirado da caixa.

5º passo- À medida que a criança desenvolver suas próprias respostas para as atividades propostas, o pesquisador e o educador, apenas buscará mediar o conhecimento produzido pela criança.

RECURSOS:

Livro: Livro Animais da Fazenda

Miniaturas de animais

Caixa de sapato

AValiação:

A avaliação será realizada através de observação do pesquisador, com relação à participação, interação e criatividade de cada criança nas atividades propostas.