

EFEITOS DE “VERDADE”: POR QUE OS PORQUÊS ESTÃO DESAPARECENDO DA PRÉ-ESCOLA?

Micheli Oliveira Fraga dos Santos

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Instituto Federal Baiano – IF BAIANO

Terezinha Camargo Magalhães

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Resumo: O desenvolvimento da aprendizagem infantil é apontado por Jean Piaget através de quatro estágios, também postulados como fases de transição. Presente no período pré-operatório (2-7 anos), a chamada “idade dos porquês” desenvolve-se nas crianças com a necessidade de se responder determinadas questões para a compreensão de quem são e porque está naquele determinado espaço. É imerso a esse contexto que esse artigo foi desenvolvido com o objetivo de compreender ações que influenciam o silenciamento das questões nas crianças para tanto uma pesquisa de campo que se utilizou da observação e da entrevista semiestruturada com professoras da Educação Infantil para coleta de dados. A pesquisa apontou que castrar os porquês é uma alternativa para manter a disciplina no espaço da sala de aula, além de ser um ranço histórico da educação tradicional.

Palavras chave: Porquês. Castração. Educação Infantil.

Considerações Iniciais

*Por quê? Por quê?
Também quero saber
(Ticolicos)*

Ser criança na sociedade atual é acarretar um pré-conceito de um ser em fase transitiva para ser tornar alguém. Assim, a infância é o mundo particular criado para criança quando a vida adulta foi estabelecida na sociedade moderna, ganham contornos particulares em cada sociedade e cultura, possibilitando assim dentro da mesma categoria geracional, múltiplas infâncias (LUSTING *et al.*, 2014).

Essas infâncias são estabelecidas a partir do desenvolvimento de cada criança em cada sociedade, aliam-se a isso fatores psicológicos e motores. Segundo a teoria da aprendizagem de Jean Piaget (1974), há fases de desenvolvimentos possibilitados a criança a partir de certa

faixa etária que, por via de regra, acontece com a maioria das crianças, mesmo que, cada criança tenha seu desenvolvimento único e singular. A fase considerada por Piaget como pré-operatória é quando a criança adentra na sociedade contemporânea, as unidades escolares de Educação Infantil.

Assim, a fase dos porquês é justamente à dos primeiros anos na educação escolar. Nesse período as crianças aprendem significados para seus significantes, e começam a estabelecer algumas das primeiras verdades de sua trajetória de vida. Para maior compreensão de como essas verdades são construídas no cenário da sala, esse artigo é resultado de uma pesquisa que objetivou compreender ações que influenciam o silenciamento das questões nas crianças, utilizando como instrumento de coleta de dados a observação e as entrevistas semiestruturadas desenvolvidas com duas professoras do primeiro período (4-5 anos) de um Centro de Educação Infantil no município de Bom Jesus da Lapa – BA. A inquietação surgiu após a observação de uma atitude castradora de uma das professoras quando uma das crianças questionou “Por que o planeta plutão se chama plutão?”.

2 Jean Piaget e as fases de desenvolvimento das crianças

Jean Piaget (1974) desenvolveu a teoria do desenvolvimento infantil, baseado em um estudo com seus próprios filhos para a compreensão do desenvolvimento infantil, e assim, possibilitou a mudança de pensamento do início do século XX, crêdulo de que as crianças pensavam e raciocinavam igualmente aos adultos. Piaget comprovou que a criança se desenvolve em quatro estágios, também chamados de fases de transição (MOTTA; TREVISAN, 2007).

A primeira fase é denominada sensório-motor (0 a 2 anos), estágio onde as primeiras formas de expressão e de pensamento se formam; O segundo estágio é o pré-operatório ou simbólico (2 a 6-7 anos), é o período de transição entre a fase sensório-motora e a inteligência representativa, a mutação acontece de forma gradual e lenta, e tem como ponto crucial o desenvolvimento da representação simbólica e do pensamento imagístico egocêntrico; A terceira fase do desenvolvimento infantil é o operatório concreto (7 a 11-12 anos), esse estágio é marcado pela aquisição da reversibilidade lógica, possibilitando a criança à capacidade de representar uma ação, e a ação inversa ou recíproca que a anula; A última fase apontada por Piaget é a das operações formais (11 a 15-16 anos), onde o

desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo forma-se e é o ponto de partida para o desenvolvimento lógico matemático (COLL; GILLIÈRON, 1987).

Dentre esses estágios, é na fase pré-operatória que as representações simbólicas da criança se formam e a “idade dos porquês” surge justamente para que essas representações tenham ligação com o mundo real da criança. O imaginário infantil cria e recria suas representações, e nessa fase a criança tem a possibilidade de estabelecer esse laço entre seu mundo particular e o mundo social (LUSTIG, *et at.*, 2014). É na fase pré-operatória também, que a criança é inserida na educação escolar dos centros educacionais infantis, pré-escolas ou creches, seja no âmbito público ou privado, a escola, deveria possibilitar aos alunos uma ampliação de seus questionamentos os problematizando, para que a própria criança encontre e formule propostas de respostas, para as dúvidas que apontadas. Todavia, os resquícios de uma educação tradicional castradora ainda são presentes no contexto educacional atual.

2.1 A Educação Infantil como primeira etapa escolar do desenvolvimento da criança

A história da Educação Infantil inicia-se na perspectiva assistencialista com as mães mercenárias na Antiguidade, onde estas, através de uma determinada quantidade de dinheiro destinavam cuidados às crianças pequenas. Durante a Idade Média, foram criadas as rodas dos expostos (cilindros giratórios) nos muros da Igreja Católica ou de Hospitais de Caridade mantidos pela mesma, que destinavam cuidados a crianças abandonadas (em sua maioria, crianças tidas fora do casamento ou por mulheres que ainda não eram casadas). Com as revoluções durante a Modernidade, as concepções de sociedade se transformaram ligadas a lógica industrial do capitalismo, assim, as mudanças nos cuidados com as crianças foram providenciados para que as mães pudessem trabalhar e seus filhos ficassem em instituições que os cuidassem durante esse período (LUSTING, *et at.*, 2014).

A Constituição Federal de 1988 garante a qualquer cidadão brasileiro o direito a educação de qualidade (BRASIL, 1988). Assim, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei de nº 9394/96, e a inserção da Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica, o trabalho desenvolvido com crianças de 0 a 5 anos nos Centros de Educação Infantil (BRASIL, 1996) tornam-se um desafio para aliar práticas pedagógicas

que respeitem o período de desenvolvimento da criança e os saberes escolares que devem ser desenvolvidos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) buscam-se esforços para a superação das desigualdades sociais e culturais dentro do espaço da Educação Infantil, assim, seu objetivo maior é a contemplação da família e dos direitos da criança, para uma educação democrática e emancipatória. Para além, ela assegura em seu Art. 4º a criança como um sujeito histórico de direitos que deve interagir, brincar, fantasiar, experimentar a infância (BRASIL, 2009). Aliada aos princípios apresentados nas DCNEIs, a nossa Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento produzido pelo Ministério da Educação (MEC) baseia a organização do trabalho pedagógico nos direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. (BRASIL, 2014). O estabelecimento desses parâmetros legais e diretórios para as ações pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil asseguram o direito da criança ao seu desenvolvimento integral através do contato com o outro, do uso da curiosidade, da pesquisa e do brincar.

3 Percorso metodológico

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa, desenvolveu-se uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa em um Centro de Educação Infantil do município de Bom Jesus da Lapa, que atende crianças de 3-6 anos. O Centro de Educação Infantil é localizado em um bairro periférico da cidade, e atende crianças de famílias de baixa-renda. Assim, optou-se por desenvolver a pesquisa com a turma do vespertino do 1º período (4-5 anos), pois esse período é quando as crianças começam a desenvolver traços mais fortes de sua personalidade e estão vivenciando o período pré-operatório com mais expressão.

Utilizamos como instrumentos para a coleta de dados a observação e as entrevistas semiestruturadas com duas professoras regentes de uma turma do 1º período do turno vespertino. A observação foi o que nos despertou para a problematização dos fenômenos visto em sala de aula, ela se torna um instrumento despertador para a pesquisa, todavia, optou-se pela entrevista semiestruturada, pois, [...] não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (SEVERINO, 2007, p. 33-34). Para o percurso de uma análise de dados que dialogue com os instrumentos propostos,

optou-se em desenvolver o processo de análise de dados temática baseada em Minayo (2001).

4 Resultados e Discussão

As crianças são seres socioculturais, históricos e afetivos, que se desenvolvem psicomotoramente através dos fatores e contextos em que estão inseridas. Pertencentes a uma categoria geracional, a infância, tem suas vidas geridas por adultos, que escolhem e adequam as crianças as suas próprias necessidades e as suas idealizações de infância. Assim, o imaginário do adulto sobre a criança cria o universo infantil e seus simbólicos, supondo, na maioria das vezes que é o desejo infantil e/ou necessário para as crianças, todavia, não há questionamentos as próprias crianças sobre isso (CHARLOT, 2013).

A criança, no estágio simbólico, é pesquisadora nata, cria e recria seu imaginário a partir de uma série de questionamentos e busca em seu contexto, resposta para aquilo que lhe parece de distante compreensão. Esses questionamentos possibilitam a construção de sua identidade e de um laço entre seu imaginário e a realidade. Esses questionamentos também, possibilitando a elas quando instigadas, a explorarem e experimentar o mundo em que estão inseridas, construindo assim, aprendizagens e saberes que não são reproduções, e que podem marcá-los de forma significativa.

No desenvolvimento da pesquisa, em uma aula que propunha o colorimento de uma atividade com os planetas, a professora contar as crianças o nome de cada um dos planetas, após isso, ela liberou as crianças para poderem ir colorir, um dos alunos antes de levar, a questionou do porquê o planeta Plutão se chama Plutão? A professora respondeu a criança:

Porque a ciência chama assim... se estivesse prestando atenção na aula, não estaria fazendo essas perguntas [...] (Diário de campo, 2017).

Essa ação nos possibilitou os questionamentos de como as dúvidas das crianças eram trabalhadas em sala de aula. A educação no contexto brasileiro sofre com marcas de uma educação, postulada por Freire (2011) enquanto bancária, que ignora o desenvolvimento integral do ser, seu contexto e volta-se somente para a transmissão e aquisição de conteúdos que nem sempre, referem-se a conhecimentos para a reflexão e vida prática do sujeito, como se o sujeito fosse uma tabula rasa, ou um papel em branco, que pode ser transcrito.

Quando questionadas do porquê responderam o aluno salientando que é a ciência que estabelece os nomes dos planetas, uma das professoras respondeu:

Quando você foi para a escola, te ensinaram que Plutão era um planeta não foi? E te ensinaram também que o nome de Plutão era Plutão, você por acaso perguntou a sua professora por que o nome era esse? Não perguntou, porque quem te ensinou era uma professora de ciências, como não somos professoras de ciências, eles nos perguntam essas coisas. Pensamos somente em adiantar o conteúdo pra quando eles forem estudar não ficarem com cara de ‘nunca vimos isso’ [a professora fez as aspas com os dedos]... Mas isso foi um erro, eles têm que ter o conteúdo programado para a idade deles, assim não perguntam e a aula flui. Se a ciência diz que Plutão é planeta, quem sou eu pra dizer que não é? (Professora 1, 2017).

Dentro dessa fala da docente, que teve total apoio da outra regente da turma, percebemos o quanto as verdades científicas são levadas como verdade absoluta. Como as verdades dogmáticas da fé, as pessoas tendem a não questionar discursos dependendo de quem vem. Quando uma professora diz algo para um aluno, ele se contenta com a resposta, pois ela é a professora, e contém o status de detentora do saber. Essas mesmas situações ocorrem com verdades científicas, religiosas, como se essas instituições fossem o máximo dos conhecimentos. A ciência como a religião, está sempre se reinventando a partir das construções sociais de seus sujeitos, que em cada determinada sociedade e cultura, reinventam não somente padrões sociais, mas verdades a serem estabelecidas. Esse tipo de verdade absoluto imposta na escola para seus alunos tende a aliená-los, tirando a sua liberdade de pensar, de refletir e de ser um sujeito crítico, transformando o sonho dos oprimidos, em serem opressores (DEMO, 1997).

Essa educação, que prega ser laica e não ideológica, é na verdade, carregada pelas ideológicas das elites dominantes do cenário político-social. Oprimem e impossibilitando uma educação libertadora, que explore seu caráter político e auxilie o sujeito a ser criador, criativo, e pesquisador, assim, se tornando um sujeito crítico e autônomo sociocultural. Essa educação, não espera o sujeito ter seu desenvolvimento cognitivo completo para a tentativa de modificação de valores, ela se introduz, desde a base escolar, ou seja, a Educação Infantil, na vida das crianças estipulando gostos e desejos globalizados, ensinamentos massificantes, que impossibilitam a leitura da palavravundo (FREIRE, 1997).

É no ato de ler o mundo, que a criança pesquisa. Como o próprio Freire (1997) retrata, foi o conhecimento de seu mundo, do quintal da casa de seus pais, dos cheiros, sabores, toques, sons desenvolvidos e percebidos nesse contexto, que o possibilitou quando iniciado

na leitura da palavra, a ligação com a leitura da palavramundo. Esse ato de descobrir é o ato de pesquisar e o ato de pesquisar proporciona a criança o descobrimento de seu mundo, o descobrimento de si, de seus pares, do mundo adulto e a criação de suas representações simbólicas significativas marcadas pela experiência.

Nas instituições escolares, o ato de pesquisar deve ser o princípio da aprendizagem, pois é a pesquisa que possibilita “[...] superar o ensinar, o instruir, o treinar e o domesticar, incentiva e forma a autonomia crítica no sujeito.” (DEMO, 1997, s/p), que possibilita que o professor deixe de se ver enquanto detentor do saber e estabeleça um laço com seu aluno enquanto parceiro de pesquisa, enquanto companheiro, possibilitando assim, uma relação afetiva significativa para ambos. Todavia, com todas as controvérsias entre prática e ensino, desenvolvidos no período de formação de professores, a problemática da possibilidade da pesquisa para as crianças, ainda é um desafio para muitos professores, assim, a pesquisa de forma empírica fez-se necessário.

Quando perguntamos para a Professora 1 o que essa repetição das letras possibilitam as crianças, elas respondem:

Elas aprendem para quando chegarem no Primeiro Ano do Ensino Fundamental saberem escrever pelo menos o próprio nome. Não damos conta de todas elas, por isso essas leituras em grupo funcionam. Se o que você realmente quer saber é se tem efeito na vida deles? Isso eu não sei, vai ter que perguntar pra eles (Professora 1, 2017).

Vemos nessas falas que a disciplina e a repetição se tornam importantes metodologias para o desenvolvimento de conteúdos para as crianças, assim, nos questionamos como elas podem aprender a ler as letras se estas não tem conexão com seu mundo, até o momento? A criança aprende a ler o mundo escolar, em sua maioria, esse contexto se diferencia da sua própria leitura mundo, ou seja, de sua realidade social, não possibilitando o nexo e a representação necessária para o seu mundo se tornar um símbolo significativo, reafirmado na escola.

A prática da pesquisa requer liberdade, liberdade no seu conceito mais amplo, todavia, nossa sociedade que se estruturou pela marca do condicionamento, não possibilita de fato a liberdade em nenhuma de suas esferas. Voltada para o controle e a vigilância, transforma todos os seus aparelhos ideológicos e opressivos em regradores e ditadores e impossibilita a diferença, o conhecer e o experimentar. A vivência para a descoberta não é uma realidade possível, dentro do cenário tradicional, a lógica da racionalidade apresentada no século XIX

ainda sobreviveu ao XX e deixa marcos no XXI (SILVA, 2010). Todavia, existem aqueles que acreditam que em uma educação que transforme essa realidade imposta. As próprias crianças, mesmo com tantas imposições adultas e sociais, transgridem as regras e criam seus mecanismos e regras para vivenciar o que lhe é imposta de forma particular.

Assim, o sumiço dos porquês do cenário da educação infantil, é a legitimação da educação utilitária, do currículo tradicional de Bobbitt sendo prioridade nas escolas e centros educacionais (SILVA, 2010). É a confirmação que pertencemos a uma sociedade castradora que não se permite conhecer o novo e o diferente, que não se permite outro olhar, mas cobra constantemente por inovação na reprodução, por inovação na otimização de recursos para a manutenção dos esquemas que mantem o sistema econômico capitalista.

Considerações Finais

Com base nos dados coletados e analisados para cumprir o objetivo de compreender ações que influenciam o silenciamento das questões nas crianças, constatou-se que ainda ocorre em espaços educativos escolares, a ampla utilização das atividades xerocopiadas e as castrações das perguntas. As crianças estão parando de perguntar os “porquês” e aderindo os “como se faz”, para ter a chance de concorrerem ao tão sonhado vinte minutos de parquinho, que são disponíveis todos os dias, que é o momento de recreação livre, o que algumas professoras optam por não ter, dando ênfase ao desenvolvimento do ensino com mais atividades xerocopiadas, ou então, destinando o tempo para as crianças assistirem algum desenho animado em silêncio, ou até, dispõem as crianças alguns brinquedos que ficam guardados em sala de aula. Não há uma busca para problematização, e sim para as respostas corretas e correções necessárias, o que possibilita aos alunos, o desenvolvimento de ações do mesmo quesito em outros ambientes, ou quando estão com seus pares, o que acarreta às vezes, um pouco de agressividade quando ações ou respostas não são satisfatórias.

Na sociedade contemporânea a globalização econômica e os esquemas para o desenvolvimento da economia capitalista se inserem no contexto infantil, globalizando as culturas lúdicas em rede transmídias, desencadeando que a criança quando não inserida, se torne excluída. Essa rede atual oferece as crianças uma proposta de respostas imediatas a ensinamentos e saberes que elas deveriam adquirir se tornando satisfatórias aos pais, que por

vezes, entregam esses ensinamentos a essas redes; e as crianças que se veem representadas através de seus personagens favoritos.

Nesse cenário transmídia que também é inserido dentro da escola, principalmente através das relações entre as próprias crianças, ou seja, do currículo oculto, possibilitam o fortalecimento de uma educação marcada pela reprodução. A cultura lúdica transmídia, oferece a criança, uma reprodução de saberes que são necessários para o seu desenvolvimento e reforçam o caráter tradicional, principalmente que, é através da tecnologia audiovisual (desenhos animados, filmes, cliques infantis) que as crianças passam horas entretidas, demonstrando que os pais e professores, acreditam que, o conteúdo transmitido é capaz de equalizar os saberes que eles deveriam desenvolver nas relações intrapessoais com seus pares e adultos. Todavia, os professores e os próprios pais, que construíram suas educações também marcadas pela educação tradicional, permitem as crianças, ensinamentos que carregam a ideologia das classes dominantes, possibilitando pouco ou quase nenhum espaço para o desenvolvimento da criança pesquisadora.

Com respostas breves e curtas, às vezes ríspidas, ou até mesmo não respondidas, os questionamentos normalmente não tem continuidade, ficam na insatisfação e curiosidade das crianças, que desencadeiam o castramento das perguntas e muitas vezes, a inibição da criança em questionar novamente. Suas problemáticas, tão importantes para o seu desenvolvimento, são ignoradas pela sociedade adulta, acarretando assim, a busca da criança por outros mecanismos que possibilitem a compreensão do que lhe falta, ou a ignorância das questões que os permeiam.

Nós tendemos sempre a culpar alguém por práticas inadequadas as realidades das crianças nos espaços escolares, nos esquecemos, às vezes, que já contribuimos de alguma forma para essas ações ainda terem o perfil tradicional e castrador. Será que o problema está na formação de professores, que não abarca todos os desafios para a sala de aula em uma graduação? Será que a culpa está no sistema do Estado, que estabelece um currículo vertical para as escolas? Cortando verbas? Será que a culpa está nas próprias professoras que não conseguem ações que integrem todas as realidades de todas as crianças de suas salas? Será que a culpa está nas crianças que vem de contextos sociais diferenciados e querem se ver presentes e representados dentro dos muros da escola? A busca por um culpado nos acomoda, nos molda e nos afasta da realidade que enfrentamos. Para a mudança da falta dos porquês, devemos inicialmente, nos permitir, perguntar: por quê?

Referências

AFONSO, T.; et at. O uso do diário de campo na inserção ecológica em uma família de uma comunidade ribeirinha amazônica. **Psicologia e sociedade**. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/psoc/article/view/60928/9045>. Acesso em: 3 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. 2014. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 4 mar. 2019.

CAVICCHIA, D. de C. O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. **Psicologia do desenvolvimento**. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2019.

CHARLOT, B. A. ideia de infância. In: CHARLOT, B. A. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 157-214.

COLL, C.; GILLIÈRON. C. Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: LEITE, L.B. (org.). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 15-49.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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

LUSTIG, A. L. *et al.* **Criança e Infância: contexto histórico social**. 2014. Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.1.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.

MOTTA, E. A. A.; TREVISAN, A. C. C. Contribuições da psicologia do desenvolvimento na aquisição da linguagem e formação do pensamento: a aprendizagem escolar da criança de 05 e 06 anos na educação infantil. **Revista Terra e Cultura**. n. 45, ano 23, ago./dez., 2007. Disponível em: <http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistateste/article/view/408/350>. Acesso em: 3 abr. 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma Introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. Editora Autêntica: São Paulo, 2010.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Micheli Oliveira Fraga dos Santos

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB DCHT Campus XVII. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS). E-mail: micheliraga@hotmail.com

Terezinha Camargo Magalhães

Doutorado em Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) - Lisboa-Portugal/ Revalidado UNICAMP; Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Grupo de Estudos Multidisciplinares em Educação, Psicologia e Administração - GEMPA; E-mail: tecamargo10@gmail.com