

O método clínico piagetiano na pesquisa-ação: relato de uma intervenção


Rita Melissa Lepre¹

 <https://orcid.org/0000-0002-0096-3136>

Maria Teresa Ceron Trevisol²

 <https://orcid.org/0000-0001-9289-4627>

Eduardo Silva Benetti³

 <https://orcid.org/0000-0003-1861-6340>

Resumo

Este artigo analisa o potencial do método clínico piagetiano como ferramenta metodológica na pesquisa-ação interventiva. O estudo empírico que fundamenta esta análise foi desenvolvido em uma escola municipal de Educação Infantil localizada no interior do estado de São Paulo, tendo como público-alvo crianças de 5 anos. Para a coleta de dados sobre o juízo moral infantil foram utilizadas duas historietas morais, aplicadas por meio do método clínico piagetiano, enquanto a análise dos resultados foi conduzida com base no Discurso do Sujeito Coletivo. Os resultados evidenciaram que a combinação entre o método clínico piagetiano e a pesquisa-ação interventiva viabiliza a produção de dados qualitativos robustos e contribui para a mobilização cognitiva e a mudança de conduta dos participantes.

Palavras-chave: Pesquisa-ação interventiva. Método clínico piagetiano. Crianças da Educação Infantil. Juízo moral. Historietas morais.

The Piagetian clinical method in action research: report of an intervention

Abstract

This article analyzes the potential of the Piagetian clinical method as a methodological tool in interventional action research. The empirical study that underpins this analysis was developed in a municipal preschool located in the interior of the state of São Paulo, with five-year-old children as the target audience. Two moral stories were used to collect data on children's moral judgment, applied through the Piagetian clinical method, while the analysis of the results was conducted based on the Discourse of the Collective Subject. The results showed that the combination of the Piagetian clinical method and interventional action research enables the production of robust qualitative data, and contributes to the cognitive mobilization and change of behavior of the participants.

Keywords: Interventional action research. Piagetian clinical method. Children in Early Childhood Education. Moral judgment. Moral stories.

¹ Universidade Estadual Paulista, Bauru: melissa.lepre@unesp.br.

² Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br.

³ Universidade Estadual Paulista, Catanduva: eduardo.benetti@unesp.br.

Introdução

O método clínico piagetiano foi proposto pelo epistemólogo genebrino Jean Piaget (1896–1980), a partir da construção de uma nova forma de pesquisar e compreender o desenvolvimento infantil. No ano de 1919, Piaget muda-se para Paris e inicia seus estudos sobre os testes de inteligência, na Sorbonne, com o psicometrista Théodore Simon, buscando uma adaptação do teste do psicólogo britânico Cyril Burt para as crianças francesas, tendo como base o teste Binet-Simon, que fora construído a partir de rígidos parâmetros da psicometria (Ribeiro; Souza, 2020). Ao fazer a tradução e a adaptação do teste de Burt, Piaget destaca questões importantes acerca do raciocínio das crianças, que alteraram seu entendimento sobre o pensamento infantil e tiveram grande influência na elaboração de sua epistemologia genética, quando afirma que a criança não é um adulto em miniatura, mas um sujeito que pensa e constrói conhecimento de forma qualitativamente diferente dos adultos. Para tanto, Piaget desenvolveu seu próprio método, que denominou de método clínico.

O método piagetiano é clínico no sentido de ir além do óbvio, da resposta estereotipada, buscando compreender o ponto de vista da análise do sujeito. As características gerais das explicações, a maneira como o indivíduo resolve os problemas apresentados, como chega às suas explicações, buscando também perceber se guarda coerência, se manifesta contradições, e, de forma mais peculiar, o que há de criatividade nas respostas, mas, ainda assim, sem afastar-se do sujeito epistêmico (Queiroz; Lima, 2010, p. 111).

Conhecer o pensamento do sujeito e suas formas de raciocínio constitui-se base do método clínico. Na área da Educação são muitas as pesquisas que se utilizam desse método (Benetti, 2023; Marquezine; Silva; Cruz; Ferreira, 2017; Queiroz; Lima, 2010). Neste artigo nos interessam as pesquisas-ação de natureza interventiva e a utilização do método clínico piagetiano nelas. O objetivo é analisar o potencial do método clínico piagetiano na pesquisa-ação interventiva na área da Educação.

O ambiente educacional manifesta-se como um espaço dinâmico e receptivo à realização de investigações dedicadas ao aperfeiçoamento da prática educativa, fundamentadas na realidade experimentada no contexto escolar (Silva; Matias; Barros, 2021).

A pesquisa, de modo metafórico, assim como uma semente fértil e um bom canteiro apresentam-se um para o outro como possibilidades fecundas de produção de alimento e vida, pode se constituir na educação, ou seja, como uma possibilidade de aprimoramento educacional, melhoramento da práxis, tomada de consciência e mudanças positivas no cotidiano escolar (Silva; Matias; Barros, 2021, p. 492).

Nesse sentido, a pesquisa-ação de natureza interventiva pode colaborar para a construção da práxis pedagógica, para a resolução de problemas, para a produção de conhecimento e para a tomada de consciência dos sujeitos envolvidos. Tensionar métodos e técnicas utilizados nesse tipo de pesquisa possibilita reflexões importantes sobre seu aprofundamento e aprimoramento.

Considerando o objetivo deste texto, o organizamos em seções: inicialmente, o embasamento teórico sobre a pesquisa-ação interventiva; na sequência, o delineamento do método clínico piagetiano e o relato de uma pesquisa, desenvolvida no ano de 2022, em uma escola municipal, com crianças da Educação Infantil, em uma cidade de médio porte, situada no interior do estado de São Paulo. Pretendemos, ao longo deste artigo, analisar o processo de desenvolvimento de uma pesquisa-ação interventiva que se valeu do método clínico piagetiano, como instrumento de produção de dados, visando demonstrar as possibilidades dessa associação.

Do que falamos quando pensamos em pesquisa-ação de natureza interventiva?

Nosso trabalho de docência e orientação de pesquisas em um mestrado profissional e um acadêmico, nas áreas de Ensino e Educação, respectivamente, tem reiterado a importância da pesquisa interventiva nessas modalidades de pós-graduação, o que coincide com a afirmação de Pereira (2021, p. 37):

A pesquisa de natureza interventiva é uma dessas práxis que vem sendo aplicada no campo da educação com bastante sucesso, principalmente a partir do advento dos mestrados e doutorados profissionais em educação, posto que ela intenciona analisar, explicitar e intervir em situações educativas conflituosas, com o intuito de provocar transformações, tendo os sujeitos da educação como protagonistas dessa práxis.

Chassot e Silva (2018, p. 2) enfatizam que a pesquisa-ação de natureza interventiva compartilha o pressuposto de que o conhecimento não é uma etapa anterior à ação do pesquisador, ou seja, não “se pesquisa para produzir um conhecimento que será posteriormente aplicado, mas é na própria ação (junto a grupos e organizações) que o conhecimento pode ser produzido”. Para tal produção definem algumas ferramentas e conceitos desse tipo de pesquisa: a produção de analisadores, a noção de implicação e a transversalidade.

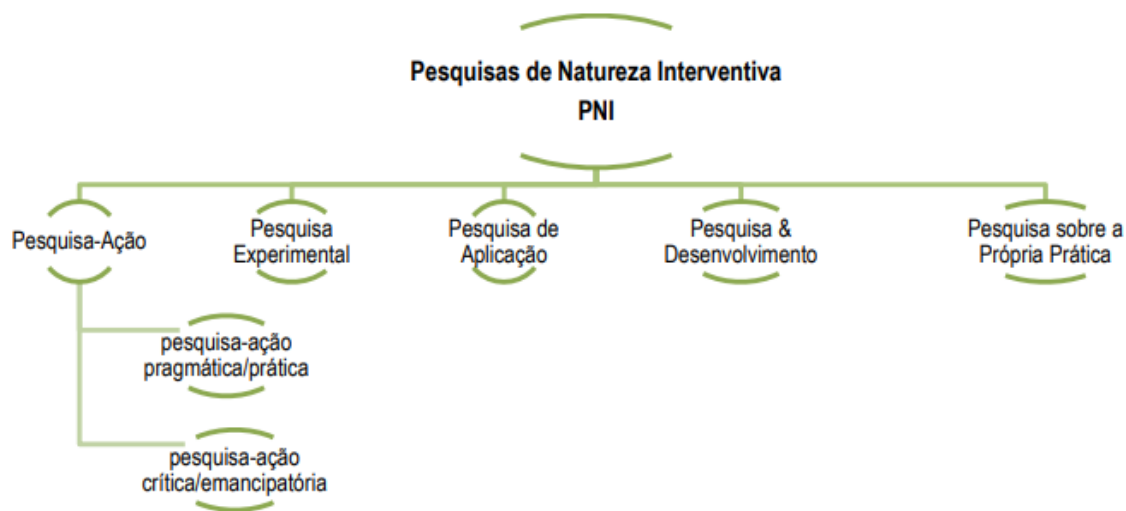
A produção de analisadores refere-se aos acontecimentos que revelam questões impensadas das instituições nas quais as pesquisas são realizadas e que conduzem a problematização das práticas no contexto ou campo de pesquisa, questões que não partem diretamente do pesquisador, mas se produzem na dinâmica das relações estabelecidas. A noção de implicação sinaliza que os lugares ocupados pelo pesquisador não são isentos de efeitos no processo investigativo, uma vez que quem pesquisa ocupa um lugar na dinâmica das correlações de força sobre as quais busca pesquisar e nas quais intenciona intervir, não havendo neutralidade e sim relação e produção mútua de sujeito, objeto, pesquisador e campo de pesquisa. A perspectiva da transversalidade, por sua vez, apresenta-se como uma “metodologia de investigação que procura envolver os saberes de todos que compõem o campo de pesquisa, pensados como coautores de uma prática de produção de conhecimento que nunca se separa do próprio processo de intervenção” (Chassot; Silva, 2018, p. 3).

De acordo com Baptista, Noguchi e Calil (2006, p. 2),

[...] a pesquisa interventiva tem uma forte influência da pesquisa-ação e pesquisa participante, mas, diferentemente delas, enfatiza os aspectos psicológicos tanto na aplicação da proposta quanto no conhecimento dos participantes, nas relações que são estabelecidas entre participantes e pesquisadores e na compreensão, análise e exposição do conhecimento produzido.

Teixeira e Megid Neto (2017), considerando as diversas formas de referir e desenvolver as pesquisas de cunho interventivo, oferecem uma matriz com características básicas que definem as diferentes modalidades de Pesquisa de Natureza Interventiva (PNI), que mostramos na Figura 1.

Figura 1 – Proposição de uma Matriz para as Pesquisas de Natureza Interventiva (PNI)



Fonte: Teixeira e Megid Neto (2017, p. 1062)

Nessa matriz nos interessa, sobretudo, a pesquisa-ação de natureza interventiva, que engloba a pesquisa-ação prática e a pesquisa-ação crítica/emancipatória, bastante utilizadas nos programas de mestrado nos quais estamos credenciados. Teixeira e Megid Neto (2017), após um resgate histórico do termo “pesquisa-ação”, a definem, a partir de Hugon e Seibel (1988), da seguinte forma: “Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (Teixeira; Megid Neto, 2017, p. 1062). Como uma de suas principais características está a horizontalidade entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, havendo grande interação entre sujeitos e pesquisadores e uma participação coletiva.

Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação é constituída por cinco grandes etapas: 1) delimitação da situação inicial de pesquisa; 2) delineamento da situação final, em função dos critérios de desejabilidade e de factibilidade; 3) identificação dos problemas a serem resolvidos para permitir a passagem de 1 para 2; 4) planejamento das ações; e 5) execução e avaliação contínuas das ações de pesquisa.

A pesquisa-ação de natureza interventiva configura-se como uma experiência educativa e pedagógica, uma vez que, durante o processo, os participantes “incrementam seu potencial de análise sobre a situação em que vivem/trabalham e cultivam elementos para problematizá-la e mudá-la no sentido desejado” (Teixeira; Megid Neto, 2017, p. 1068), gerando produtos que beneficiem a comunidade envolvida e que possam ser utilizados em práticas emancipatórias.

A concepção e o desenvolvimento da pesquisa-ação de natureza interventiva podem se integrar ao método clínico piagetiano, que se concentra na compreensão dos processos cognitivos e desenvolvimentais por meio da observação e da interação direta com os sujeitos. A integração desse método com pesquisas de natureza interventiva pode permitir uma compreensão aprofundada das estruturas e mudanças cognitivas dos sujeitos, resultantes de intervenções, oferecendo pistas robustas para a elaboração de estratégias pedagógicas na educação básica.

O método clínico piagetiano

Dentre as contribuições de Piaget à pesquisa sobre o desenvolvimento humano destaca-se, além da perspectiva epistemológica, teórica, também a do método, “Piaget teve o mérito de converter um método destinado ao diagnóstico individual em um procedimento geral para penetrar nos recônditos do funcionamento da mente humana” (Delval, 2002, p. 53).

Uma característica marcante do método proposto por Piaget é seu caráter criativo, inovador e original, fruto de sua vivência prática, aplicação contínua, reflexões profundas, avaliações sistemáticas dos procedimentos e análises críticas realizadas pelo próprio autor, como também “depurações e um aperfeiçoamento extraordinário” (Delval, 2002, p. 58) dos procedimentos a serem empregados no decorrer de sua aplicação. O processo está em curso e segue tomando o seu lugar na construção do conhecimento. O método clínico passou por diferentes fases e teve algumas variações, mas não mudou em suas características fundamentais.

Esse movimento construtivo, mas também reflexivo, em relação à natureza do problema de suas pesquisas e ao método que vinha utilizando, suas vantagens e suas dificuldades, foi registrado por Piaget em algumas de suas obras, como *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923); *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (1924); *La représentation du monde chez l'enfant* (1926). Nesse último livro, Piaget expõe o procedimento de entrevista que utilizou permanentemente em suas pesquisas, embora tenha efetuado várias modificações conforme seus objetivos (Delval, 2002).

O Quadro 1, adaptado de Delval, proposto por Kawashima, Martins e Bataglia (2015), apresenta as etapas do método clínico em Piaget.

Quadro 1 - Etapas do método clínico piagetiano

Etapas	Obras Principais	Características
Os primeiros esboços até 1926 A constituição do método – 1926-1932	A linguagem e o pensamento na Criança (1923). O juízo e o raciocínio na criança (1924). A representação do mundo na criança (1926) A causalidade física na criança (1927) O juízo moral na criança (1932)	Trabalhos baseados na observação e em pequenas experiências. O método é esboçado, mas ainda não aparece com clareza. Método puramente verbal. Formulação explícita do método, suas características e suas dificuldades. Método verbal para estudar os conteúdos do pensamento.
O método não-verbal 1932-1940	O nascimento da inteligência na criança (1936) A construção do real na criança (1937) A formação do símbolo na criança (1945)	Aplicação do método a sujeitos que não falam.
Manipulação e formalização 1940-1955	A gênese das quantidades físicas (1941) A gênese do número (1941) Da lógica da criança à lógica do adolescente (1955) Inúmeros estudos sobre a lógica e as operações físicas e matemáticas	O sujeito tem de resolver tarefas mediante sua ação e pede-se a eles explicações do que fazem. A explicação é um complemento da ação.
Desenvolvimentos posteriores A partir de 1955	A gênese das estruturas lógicas elementares (1959) A imagem mental na criança (1966) Memória e inteligência (1968) Monografias do Centre International d'Épistémologie Génétique	Algumas tentativas de voltar a usar dados estatísticos. Poucas variações de fundo.

Fonte: Delval (2002 *apud* Kawashima; Martins; Bataglia, 2015, p. 217)

O termo “clínico”, utilizado por Piaget (1967, p. 9) para designar o seu método, provém da medicina, “emprestado dos psiquiatras”, como meio de diagnóstico. A clínica constitui um ramo das ciências médicas que compreende outras disciplinas, com uma finalidade prática, para estudar um organismo doente e poder devolvê-lo ao seu estado normal. Mas no caso da psicologia normal e do estudo do pensamento das crianças, foi Piaget quem introduziu o método clínico, dando-lhe um significado distinto, que só guarda uma semelhança distante com suas origens (Delval, 2002).

O método clínico é um procedimento para investigar o modo “como as crianças pensam, percebem, agem e sentem, que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem

ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras” (Delval, 2002, p. 67). Consiste em:

[...] conversar livremente com o indivíduo testado, ao invés de limitar-se a perguntas fixas e estandardizadas, e conserva, assim, todas as vantagens de uma entrevista adaptada a cada criança e destinada a lhe permitir o *maximum* possível de tomada de consciência e de formulação de suas próprias atitudes mentais; este método, porém, se restringe a introduzir perguntas e discussões apenas depois, ou no próprio decorrer de manipulações concernentes a objetos que suscitam uma ação determinada da parte da criança (Piaget, 1967, p. 9-10).

A essência do método consiste na intervenção sistemática do experimentador diante da atuação do sujeito e como resposta às suas ações ou explicações. O pressuposto é que a forma como o sujeito trata a realidade revela quais são as operações que ele é capaz de realizar. Se essas ações vão mudando com a idade, fica evidente que nesse aspecto há um progresso (Delval, 2002).

Cabe o destaque de que na intervenção sistemática do experimentador e nos procedimentos de intervenção, no percurso da entrevista há a observação e o acompanhamento da linguagem do indivíduo, considerada por Piaget (1989) como que servindo para comunicar o pensamento; como também, a verificação da ação do sujeito sobre materiais diversos, como fichas, blocos de madeira, contas, bonecos, brinquedos, pedaços de massinha, entre outros, com o propósito de revelar a forma de pensamento em relação a questões e problemas propostos. Conforme Piaget (1947, p. 9-10 *apud* Delval, 2002, p. 65),

[...] em vez de analisar primeiramente as operações simbólicas do pensamento, partiremos de operações efetivas e concretas: da própria ação. Não nos privamos da linguagem, mas só deixaremos que intervenha nos pequenos em consonância com a ação na sua totalidade e o mais espontânea possível.

Nesse sentido, o método clínico piagetiano consiste em questionar o sujeito examinado em sua ação e deixá-lo falar livremente, anotando a maneira pela qual desenvolve o seu pensamento. Os questionamentos não devem ser abandonados pelo examinador, mesmo que o sujeito dê uma resposta contraditória ou incompreensível. Pelo contrário, Piaget (1989, p. XII) enfatiza que “cerca cada vez mais de perto esse pensamento fugidio, persegue-o, desaloja-o, até conseguir agarrá-lo, dissecá-lo e exhibir à plena luz o grande enigma de sua estrutura”.

É importante ressaltar, porém, que um processo intelectual semelhante ao realizado pelo sujeito ocorre também pelo examinador. Este tem que possuir habilidade para descentrar-se na tentativa de se colocar no lugar do sujeito examinado. À medida que o sujeito vai se posicionando diante das questões, o examinador deve ter a cada instante uma hipótese a colocar, uma pressuposição do que está acontecendo ou pode acontecer em termos de ação e reflexão (Trevisol, 2002).

O experimentador procura analisar o que está acontecendo e esclarecer seu significado, pergunta-se, a cada momento, qual é o significado da conduta do sujeito e a relação com suas capacidades mentais. Como esses aspectos nem sempre ficam claros, faz-se necessária a realização de intervenções que ajudem a desvendar seu sentido. “Isso supõe que o experimentador seja extremamente flexível e muito sensível ao que o sujeito está fazendo” (Delval, 2002, p. 68).

Para Carraher (1989, p. 6),

[...] no método clínico piagetiano, a finalidade do exame é compreender como o sujeito pensa, como analisa as situações, como resolve problemas, como responde às contra sugestões do examinador. As situações não são totalmente padronizadas, pois o examinador deve buscar a confirmação de suas inferências sobre o raciocínio das crianças durante o exame: sendo as inferências diferentes, o exame seguirá cursos diferentes para crianças diversas.

Ao contrário do método psicométrico, também muito utilizado nas pesquisas em psicologia da inteligência, o método clínico não pressupõe um sujeito motivado, mas é o próprio experimentador que procura motivar o sujeito à reflexão, o que se torna mais difícil em uma situação totalmente padronizada. Além disso, “a metodologia piagetiana procura voltar-se para a situação psicológica do sujeito, reconhecendo que a padronização de condições externas não pode satisfazer o requisito de colocar todos os sujeitos na mesma situação psicológica” (Carraher, 1989, p. 18).

O método clínico visa verificar o modo como se dá o processo que gera as respostas do sujeito, e não meramente as respostas em si mesmas. Estas últimas servem como ponto de partida para a compreensão do processo do qual elas resultaram. Assim, a abordagem piagetiana reconhece que processos mais sofisticados podem originar erros, enquanto acertos podem resultar até mesmo da própria inconsciência do problema. E ainda mais: a soma de acertos nada

esclarece sobre o raciocínio do sujeito e, por isso, a abordagem piagetiana sugere que se procure compreender o que os acertos e os erros revelam sobre o raciocínio do sujeito examinado (Carraher, 1989).

Nesse método alguns procedimentos por parte do experimentador se mostram fundamentais:

a) Ele deve acompanhar o raciocínio do sujeito, sem procurar modificar ou corrigir qualquer resposta dada espontaneamente por ele. É importante que o examinador nunca conclua pelo sujeito.

b) Deve buscar sempre justificativas para as respostas do sujeito, para melhor compreender o raciocínio que está por detrás dessas respostas e estimular o próprio sujeito a formular melhor as respostas que dá aos problemas propostos.

c) Deve verificar a certeza com que o sujeito responde para evitar ambiguidade na interpretação das respostas. Os procedimentos contrários no método clínico são aqueles que aceitam tudo o que é dito e aqueles que não dão crédito a qualquer resultado proveniente do questionário (Piaget, 1926).

O experimentador participa da experiência, “coloca problemas, realiza hipóteses, faz variar as condições em jogo, e enfim controla cada uma de suas hipóteses no contato com as reações provocadas pela conversa” (Piaget, 1926, p. 10) O exame clínico também inclui a observação direta, no sentido de que o bom clínico, ao dirigir, se deixa dirigir e leva em conta todo o contexto mental, em vez de se tornar vítima de “erros sistemáticos” como é frequente no caso do experimentador puro (Piaget, 1926).

No decorrer da experimentação o experimentador clínico atua em duas fases:

- a) na observação e entrevista com o sujeito; e
- b) na organização e análise dos dados.

Na sequência destacamos alguns aspectos em relação a cada uma dessas duas fases.

a) *Observação e entrevista*: observar é algo mais difícil do que pensamos. Para que uma observação possa contribuir satisfatoriamente para o sucesso de uma pesquisa, é necessário que o observador esteja primeiramente atento ao comportamento do sujeito, a tudo o que se refere a ele no momento da ação (o que fala e diz em situação experimental), para em um segundo momento poder avaliar e interpretar suas ações no contexto em que ocorreram. O

experimentador deve procurar compreender o universo do sujeito, o seu modo de raciocinar, tendo em vista seu próprio referencial teórico.

Necessita ter clareza no que se refere ao estabelecimento dos objetivos de seu trabalho, o que irá direcioná-lo durante o exame para que não se perca em questões sem interesse ou relevância. É fundamental que tenha segurança do referencial teórico que o orienta para que melhor compreenda o significado das respostas do sujeito. Deve tomar cuidado para não induzir no sujeito respostas que possivelmente comprovariam sua hipótese inicial. Se for necessário dirigir a entrevista, será para centrar e *re-centrar* o sujeito sobre o tema que seria o objeto da conversação e da pesquisa.

b) *Sistematização e reflexão dos dados coletados*: o experimentador clínico necessita de objetividade, clareza e organização, visto que o que pretende é a verificação de uma hipótese, e isso só se torna possível seguindo rigorosamente tais condições. Os dados levantados em uma pesquisa devem servir ou não à comprovação de uma hipótese inicial, esta deve ser reformulada, jamais podendo o experimentador *interpretar, adaptar* ou *forçar* dados que comprovem as hipóteses (Kohler; Trevisol, 1995).

No decorrer da entrevista alguns tipos de perguntas favorecem a intervenção com o sujeito examinado: as de exploração, de justificação e de controle ou de contra-argumentação. As perguntas de exploração “tendem a dominar a noção cuja existência e estruturação se busca”; as de justificação “obrigam o sujeito a legitimar o seu ponto de vista”; e finalmente as de controle “procuram a coerência ou a contradição das respostas através da contra argumentação” (Castorina; Lenzi; Fernández; Casávola; Kaufman; Palau, 1988, p. 69).

Piaget (1926) ressalta sobre a “arte do bom clínico”, “o bom experimentador”, visto que a riqueza e a qualidade das informações recolhidas durante o exame clínico, assim como as interpretações, dependem de um saber fazer (e de uma competência) deste. Portanto, uma formação prática eficaz é indispensável. E, de forma enfática, orienta e alerta:

[...] as coisas não são simples e convém submeter o material coletado a uma crítica severa. Diante das incertezas do método de interrogação, o psicólogo deve complementá-lo aguçando seu senso de interpretação. Também aqui dois perigos opostos ameaçam o iniciante: os de atribuir a tudo o que a criança diz seja o valor máximo, seja o valor mínimo. Os grandes inimigos do método clínico são aqueles que assumem tudo o que é dito como de valor e aqueles que não dão crédito a qualquer resultado proveniente de um questionário (Piaget, 1926, p. 11).

A essência do método clínico está em discernir o “joio do trigo e de situar cada resposta dentro do seu contexto mental” (Piaget, 1926, p. 11). O foco de análise do método clínico está na ação e na linguagem do sujeito. Para Piaget, a ação possui um papel preponderante não somente durante os experimentos, mas no decorrer de todo o processo de desenvolvimento do sujeito que o experimento tenha por objetivo compreender. É por meio dela que se estabelecem relações entre o sujeito e o meio no qual faz parte. A partir da ação surge a possibilidade da construção da inteligência, à medida que o sujeito *inter-age* sobre o meio, ele constrói esquemas cognitivos que possibilitam sua adaptação (Kohler; Trevisol, 1995).

A partir dos apontamentos acerca da pesquisa-ação de natureza interventiva e do método clínico piagetiano, apresentamos, a seguir, o processo de desenvolvimento de uma pesquisa-ação interventiva que se valeu do método clínico piagetiano, como instrumento de produção de dados, visando demonstrar as possibilidades dessa associação.

Relato de pesquisa-ação interventiva com a utilização do método clínico piagetiano

A pesquisa ocorreu no ano de 2022, em uma escola municipal de Educação Infantil, em uma cidade de médio porte, situada no interior do estado de São Paulo. O público-alvo foram crianças da última etapa obrigatória da Educação Infantil, ou seja, crianças com 5 anos de idade.

Tal investigação faz parte da dissertação e da elaboração do Produto Educacional exigido para obtenção do título de mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica (PPGDEB) da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp - Bauru), no nível de mestrado profissional, com o Parecer Ético de n.º 5.101.911. A dissertação leva o título de *Jogos Cooperativos e a Percepção da Justiça Retributiva em crianças da Educação Infantil*; e o produto é intitulado *Jogos Morais*⁴ (Benetti, 2023), nome escolhido pelas crianças na fase de prototipagem, permanecendo assim em sua fase final.

Um total de 20 crianças participou da atividade. Para definirmos os dias de desenvolvimento da pesquisa, utilizamos a roda de conversa para que tivéssemos sugestões, ou seja, foi a partir da participação ativa das crianças que escolhemos os dias em que estaríamos exclusivamente voltados à aplicação das atividades. Assim, ficou definido que realizaríamos as

⁴ Disponível em: <https://www.calameo.com/read/0071500595f5dd8a073b5>.

atividades nas quartas e quintas-feiras; caso houvesse algum feriado ou interrupção de aula por qualquer natureza, as terças-feiras seriam utilizadas.

Antes de iniciarmos a pesquisa, fizemos um levantamento com as crianças sobre brincadeiras de que gostavam. Também foi explicado aos pais o intuito da pesquisa, desenvolvida em um período de três meses, tendo a abordagem metodológica da pesquisa-ação (Thiollent, 2011) como orientadora. A estrutura da intervenção foi baseada em uma sequência didática (SD) com envolvimento direto do professor-pesquisador. Nesse sentido, a pesquisa-ação permite que haja interação entre o pesquisador e o público-alvo a ser investigado e a intervenção intencional ao longo da pesquisa (Thiollent, 2011).

Como método de análise, utilizamos o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O significado do DSC “[...]consiste, basicamente, em analisar o material verbal coletado extraindo-se de cada um dos depoimentos, artigos, cartas, *papers*, as ideias centrais e/ou ancoragens e suas correspondentes expressões-chave [...]” (Lefèvre; Lefèvre, 2003, p. 16).

Para a coleta de dados que permitissem conhecer o juízo moral das crianças participantes, utilizamos o método clínico piagetiano, valendo-nos de duas historietas⁵ morais, recursos narrativos elaborados por Piaget (1994, p. 95) que contêm diversas situações em seu contexto, sendo inicialmente contadas para analisar “não as decisões da criança, nem mesmo as lembranças de suas ações, mas a maneira pela qual ela avalia esta ou aquela conduta”.

Portanto, o método clínico piagetiano se valeu dessas historietas morais para avaliar o juízo moral da criança em relação à conduta considerada certa ou errada, buscando acompanhar o raciocínio da criança. A primeira historieta contada versa sobre responsabilidade coletiva e comunicável:

HISTÓRIA IV. Num pátio de escola, o professor permitiu às crianças de uma classe brincarem com o que havia num celeiro, mas com a condição de recolocarem tudo em boa ordem antes de saírem. Um apanhou um ancinho, outro uma pá e cada um saiu para seu lado. Um menino pegou um carrinho de mão e foi brincar sozinho num caminho, de modo que quebrou o carrinho. Voltou então, sem que o vissem, e escondeu o carrinho de mão no celeiro. À noite, quando o professor olhou se tudo estava em ordem, encontrou o carrinho de mão quebrado e perguntou quem fora. Aquele que o fizera não disse nada e

⁵ Piaget (1994) utiliza em seu livro *O julgamento moral na criança* pequenas histórias com situações dilemáticas ao longo da aplicação do método clínico, na qual o autor usa o termo “historieta moral”.

os outros não sabiam quem era. Que deveria fazer o professor? (Punir toda a classe ou ninguém?) (Piaget, 1994, p. 181).

O objetivo dessa primeira historieta era investigar qual seria a conduta que as crianças acreditavam ser correta e qual o modo de resolver a questão para ser justo com todos. A segunda historieta foi sobre justiça e as possíveis sanções, com o seguinte enredo:

HISTÓRIA I. a) Um menino brincava em seu quarto, enquanto seu pai trabalhava na cidade. Depois de algum tempo, teve vontade de desenhar. Mas não tinha papel. Lembrou-se então que na escrivaninha de seu pai havia belas folhas brancas numa gaveta. Foi sorrateiramente procurá-las, encontrou-as e tirou todas. Quando o pai voltou, verificou que a gaveta estava em desordem e acabou por descobrir que haviam roubado o papel. Foi, logo em seguida, ao quarto do menino e viu no chão todas as folhas rabiscadas com lápis de cor. Então, muito zangado, deu uma boa surra no menino. b) Eu vou contar agora uma história, que é quase a mesma, mas não totalmente (repetimo-la em traços gerais, salvo a última frase), pois, esta versão acaba de outra maneira. O pai não o puniu. Explicou-lhe apenas que não estava certo. Disse-lhe: Quando você não está, quando vai à escola, se eu roubasse brinquedos de seu armário, você não gostaria. Então, quando eu não estiver, você não deve nunca mais roubar meu papel. Isso não me agrada. Não é bonito fazer isso. Agora, estes dois meninos, depois de alguns dias, brincavam cada um em seu jardim. Aquele que fora punido estava em seu próprio jardim e aquele que não fora punido também brincava em seu próprio jardim. Então, cada um encontrou um lápis de cor. Era o lápis de cor do pai deles. Lembraram imediatamente de que o pai dissera, ao meio-dia, que perdera o lápis de cor na rua e estava aborrecido, porque não poderia mais achá-lo. Pensaram então que, se escondessem o lápis de cor, ninguém saberia de nada e não haveria punição. Muito bem! Um dos dois guardou para si o lápis de cor e o outro o levou ao pai. Adivinhe qual foi que o devolveu: será que foi aquele que fora bem punido devido ao papel ou aquele ao qual apenas foi explicado? (Piaget, 1994, p. 171).

Juntamente com a contação da historieta, elaboramos cinco tópicos a serem observados: generosidade, capacidade dialógica, respeito com o outro, justiça e interação social. Para cada criança, foi elaborada uma ficha avaliativa que continha registros pré-aplicação, durante e após a aplicação para cada um dos tópicos observáveis. Além disso, registramos quaisquer intercorrências que fossem interessantes e que pudessem ser interligadas ao processo de aplicação da SD e ao tema da pesquisa.

As historietas foram contadas no início e ao fim da intervenção com a SD e trazidas para uma linguagem mais próxima das crianças, ampliando sua compreensão sobre a temática. Para iniciar, foi organizada uma roda de conversa e, após a leitura da primeira historieta, fizemos a pergunta inicial, que era sobre o que eles fariam: puniriam a classe ou não puniriam ninguém? A partir das respostas, contra-argumentamos considerando, por exemplo: se não é justo alguém não ser punido e se o professor não sabe a quem punir, como resolver esse problema?

Durante a primeira contação, diversas respostas foram explicitadas, entre elas, instalar uma câmera, por exemplo. Dentre as respostas, uma se destacou por ter motivado uma votação das crianças na tentativa de propor uma punição mais adequada. Uma das crianças sugeriu que todos deveriam ficar sem brincar, já que não havia um culpado instituído. Questionamos, então, quantos dias seriam de punição. Mas, para que houvesse consenso coletivo, fizemos uma votação da quantidade de dias, entretanto, antes nos certificamos de que houvesse compreensão das quantidades. Apresentamos brevemente os números envolvidos: inicialmente dez, mas, após essa apresentação, a quantidade de dias caiu para cinco.

A partir de então, iniciamos a votação nominal, e foi escolhido assim um dia sem brinquedo como forma de responsabilização da sala. Reforçamos a pergunta sobre se havia sido justa ou não tal punição. As crianças responderam que sim, porque todos têm que cuidar dos brinquedos.

Fizemos o mesmo em relação à segunda historieta, utilizamos as respostas para problematizar novas perguntas e explorarmos o máximo possível da reflexão das crianças. Encontramos respostas interessantes, reforçando que essa foi a aplicação inicial do método clínico piagetiano. No caso da segunda historieta, diversas crianças apontaram que seria melhor devolver o lápis do que ser punidas ou apanhar de seus pais, que prefeririam pais que utilizassem o diálogo em vez da violência, mas que, no caso delas, os pais bateriam de fato. A violência física precisa ser apontada como fator de preocupação que merece atenção, pois ainda há pais que utilizam tal ação para impor medo ou obediência às crianças, gerando prejuízos não apenas ao desenvolvimento do juízo moral, como também à construção de uma personalidade sadia e integrada.

Destacando essa resposta, uma das alunas reforçou o que a mãe lhe havia orientado sobre a necessidade de bater em quem pegasse seus materiais, estimulando assim as soluções por meio da violência. Questionamos se ela concordava com essa orientação, se era certo

resolver o problema com brigas. A criança respondeu que não, mas que não poderia desobedecer à sua mãe para não apanhar. Voltamos à historietta e tentamos fazer um paralelo com o relato da criança: indagamos se não seria interessante a mãe explicar em vez de bater. Mesmo após o diálogo, a criança apontou que sim, era melhor a conversa, mas disse que sua mãe não agia dessa forma. De acordo com Piaget (1994), uma moral baseada na heteronomia e no dever absoluto corresponde à noção de expiação, na qual a obediência se fundamenta em normas impostas por uma autoridade superior. Nesse contexto, a transgressão infantil gera a indignação dos adultos, que se manifesta por meio de uma punição arbitrária imposta à criança, como é o caso do *dar um tapinha* ou *puxar a orelha*. Segundo Puig (1988, p. 19), trata-se de

[...] valores e normas que costumam impor-se com a ajuda de algum poder autoritário e que pretendem regular minuciosamente todos os aspectos da vida pessoal e social. Esta postura recai em explícitas e insistentes práticas educativas. Práticas que têm como principal finalidade a transmissão unilateral dos valores e normas a serem respeitados.

Após essa fase, foi desenvolvida a SD que consistia em 12 atividades baseadas em jogos cooperativos: Olha o Tubarão, A Construção de Regras, Dança das Cadeiras, Jogo do Adivinha, Teatro e Dramatização, Me Abraça, Barra-Manteiga e Ajuda-Ajuda, Polícia e Ladrão, Cabra-Cega e Vendado, História da Serpente e Jogo dos Iguais, Casa/Terremoto e Queimada Maluca e, por fim, o Encerramento.

Em todos os encontros era utilizada a roda de conversa para iniciar e finalizar a atividade. Nesses momentos, também nos valem do método clínico piagetiano para ampliar as perguntas, correlacionando-as com as respostas iniciais, observando as respostas e atitudes ao longo da SD. As atividades desenvolvidas foram gravadas, uma vez que foram utilizadas para elaboração do Produto Educacional “Jogos Morais”, e permanecem disponíveis *online*. Registramos também as falas durante as rodas de conversa e as que também aconteciam fora dos dias de aplicação, de forma a consolidar e trazer robustez à pesquisa.

Durante a intervenção, uma das atividades foi elaborar os combinados da sala, que, por sua vez, se tornaram um norte para quando houvesse alguma intercorrência. Foram utilizados pelos alunos como forma de advertir a transgressão e não como forma de punição, e, mesmo quando havia a necessidade de resolver algum conflito mais geral, nos reuníamos em roda para

conversar. Nas primeiras vezes, era quase unânime a necessidade de retirar a pessoa que causou o mal-estar, mas, ao longo das semanas, essa escolha diminuiu relativamente, optava-se pelas *chances* de não causar mais nenhum problema coletivo. Situações de conflito ou brigas eram resolvidas no particular, com mediação do professor.

Outra situação interessante ocorreu durante a atividade *Cabra-Cega*: estávamos brincando e um aluno correu para intervir na brincadeira para evitar que a sua amiga vendada pudesse se machucar. Tal motivação rendeu a convocação para mais uma roda de conversa antes de continuarmos a brincadeira. Questionamos a motivação dele para ajudar; a resposta desse aluno foi bem direta: era certo cuidar dos colegas.

Após a proposta interventiva por meio da SD, reaplicamos as historietas, fazendo uso do método clínico piagetiano. Na primeira, embora algumas crianças ainda sugerissem a câmera como forma de descobrir quem havia quebrado o carrinho, uma delas sugeriu que se desse uma folha para cada participante e que se pedisse para desenhar o brinquedo quebrado (que não tinha sido apresentado pelo professor). O desenho que mais se aproximasse do brinquedo quebrado seria da criança culpada. Essa proposição da criança pode demonstrar uma articulação mental mais estruturada ao buscar não punir toda a sala. Já para a segunda historieta, as crianças que eventualmente responderam que deveriam apanhar por pegar a folha e não devolver o lápis mudaram de posicionamento e optaram pelo diálogo.

Uma das crianças respondeu que, por mais que quisesse desenhar, teria de esperar o seu pai chegar para pedir, só assim poderia então desenhar; e que era errado mexer nas coisas dos outros, principalmente escondido.

Notamos significativa mudança nas propostas apresentadas pelas crianças, voltadas para ações baseadas na reciprocidade, em especial, atitudes mais justas, o que conseqüentemente ampliou de forma significativa a interação social e o respeito com o outro. Também, verificamos uma ampliação na possibilidade de as crianças argumentarem, sugerirem e interagirem ativamente durante as atividades, fortalecendo a interação social. Houve aumento das expressões de generosidade e opção por jogar cooperativamente em diversas situações, o que contribui para o desenvolvimento do juízo moral.

Como a criança chegará à autonomia propriamente dita? Vemos surgir o sinal quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e respeito mútuos. A reciprocidade parece, nesse caso, ser fato de autonomia.

Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (Piaget, 1994, p. 155).

Após a intervenção, as crianças continuaram a pedir as rodas de conversa para iniciar e concluir as atividades – e ainda para resolver problemas coletivos. Apresentaram um grande desenvolvimento no que tange à capacidade dialógica, não aceitando quaisquer imposições. Era necessária uma construção dialógica clara com todos e não uma mera imposição. Em todos os aspectos observados, tivemos avanços significativos que perduraram ao longo do ano.

No decorrer das intervenções, na aplicação da modalidade de pesquisa-ação e com a utilização do método clínico piagetiano, evidenciamos processos de reflexão e de mudanças nas atitudes das crianças. Houve mudanças na forma de analisar situações e eventos do cotidiano, na tomada de atitude em relação a estes e na realização das atividades na instituição.

Além dessa tomada de consciência, as próprias crianças se organizavam para reproduzir as atividades propostas nos momentos livres, dialogando e conversando sobre as regras, sem que houvesse imposição de ninguém, construindo um ambiente propício para seu desenvolvimento. E, nesse sentido, estamos em consonância com Becker (2014, p. 110) – embasando-se em Piaget (1995) – sobre a ideia de que

[...] a reflexão reorganiza as qualidades das coordenações das ações, trazidas por reflexionamento do patamar inferior, em função da organização que já existe ali. Ao reorganizar, surge algo novo, uma nova forma (em relação aos conteúdos assimilados); algo que não existia anteriormente. Uma nova organização ou reconstrução!

A reflexão é, pois, um “ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior” (Piaget, 1995, p. 274-275).

Nesse ponto, vamos destacar uma situação que impactou até mesmo a família de uma das crianças (a mesma que protegeu a amiga na brincadeira Cabra-Cega). Por ser criança e ter um irmão mais novo que também estudava na mesma escola, durante a saída, eles se encontravam e aguardavam a mãe. Depois da chegada dessa mãe, eles, por diversas vezes,

continuavam brincando, e a mãe, já sem paciência, ofendia seus filhos, principalmente o maior, que era parte da intervenção.

Dessa forma, tomamos a iniciativa de construir um diálogo, propondo certas mudanças e dando dicas, já que essa mãe também reclamava que o filho era agressivo em casa. Mesmo inicialmente contrariada, ela topou passar a dialogar mais, evitar certas palavras ofensivas e atender às demandas das crianças de forma mais carinhosa e compreensiva. Passados alguns meses, essa mãe relata que o filho mudou significativamente em casa: passou a ajudar, cuidar dos irmãos e orientar os menores sobre atitudes erradas.

É interessante verificar que a intervenção oportunizada à criança e à sua mãe teve implicações para o cotidiano familiar. Esse movimento educativo é fundamental, visto que a criança é um ser em processo de construção, de desenvolvimento, e as interações com pessoas, contextos e situações do cotidiano que demandam algum tipo de decisão ou de atitude ocupam lugar fundamental nessa trajetória. Nesse sentido, em concordância com Vinha (2000, p. 18-19) enfatizamos:

[...] o que parece interferir neste desenvolvimento é o tipo de interações estabelecidas nos ambientes em que a criança vive. Dessa forma, para que a criança construa sua própria autonomia moral, que é a capacidade de governar a si própria, é necessário que ela esteja inserida em um ambiente de respeito mútuo, em que o autoritarismo do adulto seja minimizado, e os indivíduos que se relacionam considerem-se como iguais e respeitem-se reciprocamente.

Podemos inferir que a qualidade das interações que a criança vivencia atua como um aspecto importante na constituição do ser humano, em todas as suas dimensões.

Ainda, em relação à pesquisa-ação e ao método clínico piagetiano, a utilização da roda de conversa como estratégia permite que a criança raciocine de forma social e moral (DeVries; Zan, 1998), em especial, em relação às situações de conflitos de ideia, em que cada criança tem a oportunidade de expor seu ponto de vista. O momento da roda de conversa permitiu que conseguíssemos extrair muitas informações, ideias e formas de representação das crianças, já que estavam em um ambiente seguro para falar e ser ouvidas, sem críticas ou repressões. Essas discussões eram fortemente incentivadas pelo professor como forma de praticar o respeito e a cooperação enquanto negociam e trabalham juntas (DeVries; Zan, 1998).

E, nesse sentido, como anteriormente mencionado, todas as atividades se iniciaram e foram finalizadas com as rodas de conversa, proporcionando clarificação da atividade em si e dos valores envolvidos na proposta.

Posto isso, a utilização do método clínico piagetiano em um ambiente escolar, quando bem orientado e aplicado de forma efetiva, pode auxiliar, a longo prazo, o desenvolvimento do juízo moral nas crianças, podendo impactar o cotidiano das relações nesse ambiente e com os familiares.

Embora a proposta de intervenção desenvolvida tenha objetivos claros e voltados para o desenvolvimento da moralidade infantil, ela esteve alinhada às diretrizes contidas na matriz curricular da cidade bem como à *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), ou seja, não houve interrupção no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar o potencial do emprego do método clínico piagetiano em pesquisas-ação interventivas, na área da Educação, com foco no ensino, na educação básica.

O método clínico piagetiano, quando adotado em pesquisas de natureza interventiva, pode oferecer dados importantes para a compreensão do pensamento dos sujeitos envolvidos. Também se torna essencial para avaliar as intervenções realizadas, permitindo o ajuste e refinamento das abordagens utilizadas na intervenção.

Pelo seu caráter também interventor, no sentido de explorar o raciocínio infantil, o método clínico piagetiano, ao mesmo tempo que se constitui um instrumento de coleta e produção de dados, também possibilita a tomada de consciência dos participantes sobre os temas trabalhados, possui potencial de mobilização cognitiva, desencadeando processos de reflexão, o que pode embasar a mudança de atitudes. Sem deixar de considerar que a combinação de recursos – método clínico piagetiano, sequência didática, historietas morais –, como descrito neste texto, pode implicar na sensibilização dos participantes e acionar a dimensão afetiva e de valor atribuído às pessoas e aos contextos em que estão inseridas.

Assim, concluímos que o método clínico piagetiano, quando utilizado em pesquisas de natureza interventiva, se configura como uma boa opção metodológica para as pesquisas científicas na área de Ensino e Educação.

Referências

BAPTISTA, M. T. D. S.; NOGUCHI, N. F.; CALIL, S. D. B. W. A pesquisa interventiva na psicologia: análise de três experiências. *Psicologia para América Latina*, São Paulo, n. 7, p. 1-32, ago. 2006. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000300014 Acesso em: 10 de março de 2024.

BECKER, F. Abstração pseudo-empírica e reflexionante: significado epistemológico e educacional. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, São Paulo, v. 6, n. esp., p. 104-128, nov. 2014. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2014.v6n0.p104-128>.

BENETTI, E. S. *Jogos cooperativos e a percepção da justiça retributiva em crianças da Educação Infantil*. Orientadora: Rita Melissa Lepre. 2023. 102 f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EgendF_110518_versaofinal_site.pdf/. Acesso em: 5 mar. 2025.

CARRAHER, T. N. *O Método Clínico usando os exames de Piaget*. São Paulo: Cortez, 1989.

CASTORINA, J. A.; LENZI, A.; FERNÁNDEZ, S.; CASÁVOLA, H. M.; KAUFMAN; PALAU, G. *Psicologia Genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CHASSOT, C. S.; SILVA, R. A. N. A Pesquisa-Intervenção Participativa como estratégia metodológica: relato de uma pesquisa em associação. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 30, p. e181737, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30181737>.

DELVAL, J. *Introdução à prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

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

HUGON, M. A.; SEIBEL, C. (org.). *Recherches impliquees*. Recherches actions - le cas de l'éducation. Bruxelles: De Boeck, 1988.

KAWASHIMA, R. A.; MARTINS, R. A.; BATAGLIA, P. U. R. Histórias e dilemas morais com crianças: instrumento para pesquisadores e educadores. *Interfaces da Educação*, [S. l.], v. 6, n. 16, p. 211-230, 2015. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v6i16.439>.

KOHLER, C. M. F.; TREVISOL, M. T. C. *Método Clínico Piagetiano*. Joaçaba: UNOESC, 1994. (não publicado).

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa; desdobramentos*. Porto Alegre: EDUCS, 2003.

MARQUEZINE, C.; SILVA, I. A.; CRUZ, L. N.; FERREIRA, J. N. O Método Clínico piagetiano e sua aplicação em pesquisas sobre desenvolvimento moral: revisão de literatura. *Schème*, Marília, v. 9, n. 2, p. 36-57, ago./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2017.v9n2.03.p36>.

PEREIRA, A. Pesquisa interventiva nos mestrados profissionais em educação: fundamentos e possibilidade prático. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, São Caetano do Sul, v. 6, n. 12, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol6n12.8069>.

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

PIAGET, J. *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Original publicado em 1966).

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1994. (Original publicado em 1932).

PIAGET, J. *Abstração reflexionante; relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. (Original publicado em 1977).

PUIG, J. M. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

QUEIROZ, K. J. M.; LIMA, V. A. A. Método Clínico piagetiano nos estudos sobre Psicologia Moral: o uso de dilemas. *Schème*, Marília, v. 3, n. 5, p. 110-131, jan./jul. 2010. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2010.v3n5.1970>.

RIBEIRO, A. E. M.; SOUZA, L. L. de. O encontro de Piaget com o teste de inteligência de Cyril Burt: uma revisão narrativa. *Psicologia da Educação*, [S. l.], n. 51, p. 11-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2020i51%EF%BB%BFp11-21>

SILVA, A. L.; MATIAS, J. C.; BARROS, J. A. Pesquisa em Educação por meio da pesquisa-ação. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 13, n. 30, p. 490-508, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1060> Acesso em: 10 mar. 2024.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, out. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170040013>.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

TREVISOL, M. T. C. *A construção do conhecimento social: um estudo dos modelos organizadores do pensamento em sujeitos entre 8 e 14 anos*. 2002. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

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

Submetido: 08/03/2025.

Aprovado: 23/06/2025.