

# Desconstruindo as “verdades absolutas”: a importância da elaboração e reelaboração do conhecimento na Educação Infantil

Ana Cecília Soares Carvalho\*  
Rafaela de Moraes Ramos\*\*

## Resumo

Este artigo é o resultado de um projeto elaborado em 2013 pelas professoras Ana Cecília S. Carvalho e Rafaela M. Ramos, no Cepae, unidade de Educação Infantil da UFG. O projeto, intitulado *Curiosidades: você sabia?*, foi desenvolvido com crianças de quatro a cinco anos. No decorrer do projeto, foi possível perceber o quanto os conhecimentos prévios elaborados pelas crianças em seu contexto social-familiar são tratados por elas como “verdades absolutas”. Mostraremos neste artigo qual foi e como se efetivou a realização deste estudo e, por essa via, discutiremos concepções sobre a importância da desconstrução das chamadas verdades absolutas para a reelaboração de novos conhecimentos.

**Palavras-chave:** educação, conhecimentos prévios, papel do professor.

## Deconstructing the “untouchable truths”: the importance of elaborating and re-elaborating the knowledge in child education

### Abstract

This article is the result of a project developed in 2013 by teachers Ana Cecília S. Carvalho e Rafaela M. Ramos, in the UEI/Cepae of UFG. The project entitled *Curiosities: did you know?* was developed with children four to five years old. During the project, we realized how the knowledge that children brought from your social-familiar context are considered for themselves as “untouchable truths”. We will show in this article which and how was the development of the work, discussing conceptions about the importance of deconstruction of untouchable truths in order to elaborate new knowledge.

**Keywords:** education, prior knowledge, role of the teacher.

---

\* Mestrando no Programa de Sociologia da Universidade Federal de Goiás.

\*\* Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Cepae/UFG.

## Introdução

Partindo da perspectiva de que a educação é uma ação humana e, portanto, um processo social, pensamos que as práticas educacionais devem ser constantemente questionadas e pesquisadas, em suas concepções, metodologias e conteúdos. Este é um dos caminhos que possibilitam a formação de um estudante cada vez mais crítico e consciente do meio social em que está inserido.

Considerando que a aprendizagem da criança não é um processo individual, mas sim um processo social que acontece na interação com o outro (Vygotsky, 1989), o professor deve estabelecer uma relação cognitiva e afetiva com a criança. Desta forma, sua prática irá refletir na construção dos vínculos significativos formados nessa interação, que ajudarão, de forma coerente, na elaboração e reelaboração de conhecimentos, de acordo com as necessidades e com a diversidade cultural e social dos alunos.

Enquanto professoras da Educação Infantil, construímos com as crianças do Cepae, unidade de Educação Infantil (UEI)/UFG, um projeto de trabalho pautado na importância da observação das crianças e suas interações. Partindo daí, elaboramos um projeto mais significativo para o segundo semestre de 2013, intitulado *Curiosidades: você sabia?*. Neste projeto, trabalharíamos com o denominado Grupo IV da UEI/UFG, focando no crescimento cognitivo, afetivo e social de seus componentes.

Durante as atividades relacionadas ao projeto, percebemos que os conhecimentos prévios das crianças estavam sendo considerados, por elas mesmas, como verdades absolutas. O resultado disso eram os conflitos, debates e discordâncias gerados entre o grupo, solicitando das professoras um olhar reflexivo e uma prática intencional que favorecessem momentos de diálogo, trocas de experiências e a construção e reelaboração de novos conhecimentos.

O presente artigo surgiu, portanto, da intenção de discutir uma proposta que levasse em conta os conhecimentos inicialmente apresentados pelas crianças como “verdades” e mostrasse que é possível fazê-las refletir sobre diferentes pontos de vistas, respeitar diferentes opiniões e também ampliar seus conhecimentos.

## Proposta

No primeiro semestre de 2013, nós, professores da UEI/UFG, desenvolvemos o projeto *Brincando com as estrelas: conhecendo o sistema solar*, em que foram trabalhadas inúmeras atividades sobre o tema, com destaque para as experiências científicas, as mais aclamadas pelas crianças. No semestre seguinte, decidimos estudar e planejar algo que pudesse dar continuidade a este entusiasmo científico, e daí surgiu o projeto *Não é mágica! É ciência!*.

Não seria possível relatar neste artigo a especificidade da organização curricular da UEI/UFG, mas alguns aspectos demandam explicações. Por exemplo: nessa unidade, trabalha-se um projeto coletivo que orienta as atividades para todos os agrupamentos nele envolvidos, no qual se inseriu o projeto *Não é mágica! É ciência!*. Dentro deste projeto coletivo, são desenvolvidos outros subprojetos, chamados pela instituição de Planos de Ação. São elaborados pelos educadores responsáveis por cada grupo, que devem observar e considerar as especificidades de cada um destes, mas, ao mesmo tempo, correlacionar os Planos de Ação com o projeto coletivo.

Foi nesse contexto que desenvolvemos o Projeto (Plano de Ação) *Curiosidades: você sabia?*, para ser trabalhado no Grupo IV, matutino, no segundo semestre de 2013. Durante algumas semanas, direcionamos nosso olhar para os interesses e curiosidades das crianças a fim de encontrarmos coletivamente um assunto que partisse delas próprias e que pudesse tornar-se um tema significativo para ser pesquisado e trabalhado. No primeiro mês, fomos observando as crianças do agrupamento e registrando/avaliando seus interesses. Neste processo, não foi possível escapar à insegurança que caracteriza tais experiências, como asseguram Barbosa e Horn (2008, p. 54).

A postura pedagógica implicada nessa abordagem provoca muitas vezes certa insegurança aos educadores, já que eles não podem ter, desde o primeiro momento, o mapeamento do projeto como um todo, pois este será elaborado paulatinamente pela ação, pela avaliação e pelo replanejamento. Essa construção envolve a participação tanto dos alunos quanto do educador, na medida em que as decisões e os encaminhamentos emergem das motivações do grupo, dos materiais e recursos disponíveis, das portas que se abrem – possibilitando novos embates, novos problemas, novas

soluções – e, principalmente, do estudo aprofundado que os professores realizam acerca da temática a ser estudada.

Em uma determinada atividade, fizemos um levantamento das curiosidades das crianças (sobre qualquer assunto): questões ou coisas que elas gostariam de saber. Assim foram surgindo questionamentos de temas diversos. Coletamos e registramos estas perguntas e as informações correspondentes para elaborarmos nosso projeto. Entre tantas outras curiosidades surgidas, citamos alguns exemplos:

Como o avião é construído?  
Como a semente cresce?  
Como são feitos os super-heróis?  
Como se constrói uma casa?  
Por que o Sol não cai?

Nossa proposta de organizar as ações pedagógicas por meio de projetos de trabalho constitui uma alternativa que nos permite planejar coletivamente as ações considerando as crianças como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. Ao adotarmos tal atitude, concordamos com Barbosa e Horn (2008, p. 8):

Para as crianças, trabalhar com projetos é também aprender a trabalhar em grupo e experimentar a aprendizagem como uma função intersubjetiva, acompanhando as tendências da ciência e da tecnologia de construção coletiva do conhecimento, criando uma cultura de aprendizagem mútua. Muitas habilidades e capacidades são desenvolvidas na execução de projetos: flexibilidade, organização, interpretação, coordenação de idéias, formulação de conceitos teóricos, antevisão de processos, capacidade de decisão, verificação da viabilidade dos empreendimentos, decisão sobre elas, mudança de rumos, desvendamento do novo, ampliação de conhecimentos e garantia de inclusão na rede de saberes previamente adquiridos.

Sem perder de vista este entendimento, apreciamos a participação das crianças no projeto desenvolvido, elencamos as curiosidades do grupo e

fizemos uma votação dos temas que seriam trabalhados primeiro, decidindo também como seria a sequência das atividades. Como critério para organizar os temas trabalhados, levou-se em conta a quantidade de crianças que estavam interessadas em cada temática. Os temas mais votados foram colocados como os primeiros e assim sucessivamente.

Para o desenvolvimento das atividades deste projeto, utilizamos como metodologia sua divisão em três etapas de trabalho: 1) registro dos conhecimentos prévios; 2) pesquisa/planejamento e execução de atividades relacionadas ao tema e 3) debates, reflexões e registro dos novos conhecimentos. O tempo de atividades/trabalhos com cada temática durou em média uma semana e meia, para umas mais, para outras menos.

A ênfase deste artigo se debruça sobre as etapas 1 e 3 de nossa metodologia. Isto, porém, não anula a relevância da etapa 2, que exige a participação das crianças na elaboração e desenvolvimento de projetos/atividades. Esta participação é essencial na Educação Infantil, e requer a postura de um professor pesquisador/aprendiz, que seja colaborador e mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Considerando a presença destes requisitos em nosso projeto e a quantidade de estudos que realizamos para levar a cabo um trabalho significativo com o grupo, não destoamos de Corsino (2012, p. 102) em relação ao papel do professor nas perspectivas de projetos de trabalho:

O professor torna-se alguém que também está na busca de informações, que estimula a curiosidade e a criatividade do grupo e, sobretudo, que entende que as crianças não são receptores passivos, mas sujeitos, que têm seus interesses, que têm uma história, que participam ativamente do mundo construindo e reconstruindo a cultura na qual estão imersos.

Ao iniciar o tema a ser estudado e trabalhado, reuníamos o grupo para conversar e fazer o que chamamos de “levantamento de hipóteses”. A temática era exposta de forma oral e escrita (cartaz, papel pardo, cartolina, quadro etc.). Em seguida, cada criança pontuava sua hipótese para responder aos questionamentos que elas mesmas haviam feito no início do projeto. Este levantamento de hipóteses é um momento que possibilita a expressão, a exposição de ideias, as concordâncias e discordâncias, sendo de grande

relevância para a elaboração e reelaboração de conhecimentos. Quanto ao registro dos conhecimentos prévios das crianças, é uma das formas de respeitá-las enquanto sujeitos, ouvindo suas falas e suas ideias e também aquilo que trazem consigo inicialmente como verdades.

Nas reuniões com o grupo, surgiram verdadeiros e interessantes debates entre as crianças. Muitos respondiam embasados em conversas e respostas que já tinham escutado de seus amigos e familiares. Outros, mesmo sem ter nenhuma resposta previamente formulada, tentavam organizar um argumento plausível utilizando seu raciocínio lógico. Aqueles momentos eram extremamente frutíferos para as crianças, pois todos queriam participar, falar e expor suas respostas – que eram registradas em forma de escrita. Obviamente aconteceram muitas discordâncias, mas elas proporcionavam o exercício do diálogo e da argumentação.

Nos momentos em que alguma resposta confrontava com a resposta de outro, o argumento mais utilizado como defesa era: “meu pai/minha mãe que falou”. Desse modo, a criança ressaltava que, com esta procedência, sua resposta (premissa) era consequentemente verdadeira. Embora sejam muito importantes essa credibilidade e a construção do conhecimento no âmbito familiar, também é de grande relevância reconstruir e reelaborar novos conhecimentos para o processo de ensino-aprendizagem.

Principalmente quando se trata de crianças pequenas, muitos familiares acreditam que responder de forma fantasiosa às perguntas complexas é a melhor maneira de colaborar com elas. Ainda é comum a crença social de que a criança não é capaz de compreender certos assuntos. De fato, alguns temas, como a física-quântica, por exemplo, seriam demasiado abstratos para uma criança de quatro anos. Entretanto, muitas das vezes, curiosidades e questionamentos nem tanto complexos são tratados pelos familiares como algo que a criança “ainda não vai entender”, e por isso reduzem ou fantasiam as respostas. Talvez isto ainda aconteça em decorrência de uma crença cultural na maturação biológica, em que muitos acreditam (consciente ou inconscientemente) que é preciso ter a idade adequada para aprender algo.

Vimos também a presença de respostas de cunho religioso para fundamentar as explicações. Por exemplo: “a semente cresce porque Deus faz crescer!”. Sob diferentes pontos de vista, iam fluindo, de todos os lados, novos argumentos, novas versões para o tema questionado, e assim o debate de ideias era sempre reiniciado.

Diante do quadro descrito acima, não queremos destacar ou julgar aqui a qualidade das respostas dos familiares para as curiosidades das crianças; nosso objetivo é discutir sobre o valor que elas próprias atribuem a estas respostas, tornando-as verdades absolutas e intocáveis, e sugerir a desconstrução destas “verdades”, a reelaboração do conhecimento e a consequente conquista da autonomia pela criança.

O conhecimento, bem como as regras e os valores, é construído pela ação sobre o meio físico e social, cabendo, ao adulto, oportunizar a ocorrência de situações interativas em que a criança precise tomar decisões, fazer escolhas, expressar pontos de vista, e fazer trocas no sentido de desenvolver a autonomia e a cooperação. (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 154).

Sabemos que o contexto social-familiar é de extrema importância para o desenvolvimento afetivo-cognitivo e social da criança pequena. Desta forma, os conhecimentos previamente estabelecidos (de qualquer natureza ou caráter) contribuem realmente para a assimilação e reelaboração de outros. Todavia, também é necessário ir além do conhecimento prévio, aprofundar, refletir, questionar e reformular ideias.

As crianças, de certa forma, reconstroem o caminho percorrido pela humanidade. Claro que, nessa reconstrução, não precisam inventar novamente, uma vez que, por meio das interações com os outros sujeitos da cultura, vão sendo inseridas em um mundo já construído, constituído por numerosas descobertas realizadas pela civilização. Dependendo da forma como o adulto atua nesse seu processo de reinvenção do mundo, as crianças podem apenas se apropriar mecanicamente das conquistas culturais da humanidade, como se tudo já estivesse pronto, ou podem redescobrir e transformar esse mundo, à sua maneira e de acordo com as possibilidades de seu momento de desenvolvimento, guiadas pela sua curiosidade e pelo desejo de aprender. (DIAS; FARIA, 2007, p. 62).

Acreditando que as crianças não devem somente apreender um determinado conhecimento, mas reconstruí-lo, reinventá-lo, discutimos com o grupo a legitimidade que cada um pode ter para acreditar ou não em um assunto qualquer. Em todos os temas trabalhados, tentamos mostrar

várias formas de ver e pensar a temática. Por exemplo, ao falar sobre o modo como são construídos os aviões, mencionamos os diferentes tipos de aviões (Boeing, jato etc.) e suas diferentes finalidades (comercial e militar). Para falar sobre a forma de se construir uma casa, mostramos e visitamos construções, diferentes tipos de casas (de madeira, tijolos, oca do índio etc.). Em cada temática, tentamos salientar que existem várias verdades, várias maneiras de pensar e agir. Não existe um tipo de casa que é certa ou errada (como alguns acreditavam), melhor ou pior; não existe um avião que é certo, não existe um super-herói melhor, e sim opiniões e gostos. Pontos de vistas que precisam ser respeitados.

É nessa perspectiva que pautamos nossos conceitos, concepções e práticas enquanto docentes na Educação Infantil. Por isso, consideramos importante o respeito aos conhecimentos já elaborados pelas crianças em todo o seu contexto cultural, histórico e familiar. Todavia, também acreditamos na significância do trabalho reflexivo e ampliador destes conhecimentos prévios, tratados muitas vezes pelas crianças como verdades absolutas.

Como assinalam Dias e Faria (2007), dependerá da postura do professor a construção e elaboração de conceitos/conhecimentos pelas crianças, contribuindo para suas ações como indivíduos em face do mundo e da sociedade que integram. Pode ser por meio deste e de outros detalhes, dessa diferenciação na forma de trabalho, que iremos paulatinamente caminhar na reflexão, reelaboração e prática de uma educação cada vez mais significativa para todos: crianças, jovens, adultos, alunos e professores. Todos no mesmo processo de reconstrução de conhecimentos.

### **Considerações finais**

É notório que muitos autores, professores e outros profissionais da educação defendem a educação crítica e reflexiva por acreditar que o processo educativo é algo amplo: social, cultural, político, histórico e também profissional. Vemos em estudos que abordam desde a Educação Infantil até a pós-graduação uma defesa da melhoria da qualidade da educação e discussões sobre sua função social.

Acompanhando esta postura, nossa intencionalidade com este artigo é colocar como pauta para reflexão a ideia de uma educação unificada, sem fragmentação, que abranja todas as etapas e instâncias e seja significativa



e de qualidade do início ao fim, a começar pela Educação Infantil. Esta deve ser reflexiva e crítica, e trabalhar para a elaboração e reelaboração de conhecimentos, não apenas para sua reprodução/propagação. Deve exprimir as possibilidades de um trabalho diferente e significativo, tanto para as crianças, quanto para os professores.

## Referências

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. *Projetos pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE): Câmara de Educação Básica (CBE). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*: Revisão CNE/CBE n. 20. Brasília, 2009.

CORSINO, P. (Org.) *Educação Infantil: cotidianos e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. S. *Educação Infantil: para que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

DIAS, F. R. T. S.; FARIA, V. L. B. *Currículo na Educação Infantil: diálogo com os elementos da proposta pedagógica*. São Paulo: Scipione, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007.

SALLES, F.; FARIA, V. *Currículo na Educação Infantil*. São Paulo: Scipione, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

.....  
Recebido em: 10 set. 2014

Aceito em: 7 out. 2014