ADULTOCENTRISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luciane Magalhães Corte Real[*]
Silvia Regina Canan[**]

Tudo que a gente ensina a uma criança, a criança não pode mais, ela mesma, descobrir ou inventar (Piaget).

RESUMO

O presente texto debate sobre a influência adulta no desenvolvimento das crianças. Cada vez mais cedo, elas são expostas a um mundo de competição, especialmente através das escolhas que os pais fazem ao colocar seus filhos em escolas de educação infantil que oferecem múltiplas opções para o desenvolvimento das potencialidades dos menores, em aulas chamadas "especializadas", como computação, língua estrangeira, educação física, judô, ballet, música, teatro, dentre outros. Enfim, desde muito cedo, os valores do mundo adulto são projetados no mundo infantil tanto nos lares, via meios de comunicação, quanto nas escolas através de suas propostas pedagógicas, cujas bases behavioristas estimulam o acúmulo de informações e a reprodução do conhecimento, desrespeitando o desenvolvimento das crianças, suas potencialidades, seus desejos e necessidades que, no período infantil, se manifestam a partir do brinquedo livre e do jogo simbólico.

ABSTRACT

The present text poits out the development of the children. Earlier and earlier, they are expose to a competitive wold, specially throught their parents's choices to put their children in nursery or primary schools which offer several choices to the development of their potencialities, in classes called "specialized", such as computer class, foreign language, phisycal education, martial arts, ballet, music, theater, among others. So, since very early, the values of the adults's world are projected in the children world as in homes, means of communication, as in schools throught some pedagogic proposals, which behavioristic base stimulate the amount of information and the reproduction of knowledge, going against the development of the children, their potencialities, wishes and needs that, in childhood period, are shown since a free toy or a symbolic game.

O atual momento histórico traduz-se em uma era em que os extremos ditam os comportamentos, atitudes, crenças, valores, desejos, idéias e ideais, traçando um perfil

[*] Mestre em Psicologia do Desenvolvimento/URFGS – Prof. de Psicologia da Educação FACED/UFRGS.
[**] Mestre em Educação/UFRGS. Professora da URI – Campus de Frederico Westphalen – RS.

humano que se caracteriza muito mais pela competitividade, pelo individualismo do que pelo desejo de construção de um espaço social para todos, em que as relações humanas, a afetividade e o conhecimento assumam *status* diferenciado por definirem um novo modelo de homens e de sociedade.

Em meio a essa realidade complexa, desde muito cedo, as crianças já são expostas a verdadeiros absurdos em nome de sua formação integral. Não bastando os apelos vindos dos meios de comunicação em suas mais variadas manifestações, as escolas – desde a educação infantil - no intuito de se manterem vivas no mercado, oferecem múltiplas opções de atividades dirigidas (computação, inglês, judô, ballet, teatro, artes, etc) as quais prometem uma melhor preparação dos seus alunos à vida e ao mundo global em que vivemos.

Neste sentido, o perfil de sociedade, delineado pelos *valores do mundo adulto*, são projetados para a vida infantil tanto nos lares, via meios de comunicação, como nas escolas através, das propostas pedagógicas, cujas bases behavioristas estimulam o acúmulo de informações e a reprodução do conhecimento, não respeitando o desenvolvimento das crianças, suas potencialidades, seus desejos e necessidades, que, no período infantil, se manifestam a partir do brinquedo livre e do jogo simbólico.

De certa forma, este perfil de escola proporciona uma certa tranqüilidade aos pais, que desejam exibir as conquistas de seus filhos, ao mesmo tempo em que transferem para o educandário, cada vez mais cedo, a responsabilidade quase integral pela educação destes. Por vezes, o desconhecimento em relação às verdadeiras necessidades da criança e dos processos pelos quais ela passa para construir seus conhecimentos, tanto pedagógicos como sociais e a vontade socialmente criada de que os seus filhos sejam "os melhores" determinam essas escolhas.

Observa-se que, dificilmente, os pais estão preparados para compreender uma proposta que traz em suas diretrizes a construção do conhecimento dentro dos princípios da pedagogia relacional, que propõe desafios a partir das atividades espontâneas da criança, do jogo, do brinquedo, implicando na construção do conhecimento e da autonomia. Para muitos, os princípios tradicionais ainda são os mais eficientes por permitirem aprendizagem sem perda de tempo.

Por outro lado, os professores, por desconhecerem como a criança se desenvolve, também projetam seus valores, crenças e signos no mundo infantil.

Neste artigo utilizaremos a expressão ***adultocentrismo*** para mostrar como pais e professores se centram em seu próprio pensamento, já operatório formal, e o projetam na criança pré-operatória. Para tal fim, utilizaremos a Teoria Piagetiana como suporte de nossas observações, principalmente no que se refere ao jogo simbólico na forma do brinquedo livre, em contrapartida com a exigência de atividades estritamente pedagógicas.

O senso comum psicológico, segundo Piaget (1971), dominado por essa espécie de *adultocentrismo,* "considera o jogo como uma espécie de alteração mental ou, pelo

menos, como uma pseudo-atividade, sem significação funcional e mesmo nociva às crianças, que ele desvia de seus deveres" (p. 193).

Assim, a pedagogia tradicional considera o jogo apenas como uma distração ou um desperdício de energia, sem se perguntar por que as crianças jogam e o porquê das variações que o próprio jogo sofre, de acordo com a ocasião em que é jogado. A preocupação é apenas com o ensino, com as chamadas "experiências pedagógicas", sempre a partir do adulto, desrespeitando as fases de desenvolvimento da criança e, principalmente, a "ação" da criança sobre o objeto de conhecimento.

Para conhecer um objeto é preciso agir sobre ele e não apenas olhar e fazer uma cópia mental ou a imagem do mesmo. A ação subentende interesse, ou seja, uma perturbação ao sistema de equilíbrio do sujeito.

Cada criança vai agir sobre o objeto de conhecimento a partir de suas estruturas internas e é a ação que constrói as estruturas lógicas. Nesta perspectiva, desenvolvimento e aprendizagem estão interligados. Entretanto, o desenvolvimento precede a aprendizagem.

Para Piaget (1972):

> o desenvolvimento é um processo que se relaciona com a totalidade de estruturas do conhecimento. A aprendizagem apresenta o caso oposto. Em geral, a aprendizagem é provocada por situações externas ao sujeito, por um experimentador psicológico; ou por um professor, com referência a algum ponto didático; ou por uma situação externa. Ela é provocada, em geral, como oposta ao que é espontâneo (p.1).

O desenvolvimento é o processo essencial e cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento total, uma vez que "é um processo que se relaciona com a totalidade das estruturas do conhecimento" (Piaget, 1972). Quando trabalhamos apenas com aulas dirigidas ou programas prontos, estamos desconsiderando o desenvolvimento que observamos a partir das atividades espontâneas da criança através das brincadeiras. Logo, estamos valorizando o próprio Programa que foi uma construção do adulto e não da criança.

A seguir, demonstraremos a importância do jogo simbólico na forma de "brinquedo livre" na educação infantil; a necessidade de enfatizar as atividades espontâneas da criança, as brincadeiras, os questionamentos, os jogos, as imitações, mostrando como isto se articula com o desenvolvimento do próprio pensamento, desde o final do período sensório-motor (fase VI) e durante todo o período pré-operatório, que se estende até, mais ou menos, do final do primeiro ano até aproximadamente os 6 ou 7 anos.

Em sua obra **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**, Piaget (1978) assessora-nos na teorização sobre o pensamento representativo em suas diferentes manifestações: a imitação, o jogo simbólico e a representação cognitiva, enfocando sua importância não somente no quadro final das operações, mas, sobretudo, na gênese, na qual se configuram seus

primórdios e sua forma específica de funcionamento. Consideram-se, também, as diversas formas de pensamento representativo como solidárias umas com as outras e evoluindo em função do equilíbrio progressivo da assimilação e da acomodação. Assim, o autor investiga desde a construção sensório-motora até a construção dos esquemas operatórios, por volta dos 7 anos de idade.

Conhecer essa teoria é imprescindível para o trabalho do educador na educação infantil, pois é a forma de entender toda a caminhada da criança até a construção dos conceitos, para que a prática pedagógica parta de um desafio ao pensamento da criança e não de uma imposição à criança.

Para ilustrar, assinalamos alguns exemplos, impregnados de *adultocentrismo*, de situações que são comuns no dia-a-dia da escola e mostram como os professores agem, desconhecendo características importantes do desenvolvimento das crianças.

a) LC, com aproximadamente 3 anos de idade, assiste Power Ranger na televisão no turno da manhã. À tarde vai à escolinha, passa o tempo brincando com espadas, fingindo que vai matar, até que chega a professora e ele diz: Eu vou te matar! A professora chama os pais e diz que o menino está muito agressivo, pois manifestou a vontade de matar a própria mestre e pede para que os pais evitem que ele assista, na televisão, filmes agressivos.

b) As crianças (em torno de 2 a 3 anos) brincam na caixa de areia com a pá, os baldinhos..., que estavam guardados em uma caixa maior. Pegam a caixa maior, despejam os brinquedos no chão e a colocam virada no centro da caixa de areia para "fazer de mesa" na brincadeira. A professora, rapidamente, diz a elas que aquilo não é mesa, é uma caixa para guardar os brinquedos.

c) O menino (2,7 anos) chega na escola, grita com a professora, dizendo que ela é mal-educada (imitando o que sua mãe recém havia dito a ele). A professora coloca-o na "cadeira do pensamento" (lugar onde a criança deve pensar o que fez de errado).

d) LC (5,2 anos) diz: O Minea é meu irmão, é japonês que eu estou falando. Ele não tem mãe porque é maior que o meu pai. Por isso que ele não tem mãe. Tu não conhece. Um adulto da família comenta: Como este guri mente! (Desenha o Minea).

No exemplo A, partindo do comportamento da professora, podemos considerar dois pontos de vista. Por um lado, o referencial teórico da psicanálise propõe que o educador deve se reconciliar, ficar de bem, com sua criança interna (Kupfer, 1997), ou seja, ter uma infância bem resolvida para não projetar no aluno suas dificuldades e medos. O exemplo citado parece sugerir a dificuldade da professora em lidar com suas próprias questões de agressividade.

Por outro lado, utilizando o referencial teórico piagetiano, o educador deve conhecer o desenvolvimento da criança para, a partir daí, desafiá-la, ou seja, deve conhecer a lógica dela que, neste caso, é pré-operatória, em lugar de impor-lhe a lógica

do adulto. No exemplo citado, ela, na tentativa de elaborar o filme do Pawer Ranger assistido no início da manhã na TV, joga simbolicamente e imita.

Piaget (1971) pergunta: "Por que a criança pequena emprega seu tempo a jogar simbolicamente ou a imitar em vez de entregar-se à procura adaptada?"

A adaptação a realidades novas, antes de atingir as relações essenciais entre o sujeito e o objeto, começa sempre por permanecer à superfície do eu (egocentrismo) e das coisas (imitação).

Piaget (1978) considera, em suas pesquisas, a atividade intensa da criança sensório-motora até que esta consiga construir a linguagem. É no desenvolvimento do período sensório-motor e nos primórdios da assimilação que conheceremos a formação dos esquemas. A assimilação cognitiva implica esquemas e assimilar pressupõe sempre a existência destes. Então, a "ação", que permite a adaptação do ser humano ao meio, é fruto da construção de esquemas motores pela criança. Esta, ao nascer, traz uma bagagem hereditária em que figuram nervos, músculos, reflexos e assim por diante. Os reflexos, que são automáticos, passam a ser exercitados e, a partir deles, constrói-se o "esquema motor". O esquema, diz Piaget, é tudo aquilo que se pode generalizar numa situação, podendo ser aplicado em outras.

Assim, a assimilação dos dados atuais aos anteriores é possível, pois a ação ou o mesmo esquema é aplicado sucessivas vezes a estes até modificá-los. As ações desencadeadas pelos esquemas não são, portanto, definidas somente por aquilo que elas são ou se tornam, mas por aquilo que poderiam ser.

Por outro lado, os movimentos e posições exteriores do objeto, ao qual o esquema se aplica, reagem sobre os movimentos e pontos de vista próprios, modificando o sujeito. A esta transformação chamamos de acomodação. Conforme Piaget (1987), a assimilação nunca pode ser pura, pois, "ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica, incessantemente, os últimos para ajustá-los aos novos dados" (p.18). É nessa modificação que consiste a acomodação. Se, por um lado, a assimilação é a incorporação de elementos do meio à estrutura, por outro, "a modificação dessa estrutura se dá em função das modificações do meio e da acomodação" (Dolle, 1995, p. 40).

O processo de acomodação é caracterizado por dois aspectos inseparáveis: em primeiro lugar, falar de acomodação equivale a falar em atividade, ou seja, "apesar de o objeto impor, pelas suas resistências, a modificação de um esquema de assimilação, esta é ditada pelo sujeito enquanto busca a compreensão da resistência do objeto, e não pelo objeto" (Becker, 1993, p. 43).

Assim, a adaptação intelectual é caracterizada pelo equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar. A adaptação decorre, pois, de um equilíbrio estável entre assimilação e acomodação, sendo que "todo e qualquer ato de inteligência supõe um sistema de implicações mútuas e de significações solidárias" (Piaget, 1987, p. 19). Há, portanto, indissociabilidade entre dois aspectos do

pensamento, ou seja, "é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que se estruturam as coisas" (p. 19).

Isto posto, salientamos que esse processo é primordial não somente para que nossa compreensão sobre a construção simbólica da criança se torne mais clara, mas também para que possamos ver, nas suas diferentes manifestações, em que medida o equilíbrio se estabelece e quando há o predomínio de uma sobre a outra.

Nesta perspectiva, estamos pensando em gênese e construção das estruturas internas da criança, ressaltando a importância de sua "ação" sobre o meio e como este meio se impõe a ela. No exemplo A, LC está agindo sobre o meio, tentando assimilá-lo e acomodá-lo (adaptação, segundo Piaget) a suas estruturas. Age a partir do jogo simbólico, imitando o personagem Pawer Ranger na tentativa de assimilar o que assistiu pela manhã.

No entanto, para LC chegar a este estágio, ele necessitou toda a construção realizada no período sensório-motor, com seu auge na função simbólica, que possibilita a construção da linguagem ou dos "signos" coletivos.

Para Piaget (1971),

> os primeiros esquemas verbais são intermediários entre os esquemas de inteligência sensório-motora e os esquemas conceptuais, tal como os esquemas simbólicos são intermediários entre os jogos de exercício e os símbolos lúdicos desligados da própria ação e como a imitação diferida é intermediária entre a imitação sensório-motora e a imitação representativa (p. 281).

Piaget reflete sobre a importância da interação da criança com seu meio, ou seja, um meio que resista à adaptação dela e a desafie. Não podemos pensar em um meio que apenas exclua por não entender a construção da criança. No nosso caso, o meio é a escola, seus professores, propostas pedagógicas, etc.

> ...a vida social desempenha um papel essencial na elaboração do conceito e dos esquemas representativos vinculados à expressão verbal, ela não explica por si só, entretanto, os inícios da imagem e do símbolo, tal como se observam na imitação diferida ou nos primeiros jogos de imaginação da criança de um ano (p. 14).

A imitação constitui-se, assim, em uma das fontes de representação que fornece seus significantes imaginados. O jogo, ou atividade lúdica, por sua vez, do ponto de vista das significações, na sua forma inicial de exercício sensório-motor para o jogo simbólico, conduz igualmente da ação à representação.

A representação começa quando há, simultaneamente, diferenciação e coordenação entre "significante" (constituído pelo objeto presente) e "significado" (constituído pelo objeto ausente por ele significado). Dessa forma, Piaget (1978) salienta que "a representação implica um duplo jogo de assimilações e acomodações, atuais e passadas, das quais o equilíbrio de umas em relação às outras não poderia ser rápido, mas ocupa, na verdade, toda a primeira infância" (p. 346).

Enquanto a assimilação e a acomodação permanecem incompletas, o pensamento não ultrapassa o nível dos pré-conceitos, ou seja, a assimilação continua direta e sem encaixes hierárquicos e a acomodação permanece ligada a imagens particulares.

No jogo, há o primado da assimilação, enquanto que na imitação o primado é da acomodação. O jogo evolui pelo prazer de dominar determinadas atividades para delas extrair um sentimento de eficácia e poder. Portanto, o jogo, segundo sua estrutura, pode ser classificado em jogo de exercício, simbólico e de regras (Piaget, 1971).

O jogo primitivo (de exercício), predominante no estágio sensório-motor, quase se confunde com o conjunto de condutas sensório-motoras; entretanto, são comportamentos que se reproduzem por mero prazer funcional.

No jogo simbólico, a criança estrutura afetivamente o mundo à sua volta, trabalha internamente seus medos, conflitos, desejos, identificações... É um mundo que se abre a partir da imitação e da criação de seus personagens e prolonga-se pelo resto da vida, criando artistas, romancistas, etc. A raiva de uma briga com o irmão pode ser colocada no cachorro que ficará de castigo. Na tentativa de assimilação de um programa de TV, como Power Rangers, poderá ser representada, teatralmente, em outro contexto, como no exemplo A. No exemplo C, a criança imita a mãe e se projeta na professora para elaborar a briga com a mãe.

No jogo simbólico, "o símbolo implica a representação de um objeto ausente, visto ser a comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado, e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante" (Piaget, 1971, p. 146).

O vínculo entre significante e significado permanece subjetivo. É assimilação de qualquer objeto a qualquer outro, através de imagens imitativas. Nessa fase, o símbolo tem prioridade em relação ao signo, como observamos no exemplo B, em que a caixa de guardar brinquedos pode se transformar em mesa.

Para a professora, o significante "caixa" tem um significado "guardar os brinquedos", enquanto para a criança a relação significante/significado é subjetiva, ou seja, no caso citado é uma "mesa".

A formação do símbolo lúdico não é devido à influência do signo ou da socialização de ordem verbal; ela é explicada pelo trabalho anterior da assimilação. É individual, particular de cada indivíduo.

Quando a criança faz de conta que come uma massinha de modelar, qualificada como bolinho de arroz, temos o esboço da ação de jantar, uma evocação simbólica que procede por assimilação deformante e não generalizadora, diferentemente do conceito.

As formas de pensamentos pré-conceptuais, o artificialismo e o animismo são os intermediários entre o simbolismo e o pensamento conceptual que, após uma fase de

identificações intuitivas e imperfeitamente reversíveis, conduzem a formas de explicação por composição.

Vejamos o que diz Piaget (1971) sobre o pré-conceito:

> O pré-conceito, ou seja, a primeira forma de pensamento conceptual que se superpõe, graças à linguagem, aos esquemas sensório-motores, é, com efeito, um quadro nocional que não atinge nem a generalidade (inclusões hierárquicas) nem a individualidade verdadeira (permanência do objeto idêntico fora do campo de ação próximo). Seu mecanismo próprio consiste, portanto, em assimilar o objeto dado ou percebido a objetos evocados pela representação, mas não reunidos em classes ou relações gerais e simplesmente significados pela imagem e por designações verbais semi-individuais (p. 358).

O raciocínio transdutivo permanece entre as coordenações simbólicas ou imitativas e o raciocínio dedutivo/indutivo. "A transdução é um raciocínio sem imbricações reversíveis de classes hierárquicas, nem de reações" (p. 300). Esse raciocínio se caracteriza como sendo inferências do singular para o singular, como observamos no raciocínio relatado a seguir.

LC (3,2 anos), após brincar com um jogo de seu irmão em que havia várias figuras, como se fossem retratos de pessoas (mulheres, homens, pessoas de óculos, carecas, etc), verbaliza: "Mulher tem casca de ovo, porque a cabeça é dura. Quando a testa fica grande é porque nasceu a casca do ovo". O que é? "É uma cabeça que cresce e que vira ovo, só os olhos e o nariz ficam. O homem não tem. É porque o homem tem a testa deste tamanho" (LC mostra a sua testa. Como possui franja e é pequena, não é casca de ovo).

A conclusão tirada por LC é que testa grande é mulher e testa pequena é homem. A transdução fica a meio-caminho entre o raciocínio prático, que prolonga as coordenações sensório-motoras e o raciocínio propriamente lógico. Observamos, também, o pensamento transdutivo no exemplo D com o raciocínio indo do particular para o particular.

Observamos, dessa forma, a importância das construções realizadas pela criança, a partir de suas ações espontâneas, neste período pré-operatório, para que o raciocínio comece pouco a pouco a se descentrar. O caráter egocêntrico do pensamento da criança, sob a forma de uma estrutura pré-lógica, diminui na medida de sua socialização, no sentido da troca e da cooperação.

Neste sentido, é necessário desafiar a criança a partir de suas estruturas internas, deixando-a livre para agir sobre os objetos de conhecimento, criando suas próprias brincadeiras (Exemplos A, B, C, D).

Com a socialização da criança, o jogo adota regras e adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções espontâneas, porém, imitando o real. Assim, aos poucos, o símbolo de assimilação individual cede à regra coletiva e a criança, cada vez mais, trabalhará com signos coletivos, descentrando-os progressivamente.

Por volta dos 6 aos 7 anos da criança, a assimilação e a acomodação equilibram-se:

> Na medida em que o equilíbrio aumenta e atinge a permanência, a imitação e o jogo se integram na inteligência, a primeira tornando-se refletida e o segundo construtivo, com a própria representação cognitiva chegando, então, ao nível operatório graças à reversibilidade que caracteriza o equilíbrio de uma assimilação e uma acomodação generalizadas (Piaget, 1971, p. 346).

O conceito supõe uma definição fixa, ou seja, uma convenção estável que atribui sua significação ao signo verbal, ou seja, "não se modifica todos os dias o sentido das palavras porque as classes ou as relações designadas por elas comportam uma definição conceptual imobilizada definitivamente pelo grupo social" (p. 283). No conceito, há inclusão de um objeto numa classe e de uma classe noutra, mas para a criança chegar ao conceito foi toda uma construção, que iniciou no período sensório-motor, passou pelo período pré-operatório com as condutas de imitação, jogo, pensamento transdutivo, conseguindo maior descentração até a construção do conceito.

O adulto opera a partir dos conceitos: uma caixa de brinquedo faz parte do conjunto de caixas onde podem ser colocados brinquedos, em algumas se colocarão brinquedos de caixa de areia, outras serão destinadas aos brinquedos da sala de aula, etc. O símbolo começa a perder sua importância em relação ao sistema de signos coletivos como no exemplo B, no qual a professora especifica que a caixa maior é para guardar os brinquedos.

A criança pré-operatória está construindo, organizando internamente o mundo a partir da imitação, dos pré-conceitos, do jogo simbólico, com o pensamento intuitivo, transdutivo, egocêntrico.

Eis o porquê da importância do professor de educação infantil ter conhecimento acerca das construções realizadas pela criança, a partir de suas ações espontâneas, especialmente durante o período pré-operatório, para que o raciocínio comece, pouco a pouco, a descentrar até chegar às operações concretas, momento em que, a partir da construção do conceito, a linguagem se torna comum entre professor e aluno.

O caráter egocêntrico do pensamento da criança, sob a forma de uma estrutura pré-lógica, diminui à medida que a socialização da criança avança no sentido da troca e da cooperação. A partir da socialização, o jogo adota regras e adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções espontâneas, porém, imitando o real. Assim, aos poucos, o símbolo de assimilação individual cede à regra coletiva, e a criança, cada vez mais, trabalhará com signos coletivos, descentrando-se progressivamente.

Podemos constatar, então, que a criança pequena dedica um tempo grande a jogar simbolicamente, ou a imitar, pois está em processo de construção de significantes, não havendo, ainda, um equilíbrio entre assimilação e acomodação e é justamente esta falta de equilíbrio que determina, de certa forma, um empobrecimento momentâneo das representações cognitivas e das atividades propriamente inteligentes.

Em contrapartida, esse período é essencial para o desenvolvimento posterior da representação cognitiva, pois, na imagem imitativa, no simbolismo lúdico e na inteligência representativa, a criança vai encontrar elementos que contribuirão, decisivamente, para sua constituição.

Compreender e acompanhar esse processo significa comprometer-se com a prática pedagógica relacional, na qual o professor faz suas proposições didáticas a partir da lógica do desenvolvimento infantil, oportunizando às crianças o espaço para se desenvolverem de acordo com suas possibilidades. Essa forma de pensar o fazer pedagógico exige que os docentes estejam preparados e fundamentados para permitir que o processo se desenvolva, fazendo inferências e desafiando a criança, para que avance em seus conhecimentos a patamares cada vez mais complexos. Eis a importância de respeitarem-se as etapas de desenvolvimento das crianças, desafiando-as a avançar, deixando-as livres para agirem sobre os objetos de conhecimento, criando suas próprias brincadeiras, enfim, construindo conhecimentos, pois jogar, mais do que uma brincadeira, é uma necessidade do desenvolvimento infantil.

Os professores, muitas vezes, não permitem à criança que faça esta construção, pois impõem-lhe os valores do adulto, impõem seus signos, seu raciocínio formal, não permitindo as construções espontâneas tão importantes para o seu desenvolvimento.

Piaget (1973) faz uma analogia do modelo clássico de educação com os rituais de iniciação das tribos primitivas, em que os indivíduos devem seguir os modelos das gerações anteriores, apenas reproduzir e não criar. Para tanto, questiona, afirmando "está claro que o objetivo principal dessa educação não é o pleno desenvolvimento da personalidade, mas, pelo contrário, a submissão da mesma ao conformismo social e à conversão integral das representações coletivas" (p. 59).

Proclamar, portanto, que a educação visa ao desenvolvimento pleno da personalidade é afirmar que a escola deve divergir de um modelo clássico (próprio do mundo adulto) e que pode ocorrer uma síntese entre a formação da pessoa e sua inserção, como valor social, nos quadros da vida coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BECKER, Fernando. Da ação à operação:o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire. In: **Educação e Realidade.** Porto Alegre: Est. Palmarinca:, 1993.

CANAN, Silvia Regina. **Metodologia, epistemologia, autonomia: relações possíveis.** Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação**: O mestre do impossível. São Paulo: Sipione, 1997.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

___. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

___. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: UNESCO, 1973.

___. Development and learning. In LAVATTELLY, C. S. e STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**. New York: HartcourtBrace Janovich, 1972.

___. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.