

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CLÁUDIA REGINA DA SILVA DOURADO**

**O RESPEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS  
NO COTIDIANO ESCOLAR**

**RIBEIRÃO PRETO-SP**

**2010**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**CLÁUDIA REGINA DA SILVA DOURADO**

**O RESPEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS  
NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto/ SP, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar  
Linha de Pesquisa: Constituição do sujeito no contexto escolar

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Campoy Scriptori

Ribeirão Preto-SP

2010

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca do  
Centro Universitário Moura Lacerda  
Bibliotecária Gina Botta Corrêa de Souza CRB 8/7006

Dourado, Cláudia Regina da Silva.

O respeito na educação infantil: um estudo sobre os processos de interação das crianças no cotidiano escolar / Cláudia Regina da Silva Dourado. -- Ribeirão Preto, 2010.

106f.

Dissertação (Mestrado) -- Centro Universitário Moura Lacerda, 2010.

Orientador: Profa. Dra. Carmen Campoy Scriptori

1. Interações sociais. 2. Respeito entre pares. 3. Conflitos sociomoraes. I. Scriptori, Carmen Campoy. II. Centro Universitário Moura Lacerda. III. Título.

CLÁUDIA REGINA DA SILVA DOURADO

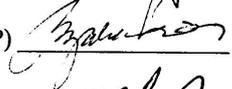
**O RESPEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS NO  
COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada para ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto/ SP, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar  
Linha de Pesquisa: Constituição do sujeito no contexto escolar

**Comissão Julgadora**

Orientador – Prof. Dra. Carmen Campoy Scriptori (CUML): 

1º examinador – Dra. Nádia Bádue Freire (LPG/FE/UNICAMP) 

2º examinador – Dra. Célia Regina Vieira de Souza Leite (CUML) 

Ribeirão Preto, maio de 2010.

Aos meus pais: José Teixeira Dourado e Isadora da Silva Dourado.

Ao meu filho: Francisco Alberto Dourado Maia.

Aos meus irmãos: Hodeises, Júlio, Laura, Maysa, Renata e Regiclay.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, nas pessoas do Pai, Filho e Espírito Santo, pois sem a companhia destes as minhas realizações não teriam sentido.

À Virgem Maria, minha mãe celestial, que sempre passa na frente em todas as minhas dificuldades.

À minha irmã Maysa, que acolheu e acompanhou este projeto de minha vida de forma tão significativa.

Ao meu irmão Julio, pelo carisma de se dispor a ajudar as pessoas nas horas mais difíceis.

À amiga araraquarense Maria do Carmo Toloi, incentivadora e acompanhadora com palavras de ânimo aos meus trabalhos.

À profª Maria Corrêa, secretária de educação do estado do Acre, que de forma compreensiva e respeitosa autorizou minha presença para realização deste trabalho.

Ao amigo Jorge Alberto da Silva, pela atenção e compromisso que o mesmo disponibilizou para a minha permanência no mestrado.

À minha querida orientadora, profª Carmen Campoy Scriptori, pela mediação competente, discussões e debates necessários na construção deste trabalho.

À Banca Examinadora, nas pessoas da profª Nadia Freire e Profª Célia Leite, por aceitarem ao convite, pela participação e contribuição importante.

Às amigas de mestrado Lilia e Marciana, pelas conversas e divertimentos que vivemos neste momento de nossas vidas.

À amiga Lindevania Leite, pela sensibilidade em me ajudar, dando a força necessária aos meus estudos.

Ao grupo de oração Nossa Senhora do Carmo, coordenado pelo Sr Odilo Rios e a Sra Sônia Rios onde recebi fortaleza e perseverança para a caminhada.

Aos casais Amauri e Silvia, Ronaldo e Maria Alice, Marcelo e Eliane, Sidnei e Bete, pelo testemunho de acolhimento e orações. Assim como as amigas na fé, Cristina e Marta.

Aos companheiros do grupo de estudo em Piaget, Elaine, Jair, Letícia, Lilia, Marciana e Thelma pelos grandes debates e conflitos envolventes que contribuíram para minha formação profissional e pessoal.

Às escolas que gentilmente cederam o espaço para a realização da pesquisa, as crianças que mediante suas falas e ações enriqueceram e contribuíram para o conhecimento no que se refere ao respeito entre pares.

DOURADO, C.R.S. **O respeito na educação infantil**: um estudo sobre os processos de interação das crianças do cotidiano escolar. Ribeirão Preto, SP, 2010. 106p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

## RESUMO

O presente estudo se realiza dentro da linha de pesquisa Constituição do Sujeito no Contexto Escolar, com o objetivo de investigar atitudes de respeito na interação entre pares de uma escola pública de Educação Infantil, no interior do estado de São Paulo, Brasil. Os fundamentos teóricos são a Psicologia e a Epistemologia Genética de Jean Piaget e seus seguidores e pretende contribuir para a reflexão docente sobre a construção da noção de respeito, enquanto valor moral e ético, nas interações sociais estabelecidas entre as crianças, no cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa descritiva, exploratória, na qual a coleta de dados se dá por meio de observações empíricas das atividades infantis registradas em um diário de campo, e de entrevistas semi-estruturada sobre os conflitos surgidos, tendo por base o método clínico crítico piagetiano. Os sujeitos participantes são crianças de 4 a 6 anos das classes de uma escola da educação infantil. Partimos da hipótese que mesmo vivendo em um ambiente escolar autocrático, em que práticas discriminatórias acontecem com frequência, as crianças, de modo espontâneo, interagem com seus pares com atitude de respeito, bem como buscam respeito para si. A análise dos dados mostra a necessidade do adulto, como mediador dos conflitos sociais, buscar no próprio conflito uma forma de refletir com os alunos a compreensão do outro e de si próprio e de, portanto, facilitar experiências sociais que permitam o avanço do pensamento e da ação centralizada e egocêntrica da criança para uma ação mais descentralizada e consciente, em que seja capaz de viver relações de respeito no cotidiano da escola.

**Palavras- chave:** interações sociais; respeito entre pares; conflitos sociomoraes.

DOURADO, C.R.S. **Respect in kindergarten:** a study of the interaction processes of children's daily school. Ribeirão Preto, SP, 2010. 106p. Thesis (Master in Education). Centro Universitário Moura Lacerda.

### ABSTRACT

This study is performed within the line search Subject Constitution in the School Context, in order to investigate attitudes about the interaction between pairs of a public school in Early Childhood Education within the state of Sao Paulo, Brazil. The theoretical foundations are Psychology and Genetic Epistemology of Jean Piaget and his followers and it's intended to help teachers reflect on the construction of the concept of respect, as both a moral and ethical, social interactions established among the children in the classroom. This is a qualitative descriptive and exploratory, in which data collection is through empirical observations of children's activities recorded in a diary, and semi-structured interviews about the conflicts that arise, based on the method Piagetian clinical critical. The subjects were children 4-6 years of classes in a Early Childhood Education. Our hypothesis that even living in an autocratic school environment in which discriminatory practices occur often, children spontaneously interact with their peers with an attitude of respect, and demands respect for yourself. The data analysis shows the necessity of the adult, as a mediator of social conflicts, the conflict itself seek a way to reflect with the students understanding of others and of himself and therefore facilitate social experiences that will advance thinking and action centered and egocentric child to a more decentralized and conscious action, which is capable of living relationships of respect in the school routine.

Keywords: social interactions, respect among peers, conflicts sociomoral.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
DESENVOLVIMENTO.....	14
1.0. REVISÃO DA LITERATURA .....	14
2.0. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	32
2.1. Fundamentos da Educação Infantil e seus aspectos legais .....	32
2.2. Fundamentos da psicologia piagetiana .....	40
2.2.1. <i>Desenvolvimento moral</i> .....	43
2.2.2. <i>O respeito como construção da personalidade humana</i> .....	50
2.2.3. <i>O realismo infantil: uma forma de pensar sobre a evolução do</i> <i>desenvolvimento cognitivo e moral</i> .....	57
3.0 A PESQUISA.....	63
3.1 Metodologia do estudo.....	67
4.0 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	70
CONCLUSÃO .....	89
Implicações Pedagógicas .....	93
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXO 1 Autorização da Escola .....	101
ANEXO 2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	102
ANEXO 3 Aprovação da pesquisa no Comitê de Ética .....	103
APÊNDICE A - Roteiro de observação .....	104
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista .....	106

## INTRODUÇÃO

Em verdade, o que proporciona o máximo de prazer não é o conhecimento e sim a aprendizagem; não é a posse, mas a aquisição; não é a presença, mas o ato de atingir a meta (CARL FRIEDRICH GAUS *apud* RAMOZZI CHIAROTTINO, 1998, p.98).

Os estudos sobre as atitudes morais têm apresentado diversos debates não só nos meios políticos, econômicos e sociais, mas também nos meios educacionais.

Com os conflitos que o mundo atual vem sofrendo, o impacto da globalização, a disseminação da violência, com a necessidade de se fortalecerem as identidades, os papéis sociais, a questão do respeito torna-se um desafio na educação e para os processos comprometidos com a construção da autonomia, da cidadania, da ética nas relações e do bem comum.

Considerando que o respeito é um sentimento necessário ao bom desenvolvimento cognitivo e moral, a pertinência do assunto está em enfatizar a construção contínua do respeito, desde as primeiras experiências infantis, nas relações sociais estabelecidas como promoção do estabelecimento de interações sociais transformadoras e compatíveis com o que se considera a dignidade humana.

Pesquisas científicas tanto no âmbito da sociologia como no da psicologia são unânimes em considerar as interações sociais desde a mais tenra infância como primordiais na formação do pleno desenvolvimento do ser humano. Nas relações interpessoais as crianças têm oportunidades de buscarem a cooperação enquanto atitude necessária ao desenvolvimento do respeito mútuo entre elas e a conquista da autonomia do pensar e fazer.

Desde a infância, durante a vivência de seus conflitos sociomorais a criança precisa ter a oportunidade de pensar e se expressar diante dos mesmos, usufruindo da gradativa independência para agir. Tais conflitos, ou seja, os acolhimentos e desavenças

vivenciados entre as crianças nas relações interpessoais são necessários e indicadores do que as crianças estão aprendendo e do que ainda precisam aprender. E a escola, espaço apropriado para essas interações, deve estar atenta para estimulação e intervenção adequada.

Uma educação que não estabelece entre as crianças um refletir sobre seus comportamentos, ou sobre suas próprias idéias, não dá liberdade às várias formas de pensar, negligencia no direito ao respeito à criança e na sua própria construção da noção de respeito. É necessário que a criança vivencie relações de respeito entre pares e com os adultos. Não basta que o adulto lhe diga como ser, esta precisa viver, interagir com seus pares, situações de princípios morais, a fim de constituir-se como sujeito.

A esta preocupação em torno do tema formação moral, sobretudo na infância, é que focamos nosso interesse para a presente pesquisa, o qual floresceu durante minha prática docente em escolas públicas da cidade de Rio Branco, no Acre, e também no diálogo com os pais, alunos e demais professores.

Aliado a esses fatores, tenho vivenciado, como mãe de uma criança que frequenta uma escola infantil, esse processo de formação da moral que advém das relações de interação estabelecidas também em nível escolar.

Considerando, portanto, a constituição do sujeito em uma sociedade que a cada dia se torna mais competitiva e individualista, o estudo que ora propomos, justifica-se, primeiramente, pelo fato de ser um registro das interações sociais das crianças na construção da noção do respeito entre pares vivenciados na educação infantil, considerando que tais registros visam possibilitar um olhar e uma reflexão para uma prática pedagógica significativa na aprendizagem cognitiva e de valores morais. Busca também compreender e vivenciar atitudes mais harmoniosas e dignas, em nosso meio social.

Justifica-se, ainda, pelo fato de que, apesar de muitos estudos explorarem a constituição do sujeito no meio educacional, boa parte deles não focaliza explicitamente a construção de valores morais na educação infantil e, mais especificamente, tendo como ponto de observação a interlocução das crianças e a conseqüente ação e reação de seus pensamentos.

É por constatar a necessidade de trabalhos que priorizem a fala da criança, já que boa parte concentra-se na fala do professor, e a sua importância no que diz respeito aos processos de construção da sua personalidade, que esta pesquisa se justifica.

Finalmente, há também a necessidade de se criar condições para se repensar a escola, não mais uma escola autoritária e excludente, mas uma escola prazerosa, alegre e inclusiva, que cultive certos comportamentos morais desejáveis à convivência humana, e que promova o espaço de interlocução necessário para a construção do respeito mútuo por parte das crianças da educação infantil, mas especificamente da pré-escola.

Nesta pesquisa utilizamos a base teórica da Psicologia Genética, com enfoque na construção da noção de respeito entre pares na educação infantil. Temos como objetivo estudar as interações sociais que envolvem a noção de respeito entre crianças no convívio escolar da Educação Infantil. Trata-se de um trabalho de pesquisa qualitativa descritiva exploratória, que tem base em dois procedimentos: a observação e a entrevista semi-estruturada com o método clínico crítico piagetiano.

Foi premissa inicial desta pesquisa a idéia de que mesmo vivendo em ambiente escolar autocrático, em que práticas discriminatórias acontecem com frequência, as crianças, de modo espontâneo, interagem com seus pares com atitude de respeito, bem como buscam respeito para si.

Por compreendermos que a questão do desenvolvimento do respeito é um assunto amplo e que pode ser discutido por diversos ângulos e teorias, queremos deixar claro que neste trabalho o enfoque está nas relações entre pares no cotidiano escolar infantil.

Para isto, na introdução apresentamos o tema, o objetivo, a premissa, a pertinência e a justificativa da pesquisa.

No desenvolvimento apresentamos o estado da arte, onde são apresentadas pesquisas relevantes ao tema, posteriormente os fundamentos teóricos aos quais sentimos a necessidade de nos apoiar, que são de natureza legal sobre a educação infantil e a psicologia piagetiana sobre o desenvolvimento cognitivo e moral, assim como reflexões sobre o desenvolvimento moral, o respeito como construção da

personalidade humana e o realismo infantil como uma forma de pensar sobre a evolução do desenvolvimento cognitivo e moral.

Em seguida, apresentamos os procedimentos de pesquisa, explicando como foi conduzida a investigação, os objetivos, o problema e as informações do sujeito e da metodologia aplicada, com a análise dos dados em categorias, exemplificando com as falas dos sujeitos.

Por fim, nas conclusões fazemos algumas considerações sobre o estudo e apontamos algumas implicações educacionais do mesmo.

## **DESENVOLVIMENTO**

Parte de nosso trabalho foi o de fazer uma revisão da literatura, com intuito de apresentarmos o estado da arte. Por “estado da arte”, entende-se, segundo Luna (1997, p.23), que “o pesquisador procura mostrar através da Literatura já publicada o que já sabe sobre o tema, quais as lacunas existentes e onde se encontram os principais entraves teóricos ou metodológicos do tema pesquisado”.

Sabemos que várias são as tendências de pesquisa no campo da moral e que existem inúmeros trabalhos acadêmicos realizados nas diferentes linhas de pesquisa. Como os fundamentos teóricos que apóiam nossa pesquisa são de origem piagetiana, a estes nos restringiremos na revisão que fizemos.

### **1.0 - REVISÃO DA LITERATURA**

Neste item, abordamos os trabalhos científicos, dissertações e teses já publicadas sobre a noção de respeito na educação infantil, na perspectiva piagetiana. Consideramos fundamental esta revisão de literatura, uma vez que tal levantamento nos possibilitou considerar a necessidade e a relevância do problema a ser estudado e como este deve ser estudado.

Assim, perscrutamos o tema central que norteou esta pesquisa em bibliotecas digitais, como o banco de dados bibliográficos da Universidade de São Paulo - DEDALUS, composto pelo material das 39 bibliotecas da universidade, assim como o banco de dados bibliográficos das Universidades Estaduais Paulistas (UNESP)-C@tedra e, também o sistema de bibliotecas da Universidade de Campinas (Unicamp) - SBU. A opção por estes bancos de dados justifica-se pelo fato de serem pertencentes a instituições que possuem qualidade em seus trabalhos, além de serem referencias na busca de informações e na produção de trabalhos científicos.

Durante a investigação, foram encontrados vários trabalhos sobre o desenvolvimento moral e a ética, mas quando a investigação se referia mais especificamente em relação à moral e à ética no campo da educação infantil, os trabalhos encontrados reduziam-se a um terço da totalidade pesquisada. Esta quantidade tornava-se menor quando se referia à noção de respeito na educação infantil.

Neste assunto particular foram encontrados somente dois trabalhos científicos, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutoramento, ambos de Ana Carla Cividanes Furlan Scarin.

Assim, exceto os trabalhos de Ana Carla Scarin, os demais não tratam diretamente do respeito na educação infantil, porém emergem e retratam a necessidade de se discutir os valores morais e éticos na escola, e ainda defendem a importância da interação social como condição de desenvolvimento no âmbito cognitivo, social e moral do ser humano.

O objetivo final de todas as pesquisas já realizadas foi o de contribuir com uma melhor educação para o pleno desenvolvimento do ser humano, abordando a necessidade de se compreender melhor o processo de desenvolvimento moral na criança.

Vale também ressaltar que os trabalhos publicados foram encontrados nas áreas de Psicologia, Educação Escolar, Educação Física, Lingüística e Literatura. Na sua grande maioria os pesquisadores utilizaram como referencial teórico fundamental os estudos de Jean Piaget sobre a moral. Nos demais, somente dois trabalhos se embasaram na teoria de Vigotski, e mais dois trabalhos encontrados, um com o referencial teórico de Wallon e outro de Vigotski, Piaget e Paulo Freire.

A pesquisa de mestrado de Scarin, que tem por título "O desenvolvimento da noção de respeito em crianças da educação infantil", foi concluída em 2003, sob a orientação do Prof. Dr. Raul Aragão Martins, na Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, e teve como objetivo compreender como se estabelecem as relações de respeito no decorrer do desenvolvimento sócio-moral na ótica da criança em relação uma pessoa adulta que comanda uma dada situação.

Ao abordar relações envolvendo respeito, a pesquisadora se fundamenta na premissa de Pierre Bovet, citada por Piaget, em sua obra *O Juízo Moral na Criança* (1932), a partir da qual o respeito se instalaria mediante a vivência de amor e medo do objeto respeitador em relação ao objeto respeitado. Foram sujeitos desta pesquisa crianças do Jardim I, Jardim II e pré-escolar de uma escola pública Municipal de São José do Rio Preto. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista clínica piagetiana com as crianças entre quatro e seis anos de idade, com o auxílio de uma estória<sup>1</sup> ilustrativa e um questionário, no sentido de verificar se, de fato, os dois sentimentos mencionados (amor e medo) faziam parte da constituição do respeito e também do desenvolvimento sócio-moral infantil. Segundo a autora, os resultados confirmaram o sentimento do amor e do temor na constituição do respeito da criança pelo adulto, mas apareceram também algumas respostas que apresentaram a vivência da raiva, como sentimento que embasa e compõe o respeito na criança. Portanto, a autora infere que o sentimento da raiva é tão constituinte do respeito quanto os demais sentimentos.

Dentro desta visão, Scarin (2003, p.67) afirma que, “a condição de viver esta relação (da raiva) cabalmente modula a condição de limitar-se e limitar os outros, bem como elucida a capacidade de respeitar em detrimento ou em conformidade à condição de desrespeitar”.

Dando continuidade à pesquisa iniciada no mestrado e de posse dos resultados encontrados nesta, Ana Scarin evidencia em sua pesquisa de doutorado “A raiva no desenvolvimento da noção de respeito na educação infantil.” Esta tese, apresentada à Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília, sob a orientação do Prof. Dr. Raul Aragão Martins, no ano de 2008, teve por objetivo compreender o papel da raiva na constituição de respeito pela criança. A fundamentação teórica abrangeu, principalmente, as obras: *Juízo Moral* (1932) e *Intelligence and affectivity: their relationship during child development* (1981), ambas de Jean Piaget, além do trabalho desenvolvido por Pierre Bovet em sua obra *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant* (1951).

Segundo a pesquisadora, nestas obras pode-se compreender claramente a constituição da moral em relação à vigência do afeto. Citando Piaget, ela destaca que, “[...] a formação do símbolo na criança (1975)” e “a construção do real na criança

---

<sup>1</sup> Essa forma de escrever “estória” sem h é a forma de escrever da autora. Ver, SCARIN (2003, p. 33).

(1975)”, é onde a mesma encontra subsídio para discutir a inserção não intencional da raiva no estabelecimento das relações com os adultos.

Desenvolvida em uma escola municipal de São José do Rio Preto, interior de São Paulo, a pesquisa teve a duração de três anos, durante os quais a pesquisadora presenciou as relações estabelecidas por um grupo de dezenove crianças que passaram pelo Jardim I, Jardim II e Pré-escolar, tendo, assim, três professoras diferentes. Ao longo deste tempo, houve o uso de três entrevistas clínicas, que constavam de um relato de uma estória demonstrada por meio de duas ilustrações e um questionário previamente elaborado com expressões faciais, com o intuito de facilitar o trabalho na compreensão do aspecto afetivo envolvido na constituição do respeito. A pesquisadora também utilizou observações da rotina da escola, do relacionamento das crianças com as professoras e com as funcionárias, das crianças entre si e das crianças com a pesquisadora.

Ao final da pesquisa, Scarin (2008) concluiu que as crianças têm a noção de que devem respeitar a professora e reconhecem uma ordem, mas existe uma dificuldade para absorver o impacto que muitas vezes a raiva da ordem traz consigo. Embora as crianças, de forma predominante, gostem da professora, não deixam também de apresentar, de forma considerável, descontentamento (raiva) diante de determinadas atitudes como gritos, braveza, postura rígida.

Os dados quantitativos também apresentaram um sentimento de ambivalência, no sentido de que existe uma dificuldade muita acentuada, por parte das crianças, no tocante a identificar o que sentem em relação à sua professora. A autora afirma que estas confusões ou dúvidas por parte das crianças são características da impossibilidade de respeito, devido à impossibilidade de conhecimento de seus próprios sentimentos. Em suas observações, Scarin constatou, também, um grande número de relações de desrespeito das professoras para com os alunos.

Outro trabalho extremamente significativo e relevante encontra-se na Tese de Doutorado intitulada “Educação para Paz: Um estudo psicogenético sobre a tolerância” de Nádia Maria Bádue Freire, pela Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, no ano de 2004, sob a orientação da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Orly Zucatto Mantovani de

Assis, que teve por objetivo estabelecer quando a criança se torna capaz de exercer a tolerância como sentimento moral e de como educar para a tolerância e para a paz.

Para tal investigação científica social a pesquisadora se fundamenta numa abordagem teórico-metodológica cognitivo-piagetiana e por meio de conflitos morais, estuda como evolui a tolerância, relacionando-a ao desenvolvimento da reciprocidade, justiça, respeito, heteronomia/autonomia, concentração/desconcentração.

O trabalho utiliza o conceito de tolerância, em que esta é vista como “[...] um dos fatores fundamentais para desenvolver uma verdadeira Educação para a Paz, no sentido de aceitar o diferente sem, entretanto, abandonar sua própria identidade, seja ela cultural ou pessoal. Ou no sentido de se tomar atitudes não-violentas na defesa dos princípios, entre pares” (FREIRE, 2004, p.314).

São sujeitos desta pesquisa crianças de 6, 9, 12 e 15 anos, todas de uma escola pública e oriunda de classe social média baixa. O método clínico é o procedimento utilizado, que orienta a coleta e análise dos dados. Para isso foram construídas sete histórias que serviram de base para as entrevistas semi-estruturadas, na tentativa de verificar o julgamento das crianças diante das questões apresentadas de forma que a criança expressasse o que é mais certo fazer diante das situações propostas nas histórias e o porquê de suas escolhas. Um cuidado tomado na elaboração das histórias foi de que estas pudessem fazer parte da vida cotidiana das crianças e que fossem vistas com naturalidade, de forma a facilitar o seu entendimento.

As técnicas de investigação e de análise empregadas favorecem dados qualitativos, mas que são apresentados também com recursos de dados estatísticos. Quanto ao tipo da pesquisa, trata-se de pesquisa qualitativa de tipo *ex post facto*.

Segundo a autora, a hipótese inicial de que a criança se torna capaz da tolerância enquanto valor moral, paralelamente à construção da autonomia e da noção de justiça da igualdade, foi comprovada pelos dados coletados. Reafirmando o pensamento de Jean Piaget referente à interdependência entre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Segundo Freire, “é a afetividade que determina o valor e a energia que o sujeito investe, ao julgar as situações propostas, que podem ser percebidas na indignação

contida tanto nas respostas de tolerância, quanto nas de intolerância” (FREIRE, 2004, p.312).

Desta forma, a análise dos dados, de um modo geral, demonstrou que as diferenças percebidas com relação à idade das crianças, assim como suas opções referentes à tolerância, ou intolerância, são relativas a questões das fases de desenvolvimento.

Neste contexto, afirma Freire, “tanto as respostas de tolerância, quanto as de intolerância apresentam traços de heteronomia nos sujeitos de seis anos, enquanto as respostas de tolerância, de intolerância ou de permissividade apresentam características de autonomia, nos sujeitos de 12 e de 15 anos” (FREIRE, 2004, p.324).

Por fim, a autora reitera que a constituição do sentimento moral “tolerância” é essencial para que seja possível a conservação dos valores relacionados para paz.

Durante esta fase de investigação nas bibliotecas digitais, também encontramos a dissertação intitulada “O desenvolvimento sócio-moral no contexto escolar em crianças do ciclo I – Ensino Fundamental”. Concluída em 2004, esta dissertação de Terezinha Ferreira da Silva Colombo foi também orientada pelo Prof. Dr. Raul Aragão Martins e apresentada ao programa de pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília. Seu objetivo foi o de descrever situações vivenciadas no contexto escolar, tendo como foco principal, a análise do pensamento e do desenvolvimento moral de um grupo de crianças, frente aos dilemas reais emergidos desta convivência. A obra de Piaget, *O Juízo Moral na criança* (1932/1994), foi o alicerce teórico da pesquisadora.

O *corpus* da pesquisa constituía-se de trinta e seis crianças, entre sete e oito anos, pertencentes a uma classe de 1ª série de uma escola municipal, situada na periferia da cidade de Marília, São Paulo. Os dilemas<sup>2</sup> selecionados na pesquisa foram referentes a situações que envolviam cooperação, agressão física e verbal, constituição e cumprimento de regras, vividos pelas próprias crianças pesquisadas. A coleta de dados se deu pelo registro dos conflitos sócio- morais vividos pelas crianças e da entrevista clínica piagetiana, descrita por Juan Delval, realizador de inúmeras pesquisas na área da

---

<sup>2</sup> A autora define a palavra dilema como sendo “ [...] breves narrações que apresentam um conflito de valores, são histórias curtas que envolvem a fatos problemáticos” (COLOMBO, 2004, p. 52).

Psicologia evolutiva. As respostas dadas pelo grupo de sujeitos, durante as assembléias, discussões e reflexões, foram agrupadas em categorias e a análise permitiu conhecer o seu pensamento das crianças e as propriedades que elas atribuem à realidade.

Segundo a pesquisadora, que também é a professora da turma de crianças pesquisadas, “a participação das crianças, na busca da resolução dos conflitos, promoveu estímulos para o avanço em direção a autonomia moral do grupo” (COLOMBO, 2004, p.67). O exercício individual e coletivo de cada um proporcionou o reinício de novas relações no grupo, baseadas na compreensão das necessidades advindas das reflexões concretas vividas na sala de aula.

Ainda nesta linha, encontramos a dissertação “A generosidade segundo sujeitos de 6, 9 e 12 anos” de Wanessa Aparecida Alves de Lima, apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP, no ano de 2000, sob a orientação do Prof. Dr. Yves de La Taille. Segundo a pesquisadora, este trabalho pretendeu retomar pontos da pesquisa desenvolvida por De La Taille, “sobre as virtudes morais segundo as crianças”, no qual o mesmo contempla diversas virtudes, e entre elas a generosidade.

Wanessa Lima pretendeu aplicar a réplica da pesquisa de La Taille, sobre a generosidade, à realidade de sua cidade natal, Porto Velho, em Rondônia. Mais especificamente, à realidade de uma escola de periferia, carente não só de recursos materiais, mas também de estímulos de aprendizagem, freqüentada por crianças de classe social baixa. O objetivo da pesquisa nesta dissertação foi o de avaliar o conceito de generosidade demonstrado pelas crianças aos 6, 9 e 12 anos de idade e, reconhecer as diferenças apresentadas entre as crianças da escola pública da periferia e de uma escola da rede particular da cidade de Porto Velho-RO.

Entrevistas clínicas e aplicação de dilemas foram aplicadas a 120 crianças, 20 em cada faixa etária para cada classe social, dividida entre os dois sexos. A base teórica da pesquisa assentou-se sobre as teorias do desenvolvimento do juízo moral de três psicólogos renomados na área, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Carol Gilligan, ressaltando as semelhanças e diferenças dos teóricos frente às questões e os resultados de seus trabalhos.

Por meio do uso da entrevista clínica do método piagetiano, a pesquisadora encontrou que a maioria das crianças desconhece o termo “generosidade”, mas que a partir de exemplificações, estas afirmam já ter feito algum tipo de “generosidade”.

Em seu trabalho, Lima aborda a importância da discussão da generosidade *versus* justiça, e também da dificuldade de entendimento das crianças de seis anos quando solicitadas a optar pela opção que mostra a generosidade. No entanto, segundo a pesquisadora, as mesmas sempre apontam a opção de justiça como sendo a de generosidade. A pesquisadora explica esse comportamento retomando a idéia de egocentrismo em Piaget.

De um modo geral, os dados da pesquisa de Lima (2000) apontam que as crianças sinalizam uma preocupação com o outro, revelando, portanto, a precocidade na formação da generosidade, o que segundo a pesquisadora é um bom prognóstico para a humanidade. Durante a pesquisa, Lima analisa os resultados dos dados em relação às classes sociais e equipara os resultados de sua pesquisa com os dados apresentados na pesquisa do Professor Yves de la Taille, principalmente no que concerne à presença da generosidade nas crianças como à evolução cognitiva do conceito de generosidade entre os sujeitos. A diferença se faz apenas quando estabelece uma comparação entre o conceito de generosidade encontrada nas crianças da escola da rede particular e da rede pública. A escola privada apresenta percentuais maiores de compreensão do conceito de generosidade do que a escola pública; o que não aparece na pesquisa de La Taille.

Ao término da pesquisa, Lima apresenta dados evidenciando que as crianças mais velhas não são mais generosas que as crianças de 6 anos, pois embora na escolha do personagem generoso apresentado na estória<sup>3</sup>, o percentual dos de 12 anos seja bem maior, no quadro que faz uma análise da justificativa da escolha, ambas crianças de 12 e 6 anos, demonstram justificativas semelhantes para a escolha dos personagens nas duas situações apresentadas. Assim, a pesquisa revela e afirma uma evolução no conceito de generosidade dos sujeitos, e não na evolução do ato moral. Pois as crianças de ambas as idades justificam que fazem o ato generoso, porque o adulto indica, não por desejo próprio. Ademais, a pesquisa não encontrou dados significativos em percentuais referentes à questão de sexo quanto à atitude de generosidade.

---

<sup>3</sup> A escrita da palavra estória sem h é a forma que autora escreveu em sua pesquisa.

A dissertação de mestrado de Luciene Regina Paulino é também um trabalho relevante dentro desta linha de pesquisa. A dissertação que pesquisou “A construção da solidariedade em ambientes escolares”, foi apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Orly Zucatto Mantovani de Assis, no ano de 2001.

Paulino (2001) inicia seu trabalho ressaltando a solidariedade como uma das virtudes necessárias aos seres humanos e apresenta vários exemplos do cotidiano ou atos que demonstram esta virtude no dia-a-dia dos seres humanos. Destaca também a importância de se estudar os gestos de solidariedade, de generosidade, de gratidão e de respeito, tão necessários e preciosos em nossa sociedade, uma vez que cada dia se observa imperar atos de preconceito, seja ele de raça, credo, gênero ou cultura. Além disso, esta pesquisa examina os juízos que envolvam valores morais como a solidariedade, e sua profunda relação com os tipos de respeito, característicos de ambientes autoritários e cooperativos.

Levantando a questão, “Quando julgam dilemas sociais que envolvem a solidariedade, os sujeitos são influenciados pelo ambiente escolar do qual são provenientes?”, Paulino (2001) se propõe analisar se haveria diferença nos julgamentos de crianças advindas de ambientes sócio-morais diferentes para dilemas que envolvessem a solidariedade. A principal hipótese nesse estudo considera que a solidariedade é uma virtude construída psicologicamente pelo sujeito e sendo assim, necessita que a experiência possa fazê-la ser construída junto da necessidade de auto-regulação.

De acordo com Paulino, o intuito dessa pesquisa foi, mais precisamente, sua aplicação em sala de aula. Segundo a pesquisadora, juízos mais elevados não são conseguidos apenas por transmissão verbal, ou por sermões que, repetidamente, apresentam-se nas escolas. Pelo contrário, tais juízos demandam um trabalho em que se favoreça a experiência da cooperação, a manifestação da afetividade e de conflitos cognitivos que possam gerar tomadas de consciência. Para tanto, a pesquisadora elege como referencial teórico a Psicologia Genética Piagetiana, além de outras cujas contribuições que, embora não recaiam diretamente sobre a Psicologia Genética de Piaget, apontam observações interessantes sobre o desenvolvimento do juízo e a formação de valores, demonstrando que, na última década deste século, aflorou a

preocupação de teóricos e educadores no sentido de se aprofundarem em discussões sobre a moral.

Os dados da pesquisa confirmam a hipótese de que sujeitos advindos de relações de cooperação tendem a encontrar maneiras de garantir que a solidariedade aconteça, pois somente relações de confiança com a autoridade trazem profundas mudanças a seus juízos: “a ação solidária acontece, porque da autoridade não emana a condição cega e absoluta”. (PAULINO, 2001, p.130).

Nesta mesma linha de raciocínio, o estudo experimental denominado “O desenvolvimento do raciocínio moral por meio da técnica da discussão moral”, realizado pela pesquisadora Taciana Belluci de Araújo, sob a Orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Áurea Maria de Oliveira, do Instituto de Biociências de Rio Claro/SP, no ano de 2009, com alunos de duas classes do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, situada na periferia, na disciplina de língua portuguesa, teve o intuito de qualificar os trabalhos desenvolvidos na sala de aula na formação de virtudes e buscou apresentar uma alternativa de intervenção, encontrados no enredo das fábulas italianas compiladas por Ítalo Calvino, em 1954. Os objetivos que permearam o desenrolar da pesquisa foram a identificação do nível evolutivo da noção de justiça em que se encontravam os sujeitos participantes, de acordo com as teorias de Piaget e Kohlberg, e a verificação se o trabalho pedagógico, com o enredo das fábulas italianas, por meio da técnica da discussão moral, implicaria em uma evolução qualitativa no nível do raciocínio moral dos participantes.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos de 9, 12 e 15 anos, do ensino fundamental e médio na cidade de Piracicaba. A unidade escolar localiza-se na zona periférica da cidade, próxima à zona rural, onde a pesquisadora atua como professora dos sujeitos da pesquisa.

A análise qualitativa dos dados baseou-se nos depoimentos fornecidos pelos alunos, observando a evolução do raciocínio e a estrutura de seus pensamentos, caracterizando o seu estágio de raciocínio moral antes e depois de todo o trabalho de intervenção pedagógica, relacionando-os sempre com as teorias de Piaget e Kohlberg e com a teoria da análise de conteúdo de Bardin (1977).

Os resultados da pesquisa demonstraram que os 25 alunos que participaram da classe experimental obtiveram uma evolução qualitativa considerável no seu nível de raciocínio moral comparados aos alunos da classe de controle. Segundo a pesquisadora, o diálogo, calcado no respeito mútuo, durante o período de intervenção pedagógica apresentado nessa pesquisa, culminou em um estímulo do nível de raciocínio moral dos sujeitos participantes a evoluir para uma etapa seguinte, o que cooperou para a construção da autonomia moral dos participantes.=

Segundo Araújo (2009), um ambiente rico em estimulações pode provocar um maior número de interações entre os sujeitos, com a oportunidade da assunção de papéis e da discussão moral entre iguais. Araújo constatou também, dentro desse processo, que ao final da coleta de dados dessa pesquisa, 63,63% dos sujeitos da classe experimental apresentaram uma evolução qualitativa nos escores da maturidade moral segundo a teoria de Kohlberg, enquanto os participantes da classe de controle apresentaram esta evolução em uma proporção bem menor, sendo esta de 12,5%.

A pesquisadora ressalta também que foram levantadas outras constatações por meio dos resultados dessa pesquisa, sendo as mesmas passíveis, também, de reflexão: nem todos os participantes da classe experimental obtiveram evolução no seu nível de raciocínio moral, e pequena porcentagem de alunos da classe de controle conseguiram tal evolução. Percebe-se, então, a necessidade de outras investigações que poderão contribuir para o esclarecimento de questões relativas ao desenvolvimento do raciocínio moral por meio da prática da discussão moral.

Concluída no ano de 2007, a tese de doutorado apresentada ao Programa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, campus de Araraquara, de Ligiane Raimundo Gomes, “Moralidade e respeito ao meio ambiente em crianças e adolescentes: a construção da moral ecológica”, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cilene Ribeiro de Sá Leite, teve como objetivo principal estudar a construção de respeito ao meio ambiente por crianças e adolescentes e analisar essa noção como solidária ao desenvolvimento moral.

Partindo do pressuposto que a noção de respeito no domínio ecológico é a mesma que fundamenta a conquista da autonomia moral, a pesquisadora justifica a relevância do assunto, afirmando que este se faz por ser as questões ambientais um dos

grandes desafios do século XXI. Como base de seu referencial teórico, Gomes (2007) utiliza os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento moral, para fundamentar o seu pensamento no que diz respeito à relação intrínseca da noção de respeito ao meio ambiente com o próprio desenvolvimento moral do indivíduo e, também os relacionados aos temas Ética e Meio Ambiente, dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A pesquisa, de natureza exploratória, tomou uma amostra de 15 participantes, escolhidos aleatoriamente, sendo cinco crianças de 6 a 8 anos, 10 a 11 anos e 13 a 15 anos. A escolha das faixas etárias se deu em razão da crença de que as fases de aquisição de certas noções são observadas nestas idades. Estas crianças estavam matriculadas em três escolas públicas, pois não foi possível encontrar crianças com a faixa etária requerida na pesquisa em apenas uma escola pública, portanto uma escola de educação infantil, outra do ensino fundamental e outra que atendesse crianças da 5ª a 8ª série, bem como o ensino médio, todas localizadas em uma cidade do interior paulista.

Segundo a pesquisadora, o respeito ao meio ambiente implica em elementos que, teoricamente, estão relacionados com o desenvolvimento de uma “moral ecológica”, possivelmente, composta de regras, respeito e justiça, e por assim ser, a autora afirma que a “moral ecológica” se compõe do mesmo constructo do desenvolvimento moral. No entender da pesquisadora, essa relação de respeito com o meio ambiente, “pressupõe influências recíprocas entre homem/ambiente que, por sua vez, estão diretamente ligados aos aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e nos mais variados ecossistemas” (GOMES, 2007, p.225).

Conclui-se assim que a expressão “moral ecológica” apresentada em seu trabalho significa o desenvolvimento de uma relação em que a ação entre homem e o ambiente é recíproca, sendo necessária a conquista do respeito mútuo entre as pessoas no tratamento que fazem do meio ambiente.

Para investigar a idéia que as crianças fazem sobre o respeito ao meio ambiente, foram elaboradas seis histórias com dilemas ambientais para serem dialogadas com as crianças, usando o método clínico piagetiano. A partir da realização de um estudo piloto descobriu tipos de respostas e problemas abordados pelos sujeitos que permitiram

estabelecer uma entrevista centrada em pontos mais concretos, resultando na seleção de quatro histórias com enfoques diferentes: coleta de lixo, extinção de aves, poluição de um rio, corte de árvore.

Os resultados indicam que há dependência da construção da moral ecológica com relação à moralidade de modo geral estudada por Piaget. Dessa forma, a pesquisadora afirma que sua hipótese foi confirmada: a construção da noção de respeito ao meio ambiente é realmente solidária ao desenvolvimento moral de crianças e adolescentes.

A dissertação “Conduas de discriminação entre crianças de educação infantil”, desenvolvida no programa de pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências na Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília, por Kawashima Rosana Akemi, no ano de 2007, sob a orientação do Prof. Dr. Raul Aragão Martins, aborda a questão da discriminação entre os estudantes, por considerar necessário e relevante a discussão do tema da violência dentro da escola. O estudo teve como objetivo investigar formas e evolução de pensamento e condutas de discriminação, visando analisar como esta conduta é categorizada e compreender seu julgamento sócio moral. O grupo pesquisado compreendeu crianças com 4, 5 e 6 anos de idade da educação infantil, da cidade de São José do Rio Preto. Como instrumentos de coleta de dados, esta pesquisa utilizou a observação e a entrevista clínica.

A entrevista teve como tema uma história baseada em acontecimentos retirados do período de observação das atividades das próprias crianças investigadas. Na coleta de dados a pesquisadora utilizou-se primeiramente da observação dos conflitos vivenciados entre pares na escola, e dentre os conflitos que apareceram de diversas maneiras, escolheu o conflito “disputa do balanço no parque”, por ter aparecido em todas as salas analisadas e com maior frequência.

Com esta primeira etapa de coleta de dados, a pesquisadora pode construir a história e a ilustração ou desenho baseados no conflito “disputa do balanço”. Com isso a pesquisadora buscou uma familiaridade do conteúdo apresentado para criança de forma que esta pudesse se inserir no contexto e também entender melhor a situação de forma a facilitar o pensar e o responder da criança, na segunda etapa da coleta através da entrevista clínica. As questões propostas sobre o tema da história eram relacionadas à

escolha de uma criança em tirar outra do balanço devido às suas características físicas, de cor, ou de peso.

Os estudos de Piaget (1994e 1967); Piaget e Heller (1950) e Turiel (1983, 2002), sobre a construção da moralidade serviram de base teórica para fundamentar a presente pesquisa com relação ao julgamento moral emitido pelos participantes.

A análise dos dados revelou que crianças pequenas do sexo masculino perpetuam mais condutas discriminatórias do que crianças pequenas do sexo feminino. Verificou-se que a maioria das crianças considera a conduta de conflito errada dentro do domínio moral, determinada por heteronomia e obediência à autoridade.

Constatou-se, também, o princípio de um juízo de valor, em relação à criança negra ou gorda, a partir da pré-escola, na idade média de seis anos. Nas justificativas da escolha quanto a quem tirar do balanço, tendo por opções a criança gorda ou negra, 6,9% das crianças de 6 anos escolhem a alternativa “aparência não agrada”. O que demonstra, também, segundo a pesquisadora, o início de uma leitura valorativa de si próprio e dos outros na formação da identidade.

Os dados ainda indicam que as crianças da classe pré-escolar começam a reconhecer o outro como diferente e independente deles próprios quando fazem opção pela resposta “usufruir igualmente” e “não permite outros usufruírem”. Outro ponto muito importante que esta pesquisa comprova é a percepção de que os comportamentos que as crianças pequenas copiam são os comportamentos e atitudes dos adultos, mostrando que o preconceito existe. Apesar disso, a pesquisa revela que as professoras acreditam que não há preconceito entre as crianças.

A pesquisa também apresenta nos resultados uma diferença entre o pensamento moral teórico e o pensamento moral efetivo, pois nos resultados aparece um dado interessante que é o da diferença da resposta em percentuais, quando se mostra o personagem e, quando coloca a criança como a própria personagem para responder as questões referentes à história e à ilustração.

O trabalho de dissertação de Anne Elen de Oliveira Lima, com o título de “A ética e o ensino infantil: o desenvolvimento moral na pré-escola”, apresentado no ano 2003, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clélia Aparecida Martins, na Universidade Estadual

Paulista/ Campus de Marília, teve como proposta de trabalho apresentar algumas reflexões sobre a ética e a moralidade na formação do indivíduo, visando o desenvolvimento moral das crianças em fase pré-escolar. Para isto, a pesquisadora considerou o caminho percorrido pela ética desde a antiguidade até a contemporaneidade, observando os conceitos de Aristóteles, Kant, Piaget, Kohlberg, entre outros, além das diretrizes determinadas para o ensino da ética nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse estudo, Lima objetivou mostrar a necessidade de uma ética que tanto possa ser relacionada com valores, direitos e deveres mundialmente reconhecidos, quanto com reformas institucionais e comportamentos morais individuais. Também pretendeu explicar os fundamentos teóricos que apóiam um modelo construtivista do desenvolvimento do raciocínio moral, visto que o cognitivismo estimula a construção autônoma de valores.

Partindo da reflexão de suas experiências na pré-escola, Lima afirma que nas instituições de educação infantil, muitas vezes, não existe uma preocupação em trabalhar a ética e a moralidade com as crianças, e quando esta existe os professores utilizam-se do senso comum e não de conhecimentos científicos. Segundo a autora, alguns educadores lançam-se na defesa de algumas teorias, expressando diferentes opiniões de como tratar a moralidade, permanecendo muitas vezes na teoria, o que traz como conseqüências dificuldades de conceituar moral e ética, por parte dos próprios educadores e responsáveis da educação.

Essa pesquisadora faz, ainda, um resgate histórico dos conceitos de moral e de ética, da pré-escola e, por fim, da relação entre ética e educação infantil, concluindo que a escola deve, por meio de um processo pedagógico, reflexivo e comunicativo, introduzir o aluno no mundo moral desde o ensino infantil, levando-o a se sensibilizar com questões morais.

A dissertação de Wilton Carlos de Santana, “A pedagogia do esporte e a moralidade infantil” desenvolvida na Universidade de Campinas/ Faculdade de Educação Física, no ano de 2003, orientado por Heloisa Helena Baldy, teve como objetivo descobrir quais os tipos de relações estabelecidas em aulas de futsal na infância e, em particular, se a pedagogia do esporte praticada neste cenário educa para a

heteronomia ou para a autonomia. Para tanto, observaram-se 11 aulas de futsal para crianças na faixa etária de 9 a 12 anos de idade, ministradas por quatro professores de Educação Física (3 aulas dos três primeiros e 2 aulas do quarto). Sua base teórica se sustentou nos estudos de Piaget (1994). As observações da investigação foram realizadas em programas de iniciação ao futsal em escolas especializadas de dois clubes esportivos e de duas associações congêneres.

Na metodologia da pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou-se como técnica de coleta de dados a observação não participante. Num primeiro momento, as aulas foram registradas em vídeo e narradas para um gravador de fita K7. Posteriormente, foram transcritas na íntegra, de forma a abstrair 95 momentos em que a dimensão moral foi mais incisiva. Descobriu-se que os tipos de relações estabelecidas em situação de aula foram, por um lado, de respeito mútuo, de cooperação, de reciprocidade e democráticas e, de outro lado, de respeito unilateral, de conservação do egocentrismo, de coação e de obediência. Do total de momentos abstraídos e discutidos, 23 foram voltados para a autonomia e 72 voltados para a heteronomia. Por extensão, foi possível concluir que a pedagogia do esporte praticada por esses professores na iniciação ao futsal educou predominantemente para a heteronomia.

Segundo Santana, “quem aprende a obedecer aprende a temer e quem educa para isso mantém o outro inconsciente. A herança desse tipo de educação é a dependência” (SANTANA, 2003, p.118). Na presença dos dados que mostram uma preponderância para uma educação voltada para heteronomia, o pesquisador se questiona porque isso acontece e o que seria preciso para praticar uma intencionalidade pedagógica comprometida com uma educação em valores. O autor afirma que é preciso querer educar para a autonomia.

Outro estudo interessante, a dissertação “Um estudo sobre interação social entre crianças pré-escolares”, de Raquel Teixeira, foi apresentado ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação de Orly Z. Mantovani de Assis, no ano de 1999. O objetivo foi verificar se trabalhando em pares as crianças manifestam condutas cooperativas capazes de contribuir para engendrar a cooperação futura. Na busca por este objetivo, a pesquisadora favoreceu uma situação apropriada e uma intervenção com as crianças do grupo pesquisado, partindo dos pressupostos de Piaget em sua obra “O Julgamento

Moral na criança” (1994). Foram elaborados roteiros com atividades que continham passos a serem percorridos pelas crianças quando estão em vias de construção da cooperação. Para observar as interações dos sujeitos foram escolhidos critérios para cada atividade. Tais critérios foram feitos com base tanto no trabalho de Mantovani de Assis (1976) como no de Jean Piaget (1994).

Além da observação constante das crianças em pares nas atividades de pinturas com um único pincel, canetas coloridas presas a um barbante, jogos de montar blocos, quebra cabeça e dominó, a pesquisadora teve o cuidado de registrar e filmar a fala, o contexto e a linguagem corporal que acompanhava as crianças quando em atividade, para posterior análise de suas condutas, com base na teoria de Piaget.

Participaram deste estudo vinte crianças de classe pré-escolar de uma escola pública de Uberlândia, MG. A amostra se constituiu de 10 pares, escolhidos de forma aleatória pela professora das turmas. No resultado dos dados, a pesquisadora analisou as condutas em pares, classificando-as em termos de níveis de condutas que sinalizam um movimento em direção às cooperações, confirmando sua hipótese de que crianças pequenas entre 4 e 6 anos já apresentam condutas que geram a cooperação futura.

Tendo como base a epistemologia genética de Piaget, a autora defende a idéia de que ao estudar as condutas cooperativas na escola, a preocupação concentra-se na gênese e evolução destas em direção a cooperação. Segundo Teixeira (1997, p.87),

[...] “nota-se, no quadro geral de condutas observadas, uma abrangência muito grande em termos de sua natureza. Assim na mesma atividade, a mesma dupla expressa condutas mais próximas da cooperação, condutas intermediárias e condutas menos próximas da cooperação”

Percebe-se, também, que a relação social propiciada pelo par possibilita a manifestação de condutas cooperativas por parte de crianças pré-operatórias que teoricamente são capazes de cooperar. Neste sentido, a autora defende a importância de trabalhos, juntos aos professores, com vistas a levá-los a repensar e analisar suas próprias posturas em relação ao planejamento comum, à construção em equipe, ao respeito mútuo e à cooperação entre os colegas no decorrer de suas práticas pedagógicas.

Todos os trabalhos citados nesta seção confirmam a necessidade e a importância da discussão de temas voltados para o desenvolvimento moral. Desta forma, entendemos que o objeto da pesquisa que nos propusemos realizar é relevante, na medida em que tem o sentido de contribuir para o conhecimento e reflexão da formação de valores morais no sujeito. Sobretudo porque, nossa proposta de coleta de dados, que utiliza, nas entrevistas clínicas, o pensamento da criança referente à sua própria ação permite a representação mental da criança de sua própria ação.

## 2.0 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento sócio-emocional da criança é favorecido pela convivência orientada com os colegas e com as pessoas adultas que trabalham na pré-escola (MANTOVANI DE ASSIS, 2002, p. 2).

Os fundamentos teóricos em que sentimos a necessidade de nos apoiar são de natureza legal e da psicologia piagetiana.

### 2.1. Fundamentos da Educação Infantil e seus aspectos legais

Considerando que o nosso objeto de estudo está na Educação Infantil, identificamos a necessidade de apresentar os aspectos legais que instituem e direcionam esse nível de ensino, assim como sua atual proposta curricular.

Segundo Montenegro (2001), a história da educação infantil retoma a origem das creches que se inicia no Brasil por volta do final do século XIX. Assim, a trajetória da maioria das creches, até meados do início do século XX, surge inicialmente como forma de atender as crianças pobres, filhos de operários, numa ótica assistencialista, buscando evitar que as crianças fiquem na rua, assim como evitar o alto índice da mortalidade infantil, oferecendo abrigo, comida, roupas e cuidados de higiene. Outra visão de creche que também aparece neste período são os jardins de infância, que, diferentemente das creches, eram particulares, destinados a crianças abastadas, incluíam o termo educar em sua proposta, dando-lhe um sentido pedagógico surgindo daí uma possível dicotomização entre cuidar e educar. Contudo, ambas existiam no País à margem do reconhecimento legal.

Posteriormente, mas ainda no século XX, na década de 70, com a intensificação da urbanização e o crescimento das mulheres no mercado de trabalho, dentre outras mudanças culturais e econômicas, a sociedade civil se organiza e pressiona para que o Estado reconheça a creche como direito da população, assumindo a construção e gerenciamento destas instituições.

Dentro deste contexto, a Constituição Federal de 1988 (no seu artigo 208, inciso IV), marca, portanto, a formalização das reivindicações, reconhecendo a creche como uma instituição capaz de prover o direito da criança pequena à educação e o direito dos pais trabalhadores terem assegurados o atendimento de seus filhos menores de 7 anos nestas instituições. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança. Ainda no seu texto original reconhece no art. 7, inciso XXV, ser esse direito ampliado a todos os trabalhadores, sejam urbanos ou rurais. E ainda define que a diferença entre Educação Infantil e Educação Fundamental (com crianças a partir de 7 anos nesta época) está no fato de esta não ser considerada compulsória.

Atualmente já no século XXI, a Constituição Federal ganhou alterações com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, referente às determinações ao atendimento da Educação Infantil (artigo 208), qualidade do ensino (artigo 211, 212 e 214) e qualidade dos profissionais (artigo 206, inciso 5 e 8). Vejamos o que o artigo alterado sobre o atendimento da educação infantil anuncia:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Podemos considerar também outros importantes artigos da Constituição que amparam a compreensão da Educação Infantil, a saber:

Art. 7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;

Art. 23 - É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência;

Art. 30 - Compete aos Municípios:

VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental;

Outra lei Federal que aparece em prol dos direitos da criança e do adolescente é lei Federal nº 8.069, de 13/07/1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Nesta lei a criança é reconhecida enquanto cidadã e como um ser em desenvolvimento, com seus direitos e especificidades. Seguem alguns artigos enunciados pela lei e que devem ser seguidos nas instituições de educação infantil.

No Livro I, título I, das disposições preliminares se afirma que:

Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 5º - Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

No livro II, título II, do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade anuncia-se que:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Por fim, a Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996 que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reafirma todas estas mudanças na educação em seus artigos (mais especificamente, nos artigos 4, 5, 29 e 89) e de forma incisiva estabelece o vínculo entre o atendimento das crianças de 0 a 6 anos e a educação, colocando a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Vejamos o que diz a seção II, respectivamente sobre a educação infantil:

#### Seção II - Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Atualmente, a LDBEN sofreu alterações no artigo 30, baseando-se nas seguintes leis federais: Lei Federal 11.114/2005 que institui o Ensino Fundamental para nove anos e a Lei Federal 11.274/2006 que torna obrigatória a matrícula de alunos a partir de 6 anos de idade no Ensino Fundamental.

Diante das convocações constitucionais, e das obrigações que propõe a LDBEN, unindo as responsabilidades na indução de proposições e políticas públicas nacionais, o Ministério da Educação e do Desporto propõe o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN).

Tal documento, hoje amplamente divulgado e tido como referência nas escolas, embasa-se nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

O documento RCN busca considerar a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e, por isso, se define como um Referencial ou proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas de ensino que assim o desejarem. Seu caráter não obrigatório busca dialogar com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições que oferecem a Educação Infantil, considerando que o uso do Referencial só faz sentido se traduzir a vontade de educadores, pais e funcionários no estabelecimento de ensino. Com isso, o referencial se constitui como elemento orientador de ações para a qualidade da Educação Infantil brasileira, sem, contudo ter a pretensão de ser a solução para todos os complexos problemas dessa etapa educacional.

A proposta compreende que embora haja consenso sobre a necessidade da educação para as crianças no sentido de promover a integração dos aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, considera que a criança é um ser completo e indivisível, não havendo consenso no que significa trabalhar com cada um desses aspectos. Exemplificando, cita que existem práticas educacionais que privilegiam em suas propostas os cuidados físicos, outras privilegiam os cuidados no sentido da higiene e alimentação, já outras privilegiam, sobretudo, os aspectos emocionais, considerando que os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos. Há, ainda, práticas que privilegiam o desenvolvimento cognitivo, criando uma polêmica no termo cognitivo, quando se super enfatiza a construção das estruturas mentais, como se estas estivessem

dissociadas das outras aprendizagens. Desta forma, os RCN consideram ser fundamental deixar claros e explícitos seus conceitos propostos e a sua fundamentação.

Assim, para os RCN a criança é vista como construtora do seu conhecimento a partir das interações que estabelece com outras pessoas e com o meio em que vive. “O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (RCN, 1998, p.22). Com isso, a proposta deixa claro, desde o início, que a concepção de construção do conhecimento pelas crianças baseia-se nos enfoques e abordagens de vários autores, tais como: Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henry Wallon, considerando que estes pesquisadores influenciam marcadamente o campo da educação de crianças.

Na concepção de educar, esta é vista como meio de propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relacionamento interpessoal, de ser e estar com os outros em atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Educar constitui-se, então, uma função no enriquecimento do desenvolvimento do ser humano e a sua inserção social.

O ato de educar é visto, ainda, como integrado ao ato de cuidar, no sentido de que a base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. “Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (RCN, 1998, p.24).

No sentido do brincar, a proposta infere dentre outras questões que “toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das ações e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (RCN, 1998, p.27). Enfatiza-se que por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades nos vários aspectos do conhecimento.

Defende também que o professor tenha consciência de que na brincadeira as crianças criam e estabilizam o que sabem sobre a realidade como um todo. Assim também como deve estar atento para que não se confunda situações nas quais se

objetivam determinadas aprendizagens das crianças por parte do professor com aquelas que a criança experimenta os conhecimentos de forma espontânea e destituída de objetivos.

Podem-se utilizar os jogos como atividades didáticas, especialmente aqueles que possuem regras. “É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão” (RCN, 1989, p.29).

Quanto à **interação social**, esta é vista como uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Frisando que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, idéias e soluções são elementos indispensáveis.

O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. Pode-se estabelecer, nesse processo, uma rede de reflexão e construção de conhecimentos na qual tanto os parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm seu papel na interpretação e ensaio de soluções. A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem. (RCN, 1998, p.32).

No tocante ao professor, considera a formação necessária a de nível superior proposta pela LDBEN no seu artigo 206, inciso 5, e acrescenta afirmando que as diferentes redes de ensino devem se colocar no sentido de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (sejam das creches ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas destes profissionais.

Menciona também que o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente.

Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (RCN, 1998, p.41).

E afirma que para o sucesso das aprendizagens infantis é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo:

- a **interação** (grifo nosso) com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;
- os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas idéias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;
- a individualidade e a diversidade;
- o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais;
- a resolução de problemas como forma de aprendizagem (RCN, 1998, p.30).

Quanto à concepção de **respeito**, esta é entendida no sentido de aceitação da pluralidade cultural, isto é, considera-se que nas instituições de educação infantil haverá a diversidade de etnias, crenças, costumes e valores. Desta forma, o trabalho com a diversidade e convívio das diferenças deve possibilitar a ampliação dos horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Neste sentido, assumir o acolhimento as diferentes expressões das crianças e das famílias destes significa respeitar a diversidade, sem, contudo, ser necessário assumir uma adesão incondicional aos valores do outro.

A concepção de respeito à diversidade, assim como os conceitos de identidade e autonomia, aparece tanto nos objetivos gerais da Educação Infantil, como nos conteúdos ou eixos temáticos e nas orientações didáticas propostas as crianças de 0 a 6 anos nos três volumes que compõem os RCN, a saber: vol. 1. Introdução, vol. 2. Formação Pessoal e Social, e vol. 3. Conhecimento de mundo.

De forma mais contundente o vol. 2 dos RCN afirma que para a assimilação do respeito se faz necessário que o respeito esteja presente nos atos e atitudes das pessoas com quem convive na instituição. “Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até às diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas” (RCN, 1998, p.41). Acrescenta também uma ênfase no respeito referente às crianças com

necessidades especiais que, devido às suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação. Ao lado dessa atitude geral, sugere aos professores que criem situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho.

Do ponto de vista da psicologia genética, teoria à qual nos baseamos para desenvolver nossa pesquisa, e segundo a pesquisadora Mantovani de Assis (2002), os objetivos da Educação Infantil, com os quais concordamos, vinculam-se diretamente ao desenvolvimento da criança. Em suas próprias palavras,

[...] julgamos que o objetivo educacional da pré-escola que realmente venha atender as necessidades psicossociais da criança deve ser o de criar as condições mais adequadas ao seu desenvolvimento global. Em outras palavras, a educação pré-escolar deve visar, antes e sobretudo, ao desenvolvimento harmonioso da criança em seus aspectos físico, sócio emocional e intelectual para que ela consiga ser tudo que poderia ser nesse período de sua vida. (MANTOVANI DE ASSIS, 2002, p. 3).

## **2.2. Fundamentos da psicologia piagetiana**

As interações sociais fundadas em relações de egoísmo, indiferença e preconceito têm mostrado que cada vez mais é maior a exploração do homem sobre o homem na sociedade atual. Contata-se uma destruição intelectual, afetiva e moral que este homem, além de sobreviver sob míseras condições materiais, muitas vezes já está morto na capacidade de pensar, característica única do ser humano.

Para Piaget (1994), o desenvolvimento ou transformação de uma sociedade depende do pensamento autônomo conquistado e vivenciado pelos sujeitos nas relações entre indivíduos e indivíduo/sociedade. Esse pensamento autônomo não se concretiza se não houver a construção do respeito mútuo, que, por sua vez, só se fará na medida em que relações de reciprocidade e cooperação forem desenvolvidas pelo ser humano. É por este caminho que o indivíduo terá condições de ter uma autonomia moral na busca por seus direitos e deveres, como afirma Piaget:

De fato, nossos estudos têm mostrado que as normas racionais e, em particular, essa norma tão importante que é a reciprocidade, não podem se desenvolver senão na e pela cooperação. A razão tem necessidade da cooperação na medida em que ser racional consiste em se situar para submeter o individual e o universal. O respeito mútuo

aparece, portanto, como condição necessária da autonomia, sobre o seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta a criança das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente a própria ação e a própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia (PIAGET, 1994, p.94).

Assim, acreditamos que o respeito, inicialmente um sentimento que se torna um valor moral e ético, é necessário à convivência social, e o seu processo de construção e desenvolvimento se faz na *psiqué* do indivíduo. Daí a necessidade, de todos, na sociedade, e mais especificamente, da instituição escolar, de garantir a toda criança as condições e as oportunidades de construir o respeito para si e para com os outros.

Acreditamos que a escola, apoiada nos princípios do desenvolvimento da moralidade estudado por Piaget, tenha a tarefa de conduzir situações e experiências em que os alunos possam realizar, em cooperação com outros indivíduos, as diversas atividades e, assim, irem agindo e refletindo na assimilação de suas necessidades de conhecimento e formação de sua personalidade.

Piaget (2007, p. 53), defende que,

[o] direito à educação [...], não é apenas o direito de frequentar escolas: é também, na medida em que vise a educação ao pleno desenvolvimento da personalidade, o direito de encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio e de uma consciência moral desperta.

Conforme afirma Paulino (2001, p. 96) ser a escola,

[...] sem sombra de dúvidas, como um dos locais mais eficientes para construção desses valores. Pela troca entre iguais a criança constrói valores e atitudes. Na interação com outras crianças, com o adulto professor e a própria família é que esses valores e atitudes vão constituindo parte de sua moralidade; porém esse é um processo interno, de estruturas que vão sendo incorporadas a outras já existentes.

Com efeito, temos visto uma educação que, nos espaços escolares, impõe, sobretudo, às crianças, uma moral de submissão irracional aos princípios dos adultos ou às regras já existentes, que Piaget define como uma moral heterônoma. Mantovani de Assis (2003, p. 202) define essa moral heterônoma pesquisada por Piaget, “como uma ação de coação do adulto sobre a criança e, portanto, do respeito unilateral que gera um sentimento de dever”.

A moral heterônoma não serve para transformar as relações ou para estabelecer relações mais dignas, mas para perpetuar um pensamento ingênuo e acrítico perante a realidade social e os indivíduos.

Segundo Scriptori,

[...] crianças ‘educadas’ pelo poder do mais forte, psicologicamente podem se constituir como sujeitos heterônomos, que obedecem e se submetem aos outros, tornando-se tacanhos no sentido moral e intelectual, e que constituirão uma sociedade subserviente aos que, de alguma maneira, exercem poder sobre ela. (SCRIPTORI, 2007, p. 174).

A transformação social necessita de indivíduos que pensem, reflitam e se respeitem mutuamente uns aos outros. Não se trata de ignorar a necessidade do respeito unilateral, característico das relações autoritárias, necessário nos primórdios da educação que os adultos dão às crianças, mas este deve ser paulatinamente substituído pelo respeito mútuo.

Segundo Piaget (1994, p. 83) “o respeito mútuo é por assim dizer, a forma de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral, quando as diferenças desaparecem entre a criança e o adulto, o menor e o maior, como a cooperação constitui a forma de equilíbrio para a qual tende a coação, nas mesmas circunstâncias”.

Para Mantovani de Assis (2003, p.202), “o respeito mútuo, é assim definido, pois se propõe uma relação onde os indivíduos se considerem iguais e se respeitem reciprocamente. As relações entre os indivíduos se estabelecem sem coação, gerando a cooperação”.

Vinha endossa o pensamento de Mantovani de Assis na seguinte citação:

Nas pequenas situações diárias, evidencia-se a relação de respeito mútuo ou unilateral do professor para com os alunos. Unilateral quando, por exemplo, abusa da autoridade, de seu poder sobre a criança tratando-a como se fosse possível adivinhar o que ela fez, seus segredos e pensamentos; quando desconsidera os sentimentos do aluno exigindo que peça desculpas para resolver um conflito qualquer; quando humilha ou ridiculariza; quando manipula seu comportamento com recompensas e punições; quando ensina ou induz algo que poderia ser descoberto ou reinventado pela própria criança; quando impõe regras abusivas ou injustas; etc. Buscar uma relação de respeito mútuo requer que a legalidade suplante a autoridade, assim remete sempre a uma relação entre iguais. (VINHA, 2000, p.161).

A criança deve chegar ao nível de estabelecer relações com os outros se baseando no respeito mútuo, e não por ter sido dito ou imposto por alguém, mas porque ela compreende as relações e a necessidade. Uma educação construtivista na escola prevê um espaço sociomoral, onde o respeito mútuo possa ser vivenciado e estimulado. Para Vinha, “[...] nesse ambiente, os indivíduos interagem, respeitando-se reciprocamente como pessoas iguais. Tanto entre crianças, como com relação ao professor e aluno”. (VINHA, 2000, p.160).

Para La Taille, na escola:

[...] as relações sociais entre as pessoas eram baseadas em transcendência, na autoridade. O professor era visto como alguém “superior” (sendo que muitas vezes, essa autoridade era conseguida por meio de práticas coercitivas, isto é desejável?). Porém, hoje, o grande paradigma das relações sociais não é mais a transcendência, mas sim o contrato entre as pessoas, a democracia, a igualdade. (LA TAILLE, 1992, p. 63).

Esse modo construtivista de pensar a educação escolar nos permite dizer que “o ambiente da sala de aula deve refletir o profundo respeito pelos indivíduos como seres humanos únicos, portanto, diferentes”, conclui La Taille. (1992, p. 65). Assim, quando há um clima de respeito, há um estímulo para o respeito ao próximo e o auto-respeito.

### **2.2.1. Desenvolvimento moral**

Desde as sociedades antigas, passando pela idade média e moderna e chegando até a atualidade, o conceito de moral vem sendo debatido. Primeiro com os grandes filósofos, como Sócrates, Aristóteles, Thomas Hobbes, Descartes, Spinoza, Kant e Hegel, entre outros e depois com a ajuda da ciência, discutia-se que o homem precisava desenvolver valores sociais e morais para um melhor convívio entre os outros homens. Havia a necessidade de fazer o bem, pois se assim não o fosse às relações interpessoais seriam animais, no sentido irracional, e o seu desenvolvimento pleno ficaria impossibilitado.

As idéias refutadas e esclarecidas pelo filósofo Aristóteles sobre a moral são até hoje base para muitas discussões científicas. Aristóteles afirmava em seus escritos que apesar da imperfeição do ser humano, a este poderia ser ensinada a prática do bem e dos valores morais, considerando necessária a interligação da razão e das emoções para

aquisição dos valores morais. Deste modo, “as virtudes morais são excelências as quais o homem deve almejar para se tornar, vejamos humanos. Próximos a divindade, mas humanos.” (ARISTÓTELES *Apud* TOGNETTA, 2009, p.15). Em vista disto, o homem percebeu a necessidade de estabelecer atitudes de bem entre eles e desenvolver tais atitudes no dia a dia. Mas, então, afinal como é formada a moral?

Buscando compreender este tema a partir de dados científicos, podemos destacar que existem basicamente três grandes correntes teóricas sobre o estudo da moral: a primeira é aquela chamada apriorista, a qual compreende que o homem tem seus valores inatos, ou seja, as características de bondade ou de maldade já nascem com ele. A segunda corrente denomina-se empirista. Esta corrente compreende que os valores vêm das sensações e percepções que o indivíduo experimenta no meio em que vive. A terceira seria a teoria construtivista, que compreende que o indivíduo evolui na construção dos valores.

Considerando que algumas teorias científicas nasceram mesmo antes do século XX, vemos um pouco do pensamento de cada uma delas nas pesquisas difundidas pelos filósofos e cientistas no atual século XXI. Assim, é comum ouvirmos dizer, tal pessoa nasceu ruim ou má (pensamento decorrente das idéias aprioristas); ou tal pessoa é fruto do resultado de suas experiências e podemos moldá-la conforme queremos (pensamento decorrente das idéias behaviorista ou empirista); ou ainda tal pessoa constrói ativamente seu conhecimento seja intelectual ou moral, numa interação da genética e o ambiente (pensamento decorrente das idéias evolucionista construtivista).

Qual seria, então, a base científica mais adequada para compreendermos o desenvolvimento moral?

Conscientes das reflexões aprioristas e empiristas, a teoria evolucionista parece-nos ser a base para a explicação do desenvolvimento moral. █

Dentro do pensamento evolucionista do ser humano, elegemos o pensamento do pesquisador Jean Piaget, e seus seguidores, pelo qual se pode comprovar científica e empiricamente grandes dados sobre o desenvolvimento cognitivo e moral. A principal idéia de suas pesquisas é que assim como a inteligência é uma construção ativa do

sujeito em interação com o meio físico e social, a moral também segue um caminho paralelo.

Em suas pesquisas, referindo ao problema epistemológico, ou seja, o estudo da origem e desenvolvimento do conhecimento (cognitivo e moral), Piaget explica que a compreensão do conhecimento “deve pois ser colocado agora em termos biológicos, o que é indispensável na perspectiva de uma epistemologia genética, visto que a psicogênese permanece incompreensível a menos que se recuse às suas raízes orgânicas" (PIAGET, 1972, p. 56).

Partindo desta premissa biológica do conhecimento, advogada por Piaget, é que se compreende que a moral, assim como a cognição não devem ser reduzidas apenas a fatores internos (ínatos) ou externos (empirismos), mas na elaboração progressiva do sujeito do seu próprio conhecimento, nas trocas que realiza por meio de atividades espontâneas, com o meio.

A análise experimental referente ao desenvolvimento do conhecimento infantil possibilita a Piaget fazer a seguinte afirmação: “[...] a ciência experimental reconhece a existência de uma inteligência que ultrapassa associações e os hábitos e atribui a essa inteligência uma atividade verdadeira e não somente a faculdade do saber” (PIAGET, 1970, p.159).

Piaget conclui que “[...] a inteligência é a adaptação por excelência, o equilíbrio entre a assimilação contínua das coisas à atividade própria e a acomodação desses esquemas assimiladores aos objetos em si mesmo” (PIAGET, 1970, p.159).

Com isso, as investigações de Piaget chamam a atenção para o funcionamento do espírito (quer dizer, da mente), tanto no adulto como na criança, e para a estrutura mental desigual de ambos, sendo necessária uma especial atenção a esse aspecto referente às estruturas do pensamento e às operações psíquicas do ser humano na aquisição dos valores intelectuais e morais.█

Nas palavras de Piaget:

As estruturas intelectuais e morais da criança não são as nossas; (...) Mas quanto à relação funcional, a criança é idêntica ao adulto, ela é um ser ativo cuja ação, regida pela lei do interesse ou da necessidade,

só poderá dar seu pleno rendimento se fizer um apelo aos móveis autônomos dessa atividade. Da mesma forma que o girino já respira, mas com outros órgãos que os da rã, a criança também age como o adulto, mas com uma mentalidade cuja estrutura varia de acordo com os estágios do desenvolvimento (PIAGET, 1970, p.154).

Portanto, Piaget apesar de respeitar as teorias de alguns filósofos e da psicologia clássica, contesta seus argumentos no sentido de não enxergarem o aspecto essencial na construção do conhecimento humano em interação com o meio, que é a estrutura mental, e, portanto, colocam o indivíduo numa condição de opressão ou submissão de uma moral da obediência ou moral imposta. Moral esta que não atende ao desenvolvimento humano, impedindo a liberdade de pensar do ser humano.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento do espírito, Piaget explica referindo-se ao pensamento apriorista, de um modo geral, que:

[...] a hereditariedade e a maturação se limitam a determinar as zonas de possibilidades de aquisição. Mas esta exige então em acréscimo uma atualização que em si mesma comporta contribuições externas devidas a experiências, portanto ao meio, e uma organização progressiva e interna suscitando auto-regulação. (PIAGET, 1972, p. 61).

Referindo-se às idéias empiristas, em especial à noção de estímulo-resposta, desenvolvida pelos comportamentalistas, Piaget (1972, p.58) verifica que “[...] o esquema deve ser escrito não S (estímulo)—R (resposta), mas S=R ou mais rigorosamente S (A) R em que (A) representa a assimilação do estímulo a certo esquema de reação que é fonte de resposta”.

Como explica Scriptori (2008, p. 47), “Para Piaget, o estímulo só é estímulo quando o sujeito o reconhece como tal, portanto, dependendo mais do sujeito que do meio, o que estaria mais próximo de uma visão racionalista, embora, posteriormente ele tenha negado essa posição e se colocado como construtivista”.

No sentido que percebe o processo do conhecimento sendo a base de interações e auto-regulações (programação endógena, mas não hereditária), Piaget se contrapõe as idéias inatistas e empiristas. Diferentemente das outras duas teorias, que ou vêm a hereditariedade e maturação na supremacia do comando das ações, ou vêm o estímulo do ambiente como superior ao comportamento humano, sendo este apenas uma réplica do estímulo.

Mantovani de Assis (2003, p.211) discursa claramente o pensamento de Piaget referente ao pensamento empirista:

De acordo com a perspectiva construtivista, o 'estímulo' proveniente do meio exterior só sensibiliza o sujeito e desencadeia uma resposta quando seus esquemas de ação podem interpretá-lo ou assimilá-lo. A resposta dada pelo sujeito é pois manifestação da ocorrência da assimilação. Em outras palavras, os estímulos somente são significativos quando o sujeito dispõe de conceitos práticos (esquemas de ação) ou estruturas mentais capazes de conferir-lhe significação.

Então, concordando com este pensamento construtivista é que podemos considerar que a percepção que o indivíduo tem de um estímulo do ambiente não pode ser considerado conhecimento, pois este vai além da percepção, e, trazendo para o plano do desenvolvimento moral, devemos levar em conta que o conhecimento moral do sujeito depende das estruturas mentais da pessoa, tanto quanto o ensino da lógica ou da matemática.

Baseado neste contexto do desenvolvimento, as lições de morais e as tão empregadas sanções punitivas para se conseguir atitudes morais das crianças apenas ficam na moral da obediência, e não são úteis para o desenvolvimento pleno do indivíduo e do alcance da moral autônoma, ou moral do bem, ou ainda para o estabelecimento coletivo livre e consciente das regras.

Piaget contesta o pensamento de uma moral imposta, moral da obediência, exterior ao indivíduo. Segundo suas pesquisas, o indivíduo só poderá construir uma consciência livre e uma moral autônoma respeitadora dos direitos e liberdade dos outros na medida em que viver relações de autonomia e reciprocidade.

Mesmo não tendo feito suas pesquisas sobre o julgamento moral especificamente no contexto escolar, mas tendo como referencia as crianças de um modo geral (o sujeito epistêmico), é que suas idéias iluminam a pedagogia no sentido de afirmar que:

Nem a autoridade do professor e nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas, fundamentadas na autonomia e reciprocidade. Unicamente a vida social entre os próprios alunos, isto é um autogoverno levado tão longe quanto possível e paralelo ao trabalho intelectual em comum,

poderá conduzir a este duplo desenvolvimento de personalidades donas de si mesmas e de seu respeito mútuo (PIAGET, 2007, p.63).

Desta forma, além de perceber a necessidade e o paralelismo que existe entre o desenvolvimento cognitivo e o moral, Piaget reconhece também a importância das relações sociais como formadoras do desenvolvimento dos valores morais pelas crianças.

Quanto às relações sociais, Piaget nos revela que,

[...] quanto às relações entre as crianças e as diferentes pessoas que a cercam, desempenham as mesmas um papel fundamental na formação dos sentimentos morais (...) É com efeito essencial que se compreenda que, se a criança traz consigo todos os elementos necessários a elaboração de uma consciência moral ou razão prática, bem de uma consciência intelectual ou razão pura e simples, nem uma nem outra lhe são conferidas já prontas, no ponto de partida da evolução mental e tanto uma quanto a outra se elaboram com estreita conexão com o meio social (PIAGET, 2007, p. 65).

Conforme, Mantovani de Assis,

[...] o tipo de relações que se estabelecem entre a criança e o adulto têm influência no desenvolvimento moral. Piaget admite que as relações de constrangimento (controle exterior) não favorecem o desenvolvimento moral, porque impedem o desenvolvimento da autonomia (controle interno). Em geral, os adultos exercem o controle sobre as crianças recompensando o comportamento que consideram aceitável e punindo aquele que lhes parece indesejável. Agindo desta maneira, fazem com que a criança aprenda, por obediência, as regras sociais e morais (MANTOVANI DE ASSIS, 2003, p. 211).

Piaget (2007) constatou em suas investigações a respeito da moral da criança que várias investigações de outros psicólogos, revelaram pontos convergentes referentes a crianças submetidas a métodos autoritários de ensino do conhecimento:

[...] a disciplina imposta de fora ou sufoca toda a personalidade moral, ou então pelo contrário, a prejudica mais do que lhe favorece a formação; produz uma camada exterior dos deveres ou das condutas conformistas e um “eu” sempre centralizado em si mesmo, porque nenhuma atividade livre e construtiva lhe facultou fazer uma reciprocidade com os outros. Em outras palavras, da mesma forma que o aluno pode recitar a sua lição sem que o compreenda, e substituir a atividade racional pelo verbalismo, assim também a criança obediente é por vezes um espírito submetido a um conformismo exterior, mas que “de fato” nem do alcance real das regras às quais obedece, nem da

possibilidade de adaptá-las ou de construir novas regras em circunstâncias diferentes (PIAGET, 2007, p. 68).

As pesquisas piagetianas sobre o julgamento moral na criança (1932/1977) revelaram dois tipos de moral: a moral do dever também chamada moral heterônoma e a moral do bem ou moral autônoma.

A moral heterônoma faz parte do realismo moral, característica da criança que confunde o subjetivo e o objetivo, resultante do egocentrismo e da coação do adulto, definida por Piaget: “... é a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentes da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias as quais o indivíduo está preso” (PIAGET, 1994, p. 93).

E para a construção de uma moral autônoma, utilizamos as palavras de Piaget:

[...] Somente o conhecimento da nossa própria natureza, com suas limitações, com seus recursos, nos torna capazes de sair de nós próprios para colaborar com cada um. [...] A autonomia é um poder que não se conquista senão de dentro e que não exerce senão no seio da cooperação (PIAGET, 1994, p. 279).

Assim, as crianças bem pequenas estabelecem relações de uma moral heterônoma, por terem o pensamento egocêntrico e ainda por aceitarem que os adultos devem ditar as regras a seguirem. Neste ponto, já se pode perceber a importância das relações que este adulto estabelecerá com a criança, pois a mesma acredita que suas normas são sagradas. Por isso, já nesta fase o adulto não deve impor totalmente suas regras e pensamentos, mas de forma condutora e com autoridade, vivenciar com a criança atitudes de reciprocidade e cooperação para que a mesma possa descentrar do seu egocentrismo (fenômeno psicológico que só permite à criança enxergar o seu próprio ponto de vista), e passar a perceber também as necessidades e ponto de vista dos outros. Pois a moral autônoma desenvolve-se dessas relações de reciprocidade e cooperação, e nunca de coerção ou imposição.

Segundo Mantovani de Assis,

[...] quando a pessoa pode escolher e decidir tem a possibilidade de cooperar voluntariamente com outros e de construir o seu próprio sistema de convicções morais. Por outro lado, quando não tem

oportunidade de escolher e decidir, o que faz é deixar-se conduzir pela vontade dos outros (MANTOVANI DE ASSIS, 2003, p. 213).

Daí a ênfase tão grande na teoria de Piaget sobre dar-se à criança a liberdade de pensar, se expressar, de decidir, considerando sempre, por outro lado, que não há também liberdade total ou absoluta. Portanto, é impossível evitar totalmente a coerção do adulto, sendo que a coação deve diminuir cada vez mais em grau, para possibilitar a liberdade da criança, e com isso a mesma construir na própria ação os valores morais, ao invés de receber já prontos, sem que a mesma os compreenda, pois somente com os seus instrumentos de compreensão, e transformando-os internamente, poderá exercer a moralidade e não apenas uma moral superficial. Piaget compreende que este sistema de regras, que é a essência da moralidade, deve ser construído e compreendido pelo próprio sujeito que usa tais regras ou os valores morais.

### **2.2.2. O respeito como construção da personalidade humana.**

As teorias de Jean Piaget a respeito da origem e do desenvolvimento da inteligência, assim como a importância do desenvolvimento da moral são consideradas um marco na história do conhecimento humano. Segundo ele, é o desenvolvimento moral que possibilita a vida em sociedade.

Neste trabalho, tentaremos mostrar alguns aspectos dos resultados das pesquisas de Piaget, no que se refere ao aparecimento do sentimento de respeito, desenvolvido pelo homem ao longo de sua vida. Antes, porém, se faz necessário enfatizar e caracterizar duas diferenças fundamentais que aparecem no processo de desenvolvimento da criança, seja no cognitivo, seja no moral.

Como já definiu muitas vezes Piaget, o pensamento da criança não é igual ao pensamento do adulto, e é nesta desigualdade que aparecem as diferenças em nível de natureza e de grau. Além da diferença em idade, há também a diferença de natureza, ou diferença de qualidade do pensamento, já que a criança vê e se relaciona com o mundo de uma forma diferenciada do adulto. Para se perceber tais diferenças muitas vezes cabe apenas um olhar mais atento às diferenças e não às semelhanças ao pensamento adulto. Assim, entre a criança e o vir a ser adulto haverá sempre uma continuidade e uma diferença qualitativa: continuidade funcional e diferença de estrutura.

Piaget (1994) exemplifica o seu pensamento dizendo que, apesar de verificar diferenças no pensamento infantil ao do adulto, de modo muito particular em suas pesquisas sobre o desenvolvimento moral encontrou traços da moral infantil (egocentrismo) no comportamento adulto, em particular nas sociedades conformistas e gerontocráticas, ditas primitivas. Da mesma forma, o contrário foi visto em crianças que cooperando com seus semelhantes, demonstram comportamento de adulto.

Deste modo, segundo Piaget,

Não poderíamos falar de estágios globais caracterizados pela autonomia ou pela heteronomia, mas apenas de fases de heteronomia e de autonomia, definindo um processo que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras ou de cada novo plano de consciência ou de reflexão (PIAGET, 1994, p.75).

A segunda questão diz respeito à relação do social e do individual. Para Piaget a criança vive num mundo social, e não desconsidera este, mas as suas respectivas atitudes sociais são diferenciadas no decorrer de sua vida. No fragmento abaixo, Piaget afirma:

[...] o bebê (no estágio da inteligência motora) é associal, a criança egocêntrica é objeto de coações, mas pouco inclinada a cooperação, o adulto civilizado contemporâneo apresenta o caráter essencial de uma cooperação entre personalidades diferenciadas, considerando-se iguais entre si. Há, portanto, aí três tipos de condutas: condutas motoras, egocêntricas (com coação exterior) e cooperação (PIAGET, 1994, p.76).

Diante destas considerações, e tendo a teoria piagetiana como base, abordaremos a construção do respeito, enquanto valor moral, dentro das interações sociais das crianças.

Assim, os três tipos de condutas sociais já mencionadas anteriormente - motoras, egocêntricas e cooperativas - correspondem a três tipos de regras morais, a saber: a regra motora, a regra devido ao respeito unilateral e a regra devido ao respeito mútuo. Tais regras, assim como as condutas sociais, não devem ser vistas em série, como se estivessem num dado momento e num outro desaparecessem, mas devem ser vistas de forma interligadas, sendo que se diferenciam na qualidade do pensamento e da ação.

No exercício da vida social, portanto, com o aparecimento das regras morais surgem dois tipos de respeito: o unilateral e o mútuo.

A primeira regra que a criança vivencia é a regra motora, que advém do sentimento de repetição que o bebê experimenta em suas brincadeiras. O bebê percebe que manipulando várias vezes e de diversas formas um objeto, encontra formas ou regras de utilizá-lo ou manuseá-lo. Daí surge a regra motora, da assimilação e acomodação das descobertas nos esquemas de equilíbrio cognitiva da criança.

Piaget utiliza o jogo como instrumento para investigação do pensamento da criança. Para ele, ao brincar com bolinhas, lançando-as alto, amontoando-as ou enterrando-as, a criança está internalizando esta regra. “A regra motora resulta, portanto, de uma espécie de sentimento de repetição que nasce por ocasião da ritualização dos esquemas de adaptação motora” declara Piaget (PIAGET, 1994, p. 76).

Na verdade, desde o seu nascimento, a criança busca resolver seus conflitos cognitivos e sociais, mas somente através do julgamento ou consciência da regra é que a regra motora se constitui no comportamento social da criança. Porém, ainda nos primeiros anos, ela não tem a consciência desta necessidade, senão pelo sentimento da regularidade ou repetição, que aparece na sua fase inicial, correspondente a inteligência motora e que caracteriza a regra motora, e que posteriormente facilitará a consciência da obrigação da regra para convívio social.

Nesta fase, além da capacidade de repetição, existe também um sentimento de respeito e de autoridade, que advém do interesse e atração que a criança tem pelas pessoas. Neste momento surgem as relações interindividuais, fundadas no respeito unilateral e na admiração. Segundo Piaget,

Um bebê de dez a doze meses, que elabora todas as espécies de rituais enquanto manipula os objetos, pode ser influenciado diretamente, por seus sentimentos em relação ao adulto, mas nem ele nem o observador (o adulto) poderiam diferenciar essas influências no conjunto de seu universo. Ao contrário, a mesma criança, por volta de dois anos, sabendo falar ou compreender a linguagem, tomará uma consciência muito acentuada das regras impostas (sentar-se à mesa ou ir para cama, quando deseja brincar etc.) e as distinguirá, perfeitamente das regras motoras ou rituais estabelecidas por ela mesma no decorrer de seus jogos. É essa coação progressiva do ambiente sobre a criança que consideramos como intervenção social (PIAGET, 1994, p.78).

Assim, é a partir dessa intervenção social, no exercício de hábitos e regras, que a criança assimila o social, considerando que a melhor conduta ou regra a ser seguida é a imposta pelo adulto. Embora a criança esteja num constante desenvolvimento da

inteligência, não podemos observar um raciocínio explícito. O que a criança busca fazer é uma imitação do comportamento do adulto, considerando este como algo obrigatório e sagrado.

Daí poderia se afirmar que o comportamento da criança é resultado da influência do adulto, no entanto, as pesquisas de Piaget demonstraram justamente que, apesar da necessidade das interações sociais no desenvolvimento humano, esta interação com o adulto é tão importante quanto o nível das interações internas do sujeito, ou seja, esta relação também sofrerá influências das abstrações reflexivas deste sujeito, decorrente de sua estrutura cognitiva e de seus interesses e necessidades. Então, ainda que uma criança esteja vivendo uma regra de coação, esta não é absoluta, à medida que a criança está em constante interação e reflexão do social.

Também nos lembra Piaget que,

[...] entre o respeito unilateral do pequeno, que recebe uma ordem sem replica possível, e o respeito mútuo de dois adolescentes, que trocam seus pontos de vista, há todos os intermediários. Nunca há coação pura, portanto, nunca há respeito puramente unilateral: a criança por mais submissa que seja, tem a impressão de que pode ou poderia discutir, que uma simpatia mútua envolve as relações, por mais autoritárias que sejam (PIAGET, 1994, p.79).

Portanto, o que há é uma intimidade do respeito unilateral e a regra coercitiva, em que o primeiro conduz ao outro. Assim, tanto a relação de coação dos adultos e a atitude egocêntrica da criança são características que fundamentam as relações sociais baseadas no respeito unilateral.

Piaget também adverte que,

[...] de um lado, a criança está persuadida de que há regras, “verdadeiras regras”, e de que é preciso se conformar com elas, porque são sagradas e obrigatórias; mas, por outro lado, se ela observa vagamente o esquema geral dessas regras (fazer um quadrado, visá-lo etc.) joga, mais ou menos, tal como fazia no decorrer do estágio motor, isto é para si, sem se incomodar com os companheiros, divertindo-se com seus próprios movimentos muito mais do que com as próprias regras, confundindo sua fantasia com a universalidade (PIAGET, 1994, p. 79).

Neste ponto, gostaríamos de nos deter mais um pouco sobre o egocentrismo e o problema da socialização vivenciado da criança. Pois apesar de ela se relacionar em

conversas com seus coleguinhas e com os adultos, a vida social propriamente dita, na visão piagetiana, só se faz na medida em que o indivíduo pensa não só no seu ponto de vista, mas também compreende o ponto de vista do outro, e isto ainda não é possível nesse período, pois “por mais estritamente combinado que esteja o egocentrismo com o respeito unilateral, essa mistura de coação e subjetividade, que caracteriza o estágio de dois a sete anos, nos parece, de fato, menos social que a cooperação (achando-se só esta em condições de constituir as realidades racionais em moral e lógica),” conclui Piaget (1994, p.79).

Portanto, no que se refere às atitudes de cooperação advindas com o respeito mútuo, o egocentrismo é pré-social e, no que se refere às atitudes de respeito unilateral vivenciadas com as relações de coação, o egocentrismo pode ser visto como parassocial, ou social simplesmente. Mas, Piaget ressalta também que esse não é o pensamento de outros autores, que defendem que as relações de cooperação e coação são vistas da mesma forma social, sem diferenças.

Para provar as diferenças entre as relações de coação e cooperação ou as relações sociais do respeito unilateral e relações sociais de respeito mútuo, se faz necessário compreender as características ou aspectos do pensamento infantil. Uma delas, e talvez a principal, que impede as relações de cooperação de forma plena é a falta de entendimento da criança do seu próprio eu, fazendo confusão entre seu eu e o mundo físico e social. Do ponto de vista intelectual, a criança, de acordo com Piaget,

[...] não distingue o externo do interno, o subjetivo do objetivo. Sob o aspecto da ação, cede a todas as sugestões, e, se opõe à vontade de outrem um certo negativismo, que se denomina “espírito de contradição”, esse fato vem a ser, precisamente, o indício de sua falta efetiva de defesa contra o ambiente. Desde então, o adulto ou o mais velho tem todo poder sobre ela: impõem suas opiniões e vontades. A criança as aceita sem se dar conta (PIAGET, 1994, p.80).

No respeito unilateral, portanto, encontrado nas diversas observações feitas por Piaget nos jogos egocêntricos praticados pelas crianças, não cabe ainda a cooperação no sentido de cada um executar a sua parte dentro de sua individualidade, relacionando-se com seus pares com igualdade e reciprocidade. Ao respeito unilateral cabem ações de coação do adulto e o egocentrismo inconsciente da criança. E porque ainda não pode cooperar, e estar consciente do seu eu, não pode também chegar a manter relações de verdadeiro respeito mútuo.

Para explicar melhor tal conduta dos pequenos, Piaget constata em suas observações que são os pequenos, e não os adultos, que acreditam na origem adulta das regras, mesmo não sabendo as praticar realmente. E essa é uma crença transcendental.

Conforme análise feita por Piaget,

Enquanto uma prática não é elaborada pela consciência autônoma, permanecendo por assim dizer, exterior aos indivíduos, essa exterioridade se simboliza sob a forma de transcendência. Ora, na criança, a exterioridade e o egocentrismo formam um todo na medida em que o egocentrismo é mantido pela coação ambiente. Portanto, não é em virtude aproximações casuais que tenham as crianças dos estágios inferiores apresentado o máximo de respeito pelas regras, ao mesmo tempo, que as mais nítidas crenças numa origem transcendente dessas regras. É pelo fato de existir uma lógica interna, que vem a ser a do respeito unilateral (PIAGET, 1994, p. 82).

Examinemos agora mais especificamente o chamado respeito mútuo, sempre considerando que este é bem mais elaborado que o respeito unilateral e, sua formação se origina desde os primeiros elementos de racionalidade vividos na fase motora e, também nas relações de coação e egocentrismo.

Para Piaget, há, entre o respeito mútuo e a autonomia da consciência, a mesma relação existente entre o respeito unilateral e o egocentrismo. Na medida em que a criança começa a cooperar, desenvolve também a consciência da autonomia, e assim a presença do respeito mútuo. Vemos que esse é um processo dialético. Assim, a partir do momento em que a criança começa a entender a regra, com acordo mútuo e reciprocidade, a regra deixa de ser vista como uma tradição, mas como uma construção coletiva das consciências individuais. Isto representa uma cooperação real, e acontece devido a criança já conseguir diferenciar seu pensamento do de outro, pois quanto mais se desenvolve e menos coação sofre, mais livremente consegue defender seus interesses e vontades, além de compreender o interesse do outro.

Como afirma Piaget:

Logo, a cooperação é fator de personalidade, se entendermos por personalidade não o eu inconsciente do egocentrismo infantil, nem o eu anárquico do egoísmo em geral, mas o eu que se situa e se submete, para se fazer respeitar, as normas de reciprocidade e da discussão objetiva. (...) o que explica porque o respeito mútuo de duas personalidades, uma pela outra é um respeito verdadeiro, em lugar de se confundir com o mútuo consentimento de dois “eu” individuais,

suscetíveis de ligar parte do mal e parte do bem. Sendo a cooperação fonte de personalidade, na mesma ocasião as regras deixam de ser exteriores. Tornam-se, ao mesmo tempo, fatores e produtos da personalidade, segundo um processo circular tão freqüente no decorrer do desenvolvimento mental. A autonomia sucede assim à heteronomia (PIAGET, 1994, p. 82).

Assim, apesar de o respeito mútuo ser uma continuidade do respeito unilateral, estes são qualitativamente diferentes, pois os resultados de atitudes são totalmente diferentes. Enquanto o respeito mútuo se baseia nas relações de autonomia, o outro se baseia no egocentrismo.

Além disso, o respeito mútuo ou cooperação não são exercidos de forma plena ou absoluta, mas ideal, na formação plena do indivíduo, como já foi dito. Mesmo o indivíduo já conseguindo cooperar não está livre de influências coercitivas. Da mesma maneira, o indivíduo que não consegue cooperar e está sob forte influência de coações, sente espontaneamente desejos (plano afetivo) de cooperar, embora ainda não consiga fazê-lo no plano cognitivo.

Piaget ressalta que a questão não é que a cooperação seja completamente realizada ou que permaneça um ideal de direito. Ele afirma que,

A grande diferença entre coação e a cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças ou regras completamente feitas, para serem adotadas em bloco, e a segunda apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral (PIAGET, 1994, p. 83).

Existe, então, uma total diferença entre coação e cooperação, ou respeito unilateral e respeito mútuo, tanto em grau como em qualidade, pois um impõe regras e crenças e outro possibilita um método para elaborá-las. Piaget, no entanto, esclarece que existe diferença entre mútuo consentimento e respeito mútuo, pois este requer admiração pela personalidade do outro e submissão às regras de forma consciente. Acrescenta, ainda, que só haverá respeito mútuo naquilo que os indivíduos consideram como moral, ou seja, que tenha por princípio a justiça e o bem. Então, para que haja o respeito mútuo é preciso não só cooperação intelectual, mas cooperação moral também.

Da união do respeito mútuo entre os indivíduos resultam duas espécies de regras. As regras em constituição que se entrelaçam no processo de cooperação e as regras

constituídas que resultam deste mesmo processo. Portanto, mais uma vez se faz necessário dizer que o respeito mútuo desenvolve-se no exercício (atividade) da própria cooperação dos indivíduos. Assim como a cooperação também resulta de seu próprio exercício.

De um modo geral, então, tudo isso confirma que o respeito é uma construção contínua das crianças na espontaneidade de suas primeiras experiências (em movimentos, brincadeiras e jogos), e que este é fundamental na formação de sua personalidade plena. Enfim, este não pode existir senão pelas e nas relações sociais estabelecidas e conseqüentemente na construção de suas regras morais.

### **2.2.3. O Realismo Infantil: uma forma de pensar sobre a evolução do desenvolvimento cognitivo e moral.**

As análises investigativas de Piaget no campo da moralidade afirmam que “[...] a criança começa por considerar as regras não só como obrigatórias, mas ainda intangíveis, e devendo ser conservadas literalmente” (PIAGET, 1994, p. 92). Piaget considera ainda que esta atitude da criança decorra da coação e pressão exercida pelo adulto. Assim, as regras ditas pelos adultos são percebidas pela criança como deveres e obrigações a serem seguidos e absolutos, impossíveis de serem questionados. Aqui se encontra, portanto, a união do respeito unilateral vivenciado pela criança e os efeitos da coação do adulto na relação com a mesma.

Como já dissemos no item sobre desenvolvimento moral, para educar moralmente não basta a coação do adulto, mas a união deste com o sentimento do respeito unilateral na aprendizagem das regras ou deveres propriamente concebidos ou seguidos. Ou seja, só haverá coação na medida em que estreitamente ligado ao sentimento do respeito unilateral.

Neste sentido, Piaget percebe que a criança vivencia em seus primeiros anos, uma fase denominada de realismo infantil, sendo este vivenciado tanto no aspecto cognitivo como no aspecto moral, uma vez que está constante ou no pensamento como um todo da criança ou na lógica infantil.

Referindo-se ao pensamento realista da lógica infantil, Piaget nos diz:

[...] fomos levados a admitir que a lógica se desenvolve em função da socialização do pensamento. Enquanto a criança admite que todo mundo pensa necessariamente como ela, não procura espontaneamente convencer, nem se conformar com as verdades comuns, nem sobretudo demonstrar ou verificar suas declarações. Pode-se então sustentar que se a lógica da criança não chega ao rigor e objetividade, é por causa de um egocentrismo inato que se contrapõe a socialização (PIAGET, 1926, p. 29).

Portanto, o pensamento realista da criança, num certo momento de sua vida, irá conduzir todas suas ações e reflexões ou julgamentos em todos os aspectos do conhecimento. O termo realismo, usado por Piaget, não deve ser aqui entendido como realista no sentido da objetividade do pensamento, mas como totalmente contrário a este. No dizer de Piaget:

A objetividade consiste em conhecer muito bem as mil instruções do eu no pensamento de todos os dias e as mil ilusões que daí derivam, ilusões dos sentidos, da linguagem, dos pontos de vista, dos valores, etc. que para que permita julgar, inicia-se por desembaraçar os entraves do eu. O realismo ao contrário, consiste em ignorar a existência do eu e a partir daí assumir a própria perspectiva como imediatamente objetiva e como absoluta (PIAGET, 1926, p. 30).

Considerando este sentido piagetiano do realismo, compreendemos que no pensamento inicial da criança, esta se vê como o centro e o algo principal do mundo, onde todas as outras coisas devem ser ou estar voltadas para ela, o que Piaget (1926) define de “ilusão antropocêntrica”. E mais, o realismo infantil “[...] enquadra todo o conteúdo da consciência sobre um único plano, sobre o qual as relações reais e as emanções inconscientes do eu estão irremediavelmente confundidas”. (PIAGET, 1926, p. 30).

Desta forma, vemos que o realismo vivenciado pelas crianças, de um modo geral em várias situações do desenvolvimento, assim como o realismo moral no qual vamos nos deter neste estudo, decorre da forma de pensar confusa no que concerne ao que é objetivo e o que é subjetivo na realidade para criança. E esse processo psíquico que é o realismo moral se dá devido ao egocentrismo da criança e da coação moral do adulto.

Segundo Piaget,

[...] a coação moral é parente muito próximo da coação intelectual, e ao absoluto literal que a criança mais ou menos atribui as regras estabelecidas de fora, assemelha-se, de perto, como veremos, as atitudes que adota a respeito da linguagem ou das realidades

intelectuais impostas pelo adulto. Portanto, podemos utilizar essa analogia para fixar nosso vocabulário e falar de um realismo moral para designar, no plano dos julgamentos de valor, o análogo daquilo que são o “realismo nominal” e mesmo o verbalismo ou realismo conceptual, no plano da razão teórica (PIAGET, 1994, p. 93).

Devido a esta forma de conceber da criança, identificada por ele, tanto nas regras dos jogos, como nas relações com os adultos, dos seus deveres e valores morais de um modo geral, Piaget (1994, p. 93) conclui que “[...] as primeiras formas da consciência do dever na criança são essencialmente de heteronomia (união entre coação e egocentrismo)”. Mas, Piaget mostra que as relações baseadas na heteronomia, característica do realismo, ainda que emergentes e necessárias num certo momento do pensamento, não são suficientes para transformar a consciência da criança numa consciência moral autônoma, pois, para tanto, se faz necessário a cooperação e as relações baseadas no respeito mútuo. Em outros termos, se faz necessária a descentração ou a socialização do pensamento egocêntrico.

Considerando, portanto, ser o realismo moral a forma de pensar das crianças pequenas, acreditamos ser importante, nesta pesquisa, precisar como esta forma de pensamento atua nas relações entre pares, no que diz respeito ao desenvolvimento de valores, aqui mais especificamente a noção de respeito constituída pelo sujeito no contexto escolar.

Mesmo compreendendo a complexidade da questão, nos propomos não deixar de considerar, mas buscar evidenciar características do realismo infantil, isto é, efeitos da coação moral e a forma de pensar heterônoma, presentes nas ações e nas respostas da noção de respeito apresentadas pelas crianças, uma vez que para que se chegue à autonomia moral, estas caminham de forma singular na assimilação de diversas regras e deveres ou valores morais. Pois, como afirmado por Piaget, esta forma realista de pensar, independentemente da cultura ou nível socioeconômico, aparecerá no início do pensamento infantil e nas suas ações referentes à assimilação do mundo que a cerca, sejam pessoas, ou coisas. A validade ou generalização para todas as crianças desse tipo de pensamento, o pensamento realista explicado por Piaget, se deu por conta da utilização do seu método clínico crítico, que possibilitou não só observar inúmeras crianças individualmente como também questioná-las no sentido da compreensão do seu pensamento.

De acordo com Piaget, na explicação do método clínico como importante na compreensão do pensamento infantil ou das crenças infantis, temos: “Sem dúvida, uma manifestação espontânea da criança vale mais que todos os interrogatórios. Mas essa manifestação não poderia ser posta entre as verdadeiras perspectivas da mentalidade infantil sem os trabalhos de aproximação representados justamente pelos interrogatórios” (PIAGET, 1975, p. 8). Desta forma, Piaget encontrou e fez conclusões de interesses espontâneos das crianças e dos procedimentos iniciais que o pensamento infantil utiliza na compreensão do mundo.

Assim, é que em suas inúmeras pesquisas com crianças sobre noções de causalidade, lei e outras, pode constatar diferentes estágios do pensamento humano no decorrer de seu desenvolvimento. E, nesta forma de agir e olhar para criança, buscando nesta o sentido dos porquês, está a essência e a utilidade do método clínico criado por Piaget, e entre estas contribuições significativas, está a descoberta do pensamento realista vivido pela criança, nestas fases iniciais do desenvolvimento.

Dentro dessa perspectiva Vinha (2000, p.39), afirma que “[...] o mais importante não é se a criança obedece às ordens do adulto ou cumpre as regras da classe, mas o porquê as cumpre”.

Portanto, durante esta pesquisa, faz-se fundamental a compreensão do realismo moral, para melhor análise do universo de representações feitas pelas crianças, sendo que este processo é característica sempre presente nas representações das crenças e pensamentos infantis. Para tal, vamos fazer uso também do método clínico onde além da observação, poderemos fazer os interrogatórios.

O realismo moral explicado por Piaget (1994) mostra-nos que, longe de ser uma forma inata, as relações entre o mundo psíquico e o mundo físico, são constituídas passo a passo, aos poucos, com a criança agindo sobre a realidade e vice-versa, por assimilações e acomodações sucessivas, as quais geram classes e que permitem ao sujeito classificar suas ações, de acordo com uma lógica própria do seu pensar. A criança, no início de seu desenvolvimento não tem consciência do seu próprio eu, fazendo confusão entre o seu eu e a realidade externa, ou o que é o meio externo (físico) e o meio interno (psíquico), entre o objetivo e o subjetivo, entre o verdadeiro e o imediato, e assim suas relações reais e suas idéias inconsciente são sempre sincréticas.

Mas, é dentro desta forma de pensar pré-lógica, ainda que confusa, que ela inicia os primeiros passos na construção e evolução da conquista da autonomia moral.

Na análise de dados coletados nos apoiaremos nas três características que definem o realismo moral vivido pela criança, apontadas por Piaget. A primeira característica considera o dever numa visão essencialmente heterônoma, ou seja, “[...] é bom todo ato que obedece as regras existentes ou obedece aos adultos, é mau todo ato que desobedece as regras ou os adultos” (PIAGET, 1994, p. 93). A criança, portanto, parte de uma visão em que o bem ou o mal, ou o certo ou errado, a ser feito por ela deve advir de uma forma externa a si mesma, à qual lhe cabe obedecer. Segundo Piaget, neste estágio

[...] a regra não é absolutamente uma realidade elaborada pela consciência, nem mesmo julgada ou interpretada pela consciência: é dada tal e qual, já pronta, exteriormente a consciência; além disso, é concebida como revelada pelo adulto e imposta por ele (PIAGET, 1994, p. 93).

A segunda característica é a forma de pensar da criança que considera “[...] ao pé da letra e não no espírito que a regra deve ser observada” (PIAGET, 1994, p. 93). Ou seja, no ponto de partida de sua evolução moral, as crianças também entendem que as regras devem ser realizadas tais e quais ouviram o adulto dizer, não considerando o contexto da situação, demonstrando, portanto, uma falta de interioridade no sentido racional, ainda que seja um processo cognitivo e moral.

A terceira característica designa a concepção objetiva da responsabilidade, considerada por Piaget como uma das principais e de maior facilidade para ser percebida pelo adulto pesquisador na criança. Segundo ele, “[...] a criança começará com efeito por avaliar os atos não em função da intenção que as desencadeou, mas em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas” (PIAGET, 1994, p. 94). Daí, podemos dizer que a criança ainda não se põe no lugar do outro para pensar a sua intenção, mas dá mais ênfase a consequência do ato que o outro praticou, independente da intencionalidade, desejos ou situações que anteriormente o outro se encontrava ou apresentava.

Por fim, consideramos que o realismo moral é característico do pensamento infantil e decorrente da coação moral do adulto, ainda que faça parte do pensamento

evolutivo da criança, deve ser superado no decorrer do desenvolvimento infantil, na medida em que a criança possa ativamente fazer experiências internas e externas para que possa descentralizar-se de um egocentrismo inato e chegar cada vez mais próximo da razão objetiva e reflexiva, bem como do estabelecimento de relações de cooperação e de respeito mútuo. Que possa chegar a autonomia moral, em que interajam relações de respeito mútuo, solidariedade e justiça.

Assim, concluímos que a escola, na busca da formação do cidadão como um todo, deve na forma de seus educadores e procedimentos conciliar seus objetivos mais específicos paralelamente a forma de pensar das crianças, favorecendo uma atuação mais concreta e significativa para a conquista da autonomia no ser humano. Pois, como destaca Vinha:

Não queremos que a criança obedeça as regras apenas quando o adulto está presente, ou para conseguir a sua aprovação, ou por medo de perder seu amor, de ser castigada. Queremos na verdade que ela vá se conscientizando sobre a necessidade de existir determinadas normas entre as pessoas; queremos que ela acredite realmente, ou melhor, que seja pessoalmente convicta da importância de seguir certos valores morais, como o respeito por si e pelos outros (VINHA, 2000, p. 39).

### 3.0 - A PESQUISA

Para começar um trabalho de pesquisa é preciso ter bem presente em que consiste a explicação científica e, sobretudo, livrar-se de algumas idéias muito difundidas acerca do trabalho de explicação, que tem a ver principalmente com a relação entre fatos e teorias, e que são incorretas (DELVAL, 2002, p. 15).

As investigações em torno da constituição de valores éticos não são recentes. Essas preocupações remontam à Antiguidade, período histórico em que muitos filósofos e educadores já buscavam respostas às questões que formulavam a esse respeito. A abordagem das questões da Moral e da Ética, portanto, não é uma novidade, mas nem por isso trata-se de um tema sobre o qual não haja mais o que dizer, principalmente se considerarmos as discussões sobre este assunto no contexto escolar.

Atualmente, o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Temas Transversais norteia as questões morais e éticas no âmbito da educação nacional, e define a aprendizagem da ética como “um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensar e julgar” (PCNs, 1997, p.51).

Para os PCNs, é primordial o planejamento de atividades que sejam trabalhadas com os alunos de forma a neles despertar a curiosidade pelas diferentes formas de organização social e culturas existentes no mundo, e pelos diferentes valores que sustentam o convívio na escola e fora dela.

Dessa forma, e dada à importância da construção dos valores morais e éticos e, mais especificamente, a noção de respeito para o desenvolvimento infantil, esta pesquisa busca colocar em evidência a noção de respeito entre pares ao longo das atividades vividas na escola. Acreditando que nas suas interações, em seus risos, choros, brincadeiras e ou atividades variadas, a criança se constrói como sujeito. Sobre o brincar, afirma Chateau:

Suponhamos que, de repente, nossas crianças parem de brincar, que os pátios de nossas escolas fiquem silenciosos, que não sejamos mais distraídos pelos gritos ou choros que vêm do jardim ou do pátio, que não tivéssemos mais perto de nós esse mundo infantil que faz a nossa alegria e o nosso tormento, mas um mundo triste de pigmeus desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma. Pigmeus que poderiam crescer, mas que conservariam por toda a sua existência a mentalidade de pigmeus, de seres primitivos. Pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência (CHATEAU, 1987, p. 14).

Sendo o problema central de nossa investigação a questão do respeito, e considerando que a criança da Educação Infantil vive uma fase de seu desenvolvimento denominada, segundo Piaget, de Realismo, buscamos saber como se evidenciam as atitudes de respeito entre as crianças, especialmente nos jogos e brincadeiras quando interagem com seus pares, no cotidiano escolar de uma escola pública de Educação Infantil.

Especificamente objetivamos: observar, diagnosticar e descrever as características da noção de respeito pelo outro, apresentada pelas crianças; identificar as percepções infantis sobre seus direitos ao respeito; levantar indicadores de como a criança reivindica respeito para si; identificar, descrever e analisar como as crianças vivenciam o respeito, a partir da observação de suas falas, gestos, expressões e comportamentos nas atividades escolares; e finalmente, estabelecer relações entre essa vivência e o realismo infantil vivenciado pelas crianças nessa fase escolar.

Antes de nos aprofundarmos nos estudos piagetianos, tínhamos por hipótese que mesmo vivendo em um ambiente escolar autocrático, em que práticas discriminatórias acontecem com frequência, as crianças, de modo espontâneo, agiriam com atitudes de respeito para com seus colegas, bem como buscariam respeito para si ao interagirem com seus pares.

Com base nos objetivos propostos, optamos por adotar uma metodologia de procedimentos qualitativos. Buscamos entender o pensamento da criança, por meio de uma investigação ao alcance do método de exploração crítica em psicologia genética, o método clínico crítico piagetiano, tendo em vista que essa prática de pesquisa que se

caracteriza como um “procedimento de investigar 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 de sua conduta seja em ações ou palavras” (DELVAL, 2002, p. 53).

A opção pela pesquisa com o método clínico na exploração do pensamento infantil subsidia o estudo ora proposto, pois envolve uma preocupação em refletirmos sobre a aprendizagem tendo por base a construção de valores morais na perspectiva dos autores da linha da psicologia genética, dentro de um contexto no qual a criança seja o sujeito de sua própria aprendizagem.

Além disso, o contato direto com as crianças, as observações de suas interações nos diversos conflitos do cotidiano escolar e as entrevistas que realizamos, nos oportunizou o conhecimento e compreensão de processos representacionais das crianças, seu modo de ver e sentir a realidade que vive, com relação à noção de respeito, nosso objeto de estudo.

Entendemos que esta é uma pesquisa exploratória descritiva, de tipo qualitativo, com observação participante, que utiliza os seguintes procedimentos:

- Observar as interações sociais das crianças em atividades do cotidiano escolar, para identificar situações de conflito que implicam atitudes de respeito ou desrespeito;
- Utilizar as ocorrências de episódios desses conflitos para, individualmente, em duplas ou em tríades, conversar com as crianças envolvidas, entrevistando-as sobre seus sentimentos naquela ocasião e momento, a fim de que estas possam expor ou justificar seus pontos de vista;
- Registrar em diário de campo as idéias e concepções infantis sobre os conflitos sociomoraes emergentes;
- Gravar as entrevistas em áudio para posterior transcrição e análise, segundo a opção teórica adotada.

- Fazer o cruzamento dos dados obtidos com a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Para explicar da concepção exploratória desta pesquisa trazemos o pensamento de Delval (2002, p. 84) que a define como “uma pesquisa mediante a qual pretendemos explorar um campo novo ou relativamente novo, que não tenha sido estudado da mesma maneira que antes (o que podemos saber após uma revisão da bibliografia)”.

Portanto, a entrevista clínica, em forma de conversa com as crianças sobre os conflitos vivenciados, buscou investigar as idéias das crianças sobre a noção de respeito que elas têm nessa fase da vida em que se encontram, e nos permitiram construir categorias, em função das respostas dadas pelos sujeitos. Levamos em consideração que a essência do método clínico, do qual nos valem, consiste na contínua intervenção do experimentador em resposta à atuação do sujeito, com finalidade de descobrir os caminhos que seu pensamento segue, ou seguiu, dos quais o sujeito não é consciente e que, portanto não pode torná-los explícitos de maneira espontânea.

Os dados foram analisados de forma articulada ao relatório do espaço físico escolar e às observações do diário de campo (BOGDAN, 1994). O universo da pesquisa foi composto por 36 sujeitos entre 4 e 6 anos de idade, de uma escola de Educação Infantil municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

A fim de preservar a identidade e a privacidade dos sujeitos, codificamos os sujeitos de acordo com a tabela 1, abaixo. Assim, o sujeito Alessandra, que tem 4anos, tem a legenda Ale4a.

**Tabela 1. Codificação dos Sujeitos/ Turma de 4 anos/ 14 alunos**

Nome	Idade	Legenda
Alessandra	4 anos	Ale4a
Andre	4 anos	And4a
Ariane	4 anos	Ari4a
Ana Laura	4 anos	Lau4a
Beatriz	4 anos	Bea4a
Danilo	4anos	Den4a
Felipe	4anos	Fel4a
Geovana	4anos	Gea4a
João Victor	4 anos	Jov4a
João	4 anos	Joa4a
Leonardo	4 anos	Leo4a

Lucas	4 anos	Luc4a
Manuela	4 anos	Man4a
Paola	4 anos	Pao4a

**Tabela 2. Codificação dos Sujeitos/ Turma de 5 anos/ 10 alunos**

Nome	Idade	Legenda
Alessandra	5 anos	Are5a
Ana Beatriz	5 anos	Anb5a
Gabriela	5 anos	Gab5a
Iuri	5 anos	Iur5a
Jenifer	5 anos	Jef5a
Karina	5 anos	Kar5a
Kevin	5 anos	Kev6a
Natasha	5 anos	Nat5a
Sara	5 anos	Sar5a
Vitória	5 anos	Vit5a

**Tabela 3. Codificação dos Sujeitos/ Turma de 6 anos/ 12 alunos**

Nome	Idade	Legenda
Daniela	6 anos	Dan6a
Eduarda	6 anos	Edu6a
Isabele	6 anos	Isa6a
Janslei	6 anos	Jen6a
Jessica	6 anos	Jes6a
Larissa	6 anos	Lar6a
Letícia	6 anos	Let6a
Lincol	6 anos	Lin6a
Luis	6 anos	Lui6a
Murilo	6 anos	Mur6a
Pamela	6 anos	Pam6a
Ryan	6 anos	Rya6a

### 3.1. Metodologia do estudo

Antes de realizarmos as observações e entrevistas com os sujeitos da pesquisa, realizamos dois estudos piloto, com a finalidade de nos habituarmos à metodologia por nós selecionada.

A aplicação dos estudos piloto iniciou-se após termos recebido o certificado de aprovação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética da Faculdade Barão de Mauá. (Anexo 3).

As entrevistas dos estudos piloto foram realizadas individualmente, ou em duplas, com as crianças que se envolveram, de alguma forma, em conflitos sociomoraís

os quais observamos e registramos em diário de campo. Os locais das entrevistas foram em qualquer local silencioso da escola, e algumas vezes até mesmo em meio à atividade em que ocorria o conflito entre as crianças.

Para conseguirmos fazer esses estudos piloto tivemos que seguir os mesmos passos e dificuldades burocráticas que seguimos para os sujeitos finais da pesquisa, tais como: conseguir a autorização do secretário municipal, uma vez que mesmo que a diretora da escola autorizasse o piloto ou a pesquisa propriamente dita, não era o suficiente, necessitando um ofício formal de autorização do secretário do município; algumas escolas cheias de estagiários e pesquisadores. Outras dificuldades, como o episódio da gripe suína, pelo qual as escolas passaram por certo tempo, fechadas para as aulas.

De posse de todas as autorizações necessárias, iniciamos a coleta de dados do primeiro piloto no período de férias, em que vão para escola nesse período apenas as crianças de tempo integral, cujos pais não têm onde deixar seus filhos para que possam trabalhar. Nesse período, as mesmas ficam com as agentes educacionais, pois as professoras estão de férias.

Considerando que o nosso foco principal da pesquisa era a interação social entre crianças, não consideramos a ausência das professoras como obstáculo para realização do primeiro estudo piloto, uma vez que podemos fazer um exercício preliminar de observações e entrevistas dos nossos sujeitos.

Fizemos dois estudos piloto. No primeiro estudo piloto que realizamos como já dissemos, as crianças estavam sob a responsabilidade das agentes educacionais. Realizamos também um segundo estudo piloto, com as crianças em interação sob a responsabilidade da professora, no qual pudemos experimentar a estrutura da entrevista clínica piagetiana, tendo presentes nossos objetivos fundamentais da pesquisa.

Com isso fizemos e variamos inúmeras perguntas de um sujeito ao outro, ou de uma situação de conflito a outra vivenciada pelos sujeitos, buscando descobrir aspectos não previstos no primeiro, mas que surgem nas respostas dos sujeitos e os registros feitos.

Esse estudo também nos proporcionou descobrir se nossas perguntas eram viáveis e nos permitiriam alcançar o objetivo proposto. Após esse estudo, concluímos ser necessário para a pesquisa definitiva estarmos mais atentos aos conflitos sociais vivenciados pelas crianças, como ferramenta que permitirá, na entrevista clínica, compreender a noção da criança sobre o respeito. Aprendemos, ainda, que as perguntas feitas devem verificar as idéias das crianças, mas acima de tudo devemos investigar os valores dos sujeitos em questão.

Não foi objetivo dos estudos-piloto estabelecermos as categorias das respostas, mas praticar a metodologia da entrevista clínica e registrar as idéias das crianças no diário de campo.

Uma vez realizado os dois estudos-piloto, partimos para a coleta de dados da pesquisa propriamente dita ou a pesquisa oficial.

Antes de procedermos à análise e apresentação dos resultados, porém, faz-se necessário tecermos algumas considerações sobre a caracterização da escola onde houve a coleta oficial dos dados, dos professores e das crianças.

A escola onde a pesquisa foi realizada é uma escola municipal do interior de São Paulo, tipo creche e pré-escola, que já funciona há 25 anos. Conta atualmente com 37 funcionários e no ano em que a coleta aconteceu atendia crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. As crianças pesquisadas são oriundas de famílias de classe média baixa, cuja renda familiar varia de um a dois salários mínimos. Com raríssimas exceções, essa renda atinge mais de dois salários mínimos.

A formação das quatro professoras citadas durante a pesquisa é de nível superior. Duas professoras têm três anos de experiência no exercício da profissão e as outras duas mais de quinze anos de experiência na profissão.

As interações das crianças observadas foram sempre em situações propostas pela professora, em uma rotina comum de aula. Dentro desta realidade cotidiana dos alunos, foram feitos os registros e entrevistas necessárias.

#### 4.0 - ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Entramos agora na parte mais difícil de nosso trabalho, devido sobretudo à falta de procedimento geral para realizá-la. Temos de extrair o máximo de informações de nossos dados, mas sem nos deixar levar pelos detalhes. {...} É um trabalho que supõe um exaustivo ir e vir entre os dados e as categorias que vamos elaborando e modificando até acharmos que o ajuste foi suficiente (DELVAL, 2002, p. 162).

Este capítulo trata da apresentação e discussão dos dados a partir de experiências vivenciadas com as crianças, em que apresentamos as categorias de interação encontradas, com o intuito de colocarmos em evidência as manifestações da noção de respeito das crianças sujeitos da pesquisa.

A partir da transcrição dos dados e das entrevistas selecionamos dados que nos permitiram formular uma única categoria de interação entre pares que consideramos ser a base com a sustentação das outras que designaremos de subcategorias de interação entre pares, sendo que todas são indicadoras da noção de respeito, a saber: Categoria: Relações baseadas em heteronomia; Sub-Categorias: Relações baseadas em responsabilidade objetiva, Relações baseadas em acordos espontâneos, Relações baseadas na falta de conversa na solução de um conflito e Relações baseadas na simpatia.

Essas categorias foram formuladas com base no objetivo geral da pesquisa e na similaridade das respostas encontradas nas entrevistas e registros, e se fundamentam nos estudos sobre o desenvolvimento moral de Jean Piaget, que considera o desenvolvimento moral como paralelo ao desenvolvimento intelectual.

Em todas as categorias de interação, os sujeitos manifestaram a ambivalência de ações e de pensamentos, predominando, para todos os efeitos do egocentrismo infantil.

Na apresentação dos resultados são trazidos trechos de algumas situações registradas e das entrevistas a fim de elucidar o entendimento da categoria e das

subcategorias. Os trechos que aparecem grafados em itálico têm o intuito de destacar as falas referentes à ação e pensamento das crianças na interação entre elas.

### **Relações baseadas na heteronomia**

A busca da autoridade do professor para resolver o conflito entre pares aparece sistematicamente nos comportamentos das crianças. De um modo geral, a maioria das crianças recorre a esta atitude. Contudo, observamos que existem diferenças comportamentais entre as crianças de diferentes idades. Antes de buscar no professor a solução do conflito, as crianças, principalmente as de 4 anos, tentam por meio da ação física, conseguir resolver o conflito. Já as crianças de 5 e 6 anos apelam, além das ações físicas, para ações verbais. Posteriormente, não tendo conseguido satisfação nos resultados, buscam na autoridade da professora a resolução, na medida em que têm por esta um sentimento feito de uma mistura de medo e afeição, que traduzimos por respeito unilateral. O “contar para tia” é assim, a forma principal de resolver os conflitos entre pares.

Piaget mostra o significado fundamental do adulto sobre a criança, quando afirma que “[n]o ponto de partida do desenvolvimento, o adulto é assim fonte de toda moralidade e de toda verdade” (PIAGET, 1970, p.181). Nos exemplos a seguir, podemos ver como isso acontece no cotidiano escolar:

SITUAÇÃO1: O aluno Geo4a pega o chapéu da cabeça de Den4a. Den vai até Geo e pega de volta. Geo agarra Den e tenta puxar o chapéu de Den. Den faz cara de choro, também puxa Geo, pega o chapéu e sai correndo, e diz: *“eu peguei primeiro”*. Geo vai até Den e puxa o chapéu de novo. Den começa a chorar e fala para professora que Geo pegou seu chapéu, e que ele pegou primeiro. A professora diz para Geo devolver o chapéu de Den. Geo não quer devolver. A professora vai lá, pega o chapéu de Geo e devolve para Den. Gen diz para professora que o chapéu é seu. A professora F diz que Den pegou o chapéu primeiro, e que os brinquedos são de todos, não dele.

SITUAÇÃO 2: Duas meninas brigam por um pedaço de pano que estava no saco. A aluna Lau4a pegou o pano. A aluna Pao4a puxa e pega da aluna Lau4a o pano. A aluna Pao puxa o cabelo da aluna Lau, mas ela não cede o pano, Pao bate no rosto de Lau e derruba-a no chão, e começa a bater nela e puxar o pano. Lau recebe tapas, mas não dá o pano e fala que o pano é dela, que ela pegou primeiro. Mas Pao consegue pegar o pano e solta Lau. Lau se levanta chorando e vai até a professora e diz: *“Pao bateu em mim, bateu aqui (e mostra o rosto)”*. A professora M diz: *“Não pode, vocês são amigas”* e fala bem alto para Pao ouvir: *“Pao, não pode bater, vocês são amigas”*. Lau volta para perto de Pao.

SITUAÇÃO 5: O aluno And4a está também nesta mesinha com Jov4a e Joa4a e também a aluna Man4a. O aluno And tenta pegar uma pecinha do aluno Jov. Jov não deixa, ele tenta pegar assim mesmo. Jov puxa o cabelo dele e ele também puxa o cabelo de Jov. Joa também tenta pegar pecinha de Jov. Jov agarra as pecinhas. Joa insiste. Jov puxa o cabelo dele também. Joa puxa o cabelo de Jov também. Jov chora. O porteiro da escola C vai passando por eles, e o Jov fala para ele que And e Joa estão pegando suas pecinhas. O porteiro diz: *“Um pode emprestar para o outro”*. Jov para de chorar e continua agarrando as pecinhas.

Nas situações 1, 2, e 5 podemos observar situações de um egocentrismo radical na busca de seu desejo realizado. As crianças mostram agir de forma inconsciente e não de forma objetiva na busca de suas satisfações. Mesmo buscando a autoridade da professora, quando *“contam para tia”* é mais uma tentativa de verem seus desejos e interesses alcançados. Contudo, por força do respeito unilateral pelo professor, conforma-se com o dito ou a solução proposta pelo adulto, sem questionarem a solução dada.

Analisemos o que acontece na situação seguinte:

SITUAÇÃO 3 (minutos depois da situação 2): Duas crianças brigam por uma bolsa. A aluna Pao4a toma a bolsa de Lau4a, Lau4a chora e Pao4a vai até ela, lhe dá outro brinquedo e diz: *“não chora”*. Lau4a pára de chorar.

Na situação 3, podemos considerar uma evolução na ação egocêntrica da aluna Pao4a. Na situação 2, a criança apenas toma o seu objeto de interesse, enquanto na situação 3, embora ainda tome o objeto de seu interesse, ela oferece outro brinquedo a outra criança, não a deixando sem nada para brincar.

SITUAÇÃO 4: Numa mesinha, o aluno Joa4a quer pegar uma peça do aluno Jov4a e ele não deixa. Joa tenta pegar e Jov abraça as pecinhas impedindo-o. Joa bate no braço dele e lhe puxa o cabelo. Jov chora. Joa pega a pecinha. A professora M vê e pede para o Joa devolver, dizendo que cada um deve brincar com as suas pecinhas. Joa devolve.

A seguir, transcrevemos a conversa das duas crianças da situação 4:

Joa4a fala: *“amiguinho, me dá uma pecinha?”*

Jov4a: *“não”*

Joa: *“Pega uma pecinha minha. Pega.”*

Jov (pega a pecinha que Joa estava oferecendo)

Joa: *agora me dá um?*

Jov: *não*

Joa: *“eu dei um, me dá um?”*

Jov (deixa pegar um)

Joa pega um, depois mais um, e continua pegando

Jov bate no aluno Joa, e agarra as pecinhas.

Na situação 4, percebemos que o aluno Joa advertido pela professora, e considerando esta advertência, tenta de forma egocêntrica conseguir seu desejo, utilizando a fala, embora depois volte para ação física.

SITUAÇÃO 6: Passa um tempo...Um aluno Leo4a passa pelo Joa4a e lhe dá um “murro”<sup>4</sup>. Joa se levanta e dá vários murros em Leo. A professora M vê e pede que Joa pare. Man vê o que Joa fez com Leo e fala para o porteiro C que Joa deu um murro em Leo, o porteiro C diz: *“Vou amarrar os dois de beijo um para o outro”*.

Na situação 6, Man “conta para o tio”, na esperança de que o mesmo estabeleça alguma punição para Joa, o mesmo que há minutos atrás tinha deixado a mesma sem brincar, pois havia pegado todas as pecinhas da mesma. Concluímos, portanto, que a solução dos problemas, as regras são vistas exteriores a ela própria (criança) e as pessoas (outras crianças) do conflito.

SITUAÇÃO 9: a professora M diz: *“Um dia And4a bateu bastante em um menino, aí apelei para Deus. Então falei para ele: “Sabe, Deus quando ver você fazendo isso chora muito, eu tenho certeza que ele está chorando muito no céu. “Sabe o que ele me respondeu”? “Eu não conheço ele mesmo.”*

Na situação 9, podemos observar uma resposta típica do Realismo Infantil, além de inferir que o respeito às regras depende do conhecimento e do apreço de quem dita as regras; para assim assimilarem as regras das pessoas, as crianças precisam admirá-las e respeitá-las. Podemos dizer também que, na tentativa de resolver os conflitos sociais das crianças, muitas professoras acabam por reforçar o egocentrismo, substituindo o egocentrismo individual, por uma crença na autoridade da professora ou mesmo apelando para uma autoridade transcendental.

SITUAÇÃO 10: O aluno And4a chora e diz : *“o Joa4a me bateu e ta doendo”* Outra criança também chora e reclama para professora. A Professora M diz: *“Vamos ver quem vai querer ficar sozinho lá fora”*.

SITUAÇÃO 11: O aluno Joa4a está numa mesa sozinho. O aluno And4a também está numa mesa sozinho. And olha para parede e começa a dizer que é o animalzinho que está vendo. Joa começa a dizer que é ele o Jacaré. And diz que é ele que o jacaré, eles começam a gritar cada vez mais alto. A professora M diz: *“parem de gritar.”* As crianças não param, gritam cada vez mais alto. Depois, um vai à mesa do outro e começam a se empurrar e se bater. Até que And começa a chorar e vai até a professora e conta que Joa saiu de sua mesa e o bateu.

---

<sup>4</sup> “murro” é o termo que as crianças usam.

Nas situações 10 e 11, vemos uma típica intervenção de autoridade, com ameaças explícita ou velada, sem mediação de conflito por parte do adulto. Na situação 11, percebemos que o ponto de vista de cada criança é o que importa e prevalece, não sendo possível considerar o ponto de vista do outro. Mesmo reconhecendo a professora como autoridade, a criança não a obedece, embora depois recorram a esta para manter a ordem. Como a ordem é exterior à criança, que é incapaz de coordenar as várias nuances da situação, nem sempre esta exerce o que o respeitado manda, prevalecendo seus interesses sem controle.

SITUAÇÃO 19: A aluna Gea4a arranhou e bateu várias vezes a aluna ALe4a.

**Entrevista** com ALe 4a

Pesq.: *Por que Gea4a bateu em você?*

ALe: *Não sei.*

Pesq.: *O que aconteceu?*

ALe: *Não sei*

Pesq.: *O que ela fez é certo?*

ALe: *Não*

Pesq.: *Você falou isso para ela?*

ALe: *Não*

Pesq.: *doeu?*

ALe: *Não*

Pesq.: *Foi a primeira vez?*

ALe: *Não*

Pesq.: *E o que você fez depois que ela te bateu?*

ALe: *Eu não fiz nada*

Pesq.: *E o que poderíamos fazer quando alguém nos bate?*

ALe: *Não fiz nada, só contei pra tia.*

**Entrevista** com a aluna Gea4a

Pesq.: *O que aconteceu com você e a aluna ALe4a?*

Gea: *Eu bati na Ale4a*

Pesq.: *Por quê?*

Gea: *Porque ela pegou o sapato da Pao4a.*

Pesq.: *Então quando alguém pega o sapato de outra pessoa devemos bater?*

Gea: *Não*

Pesq.: *Então por que você bateu?*

Gea: *Porque ela não me dava (referindo-se ao sapato).*

Pesq.: *Quando alguém não dá o que pedimos, podemos agir de outra maneira, sem ser batendo?*

Gea: *Não sei.*

*(outra criança que está perto ouvindo) diz: tem outra maneira.*

Pesq.: *Qual ?*

Alu4a: *tem que pedir desculpa porque ela bateu na ALe.*

Pesq.: *Você concorda que tem que pedir desculpas a Ale*

Gea: *não sei.*

Nas respostas das crianças, podemos inferir que quase sempre as crianças não sabem realmente as causas do outro e ainda não se interessam para saber o porquê foram agredidas por outras crianças, porque não conseguem, ainda, se colocar no lugar do outro.

“Contam para a tia”, de forma obediente ou intuitiva, porque abstraem essa prática, reforçada pelos adultos, do ambiente em que vivem da mesma forma que não conseguem outra forma de agir quando são desagradadas que não seja na ação física, ou seja, batendo, puxando ou beliscando o outro.

SITUAÇÃO 25: ...Man4a diz para profª M que And4a a enforcou. A profª M diz para ele que ele não pode fazer isso (ele ouve, mas continua correndo entre as outras crianças e pegando o brinquedo que deseja das outras crianças). Depois, And4a dá um murro nas costas de Luc4a (aluno de outra turma). Luc4a vem até a profª M e com gestos mostra as costas e aponta para And4a. A profª M diz: “*eu sei que And4a bateu em você*”. A profª pede que And4a peça desculpas a Luc4a. And4a fica só olhando para Luc4a e Luc para And4a.

Na situação 25, o aluno And4a, mesmo sendo informado que não pode bater nas outras crianças, continua usando a ação física para alcançar os seus desejos ou os brinquedos que deseja, mostrando, assim, que todos devem está voltados para atender seus desejos e interesses, não sendo capaz de diferenciar seus desejos dos desejos dos outros.

O aluno Luc4a é um aluno com deficiência auditiva, mas já estabelece relações sociais com os pares buscando, na autoridade do professor, as soluções para os conflitos vividos. Luc brinca bastante com todas as crianças, e quando alguém toma algo seu ou o bate, este sempre vai até a professora pedindo através de gestos que a mesma intervenha. Quando a professora fala, e ele percebe que não resolve o problema, ele vai lá e tenta também através da ação física conseguir o seu objeto.

SITUAÇÃO 28: Enquanto esperava a refeição ser servida, numa das mesinhas do refeitório, a aluna Bea4a bate várias vezes no rosto da Pao4a. Pao4a fala para ela parar, mas ela não para.

Entrevista com Bea4a

Pesq.: Por que você estava batendo na Pao4a?

*Bea4a: porque eu e Man4a estamos mexendo com a ALe4a.*

Pesq.: É o que isso tem haver com bater na Pao4a?

*Bea: Ela não quis isso.*

Pesq.: Devemos bater em alguém quando este alguém não faz o que pedimos?

*Bea: mas eu e Man queremos mexer.*

Pesq.: Mas Pao não gostou, e pediu para você parar de bater.

*Bea: eu parei quando ela chorou e a tia chegou perto.*

Na situação 28, vemos, assim como as outras citadas, uma moral heterônoma, pois embora a criança se submeta às regras do adulto, estas ainda não são interiorizadas racionalmente pela mesma. Tanto que, nesta situação, ela só faz o que é certo, segundo a professora, na presença da mesma. Caso contrário, predomina o egocentrismo.

SITUAÇÃO 35: Enquanto todos copiavam, e havia bastante silêncio, a aluna Jan6a se levanta e vai até a professora e diz que a aluna Dan6a está fazendo pela Lar6a. A professora diz bem alto: “Dan está fazendo por Lar?!” “Não é para Dan fazer não, você sabe fazer Lar”. A aluna Dan vê quando Jan está contando para professora, mas não fala nada (parece nem se importar).

Entrevista com Jan6a (ela esta na mesinha com outras crianças fazendo a tarefa)

Pesq.: O que aconteceu entre você e Dan6a? O que contou para professora?

Jan6a: porque a Dan fez a tarefa pela Lar.

Edu6a (outra criança que está do lado): “é porque Dan fez por Lar, e não pode não, senão a tia briga, a tia não deixa.

Jan6a: “é a tia briga”

Pesq.: Por que você contou, se a professora briga?

Jan6a: porque, porque... (ficou pensando alguns instantes e não disse nada)

Edu6a: porque não pode fazer, quando não sabe uma letrinha tem que dizer para tia.

Pesq.: E você sempre conta para professora quando vê alguém ajudando o outro na tarefa? (pergunta para Jan6a)

Jan.6a: sempre

Pesq.: Por que sempre conta?

Jan6a: porque a tia não deixa fazer, ela falou para mim (aponta para Ed) e eu falei para tia.

Ed6a: Nós duas somos melhores amigas, toda vez que a gente chega, a gente fica de bem.

Pesq.: E quando uma criança precisa de ajuda em alguma atividade, o que devemos fazer?

Jan6a: (fica pensativa e não responde)

Edu6a: não ajudar

Pesq.: E o que devemos fazer?

Edu6a: dizer para tia, você não viu que ela disse assim, porque não pediu ajuda para tia (referindo-se ao que a professora havia dito para Lar).

Na situação 35, vemos mais uma vez um comportamento irracional da moral heterônoma, no sentido de buscar cumprir rigorosamente as regras estabelecidas pela professora, seguindo ao pé da letra as ordens recebidas. Contudo, observamos que as crianças sentem prazer em ajudar, ainda que seja para reforçar sua necessidade de querer mostrar que sabe fazer ou para ser aceita pelo outro.

### **Relações baseadas em responsabilidade objetiva**

Esta subcategoria esteve muito presente no comportamento de todas as crianças de um modo geral, não se percebendo a evolução desta para a autonomia entre crianças de 4 a 6 anos.

Neste tipo de relação, as crianças demonstram que o seu pensamento alcança apenas a consequência do ato nela própria. Mais uma vez o egocentrismo impede de relacionar-se além do imediato, do ato em si, além de si.

As crianças observadas com estas características demonstram não conseguirem ou não se interessarem pelo pensamento do outro, no sentido de levar em conta as intenções ou interesses de seus colegas, prevalecendo o seu interesse próprio na percepção imediata do ato, o seu pensamento. “*Bateu em mim, bati nela*” representa a forma de pensar centrada na consequência material do ato. Embora considerem e diferenciem algumas faltas intencionais de seus pares, as crianças demonstraram se fixar ou deixar prevalecer o resultado do ato.

Poderíamos, então, fazer uma analogia com o pensamento primitivo do homem das cavernas. Totalmente, desprovido da razão. “A criança elege as consequências do ato como critério de juízo e não a intenção (...). Trata-se da força ou do lugar ocupado por esses sentimentos: ao julgar, o lugar da intencionalidade é periférico e o dano material é central” (VINHA, 2000, p.69).

Entrevista 2 com Joa.4a

Pesq.: Por que você puxou o cabelo do Jov4a?

Joa: *Porque ele puxou o meu.*

Pesq.: E teria outro jeito de resolver isso, sem ter que puxar o cabelo do Jov4a?

Joa: *acho que não tem outro jeito.*

Jov escuta e diz: “*eu acho que tem outro jeito*”

Pesq.: Qual?

Jov: *não puxar o cabelo.*

Pesq.: E faria o que?

Jov: *não puxar o cabelo, porque eu não gosto que puxe o meu cabelo.*

Pesq.: Mas você puxou o dele?

Jov: *porque ele puxou o meu.*

Com a entrevista 2, observamos que a relação social da criança se dá a partir da percepção da última ação da situação, ou da consequência material da ação do outro. Sem passar por uma ação reflexiva da consciência, a criança age de forma imediatista centrando-se no ato em si.

SITUAÇÃO7: A aluna Ale4a estava em pé tentando colocar o sapato. O aluno Leo4a passa ao lado dela para poder chegar a outra mesinha, então a aluna Ale pega o sapato e bate na bunda do aluno Leo (este nem olha para trás e continua indo na outra mesinha pegar peças para sua montagem).

Entrevista 5 com Ale4a

Pesq.: Por que você estava batendo em Leo?

Ale: *porque ele estava em cima de mim.*

Pesq.: E quando isso acontece, devemos bater?

Ale: *eu estava tentando colocar minha sandália, e ele me atrapalhou.*

Na situação 7, a criança Ale4a demonstra um pensamento confuso entre o eu e o meio externo, não fazendo diferença entre ambos, como se tudo e todos fossem parte dela e tivessem que estar voltados para ela. Acredita, olhando para o fim da ação de Leo4a no que se refere a si mesma, que este a atrapalha ou impede sua ação, e por isso deve revidar a ação. Assim, de forma simbólica bate no aluno Leo. Não interessa para aluna Ale4a qual seria a intenção de Leo4a.

SITUAÇÃO 21: O aluno And4a deu vários murros em Joa4a (assim como em outras crianças), eu, pesquisadora o chamei para ser entrevistado, ele não quis, mas disse: *“Bati nele porque ele me bateu”*. Joa4a bateu no Jov4a, que por sua vez também bateu em Joa4a. Joa, Jov e And choram.

Na situação 21, mais uma vez, percebemos o auge do egocentrismo, e um julgamento da situação centrada na consequência do ato em si, considerando ou percebendo apenas o concreto da ação. Desta forma, as crianças justificam a ação ou reação de bater uma vez que já foram agredidos.

Entrevista com Den4a e Fel4a

Pesq.: o que aconteceu entre você e o Joa4a?

Den: *(não responde)*

Pesq.: Joa bateu em você?

Den: *Bateu*

Pesq.: Por que ele te bateu?

*Porque sim (e começa a montar um brinquedo)*

O aluno Fel que está próximo diz: *“O Den me empurrou quando eu tava na areia”*

Den: *“Não foi o F?”*

Fel: *“não foi o D”*

Pesq.: E o que você fez quando D empurrou você?

F: *Eu não fiz nada*

Pesq.: E por que será que ele te empurrou?

Fel: *Porque sim*

Pesq.: Aconteceu alguma coisa para ele te empurrar?

Fel: *Não*

Pesq.: *Quando algum colega empurra a gente o que devemos fazer?*

Fel: *bater*

Pesq.: Você bateu nele?

Fel: *não*

Pesq.: O que você fez?

Fel: *Nada... (e olha para D)... bater não é D?*

Den: *O que? (D está prestando atenção no brinquedo que ta fazendo)*

Fel: *Não é que quando empurra a gente, a gente tem que bater?*

Den: *é*

Fel: *é*

Pesq.: Poderíamos agir de forma diferente (de outro jeito), sem ser bater?

F: *Não, bater né Den?*

Den: *é.*

Nesta entrevista, percebemos que embora o aluno Den não tenha revidado o ato recebido do outro, no seu pensamento acredita que quando alguém bate devemos bater de volta também, demonstrando assim, um pensamento caracterizado pela responsabilidade objetiva. Do ponto de vista da justiça, é a lei do “olho por olho, dente por dente”.

Entrevista com Jen6a, e Rya6a

Pesq.: E você bate neles por quê?

Jen: *porque eles vivem me batendo.*

Pesq.: E eles vivem te batendo por quê?

Jen: *(fica pensativo)*

Rya: *porque ele mexe com os outros.*

Jen: *porque ele mexe comigo*

Nesta entrevista, nota-se que o aluno Jen6a elege as conseqüências do ato no julgamento e não na intenção do ato, embora neste caso ele nem soubesse quais as causas ou intenções, de forma clara, do outro ao bater-lhe. A forma de resolver a situação é rígida devendo o causador de o dano físico ter a mesma recompensa como forma de punição. Por isso, muitas vezes, a criança não compreende a atitude do professor quando não age desta forma, mas leva em conta outros critérios.

### **Relações baseadas em acordos espontâneos**

Esta subcategoria aparece mais visivelmente nas crianças de 6 anos, que com mais facilidade do uso da linguagem, buscam a todo o momento, mesmo com muita dificuldade, entrarem em acordo com os outros e com os desejos surgidos diferentes dos seus. Mas, ainda incapacitados cognitivamente e socialmente de compreender os diferentes pontos de vistas, fazem acordos espontâneos, ou seja, combinações que se embasam na imposição de um pensamento ao outro de forma espontânea, seja pela necessidade da simpatia, seja por amizade do par. Segundo Piaget, isso tem relação com o jogo simbólico, característico dessa fase do desenvolvimento:

O jogo simbólico é assim o tipo mais característico do pensamento egocêntrico, aquele para o qual o universo exterior não tem importância objetiva, mas é flexível ao sabor dos interesses do eu e serve simplesmente de instrumento ao seu desenvolvimento (PIAGET, 1970, p.179).

Analisemos, agora, as situações descritas abaixo:

SITUAÇÃO 17: As crianças começam a arrumar as cadeiras juntas uma ao lado da outra. As crianças sobem em cima das cadeiras, e passam de uma cadeira para outra. Elas falam para professora que é um cinema que eles estão fazendo, depois unem as mesas e caminham em cima das mesas. A professora fala que já é demais. Pede para eles pararem, mas eles não param. As crianças gritam e derrubam os brinquedos que estão em cima das mesas.

SITUAÇÃO 37: Conversa entre duas meninas Jan6a e Lar6a (brincando na areia com baldinho).

*Lar: o bolo está quase pronto.*

*Jan: Posso chamar meus amiguinhos?(amigos imaginários)*

*Lar: Quem é seus amigos?*

*Jan: já, já você vai ver.*

*Lar: Então chama logo que já vai começar a festa.*

SITUAÇÃO 39 :Conversa entre as alunas Edu6a, Dan6a e Lar6a

*Edu: Você pegou tudo Dan, eu ia por no sorvete (se referindo a areia toda que a outra pegou do baldinho). Eu vou ter que por no brigadeiro, agora eu vou ter que por daí.*

*Dan: não vai dar.*

*Edu: aí viu. Eu não agüento, filha (falando bem alto).*

A aluna Lar6a que estava observando as duas diz: “doida” (se referindo a Edu)

Edu escuta e sem olhar para Lar (mas de costas e continuando o que está fazendo) diz: não precisa chamar de doida.

*Dan: se você precisar da pá grande ta aqui.*

Nessas situações relatadas acima, as crianças buscam se relacionar com o mundo fazendo uma assimilação egocêntrica do real. Assim sendo, transformam o real em função dos seus desejos.

Na tentativa de viver os rituais do seu dia a dia ou compensar suas necessidades e interesses, a criança constrói uma realidade sua, e através desta forma de se relacionar com o mundo, ela provoca e participa do processo de descentração do pensamento egocêntrico, tanto no aspecto intelectual, quanto no social. Ao sugerirem brincadeiras, as crianças tinham que, a todo o momento, explicarem o que estavam fazendo para as outras, dando um sentido ou significado aos objetos e relações com estes; tinham que chamar, aceitar ou não, os outros na brincadeira, enfim, intercambiar suas idéias com os questionamentos e desejos dos outros e, ainda, as ordens da professora.

SITUAÇÃO 48: O aluno Lin6a chama o aluno Jen6a (que estava desenhando) para jogar “futi” (termo usado por eles para referir-se ao futebol). Lin fez de conta que o giz era a bola. O aluno Jen fez dos dedos das mãos a trave. O aluno Rya que estava perto disse que iria marcar o placar (com o giz). O aluno Mur ficou olhando e disse ser o próximo a jogar. Depois de um tempo, o aluno que estava olhando o futebol, começa a pintar todo o seu chinelo usando giz. Mostra o que fez para os outros: Lin6a, Jan6a, Rya6a. Eles acham legal, param a brincadeira do futebol e começam a pintar suas sandálias também. O aluno Lea6a que está sempre distante das brincadeiras dos outros meninos, diz: “Tia, tia, o aluno Mur6a e o Lin6a pintaram o chinelo”. A professora olha para os alunos, mas não fala nada. Depois de um tempo, Lea6a começa a pintar o

seu chinelo também. Alguns alunos contam para professora, na intenção de ver o que vai acontecer, para aí então poderem fazer também.

Nesta situação, as crianças haviam recebido o giz para fazerem desenhos no chão do pátio, mas, insatisfeitas com a condução da professora, rapidamente deram um jeito de criar uma situação fictícia, que as deixasse interessadas e satisfeitas. Assim, fizeram com o giz uma bola, tendo com isso que articular seus desejos com os outros, e posteriormente o aluno Mur buscou também outra forma de usar o giz e chamar a atenção dos amigos.

**SITUAÇÃO 45:** Jen6a e Rya6a começam a brigar. Rya tropeça em Jen. Jen diz para Rya sair de perto. Jen sai e volta para perto de Rya e pega o carrinho de Jen, Jen pede de volta e Rya não dá. Jen chuta Rya. Rya bate em Jen. Eles riem e se batem um no outro. Eles começam a correr pela sala, ficam eufóricos, chutam uns aos outros. Os outros meninos também começam a brigar, mas ao mesmo tempo riem e conversam buscando entendimento de em quem vai ficar do lado do Jen e quem vai ficar do lado Rya. Na briga os outros meninos, na verdade, defendem, incentivam e brigam com os dois Rya e Jen. Mas também riem muito, parecem se divertirem. Depois, pegam o cadarço do sapato do Jen e ficam jogando um para o outro, empurrando e batendo, e vendo quem consegue pegar o cadarço. E enquanto os meninos correm e brigam na sala (com exceção do Lui6a e Ota6a), as meninas continuam suas brincadeiras e parecem nem se importarem com o que eles estão fazendo. Algumas meninas formam com os brinquedos uma forma de microfone, e começam a cantar como numa banda ou coral e começam a dançar. Outras continuam nas montagens de seus brinquedos. Neste momento, o aluno Lui (que esta montando brinquedos com as meninas) se aproxima até mim, e diz: *“tia, quando a tia sai, eles começam todos a brigar”*. As meninas, de longe, escutam e confirmam: *“é... é sempre assim”*. Obs: (Lui6a ficou apenas olhando a briga e Ota6a ficou montando carrinhos). Depois de passado um bom tempo brigando, o aluno Jen começa a se irritar e depois a chorar, e diz que vai contar para professora que Rya o bateu.

Nesta situação, percebemos que estas crianças, na presença da professora, são imbuídas de uma moral heterônoma. Assim, não poderiam jamais contrariar a professora expressando seus desejos. Mas na ausência da professora, ao construírem suas brincadeiras buscam a todo o momento conversar, dizer o que pensam, o que gostam, utilizando a fala, os gestos, a ação física, ainda de forma egocêntrica, centradas mais nos seus desejos que do outro. Contudo, tentam interagir buscando adaptar-se ao mundo ao seu modo, ou seja, na ação simbólica.

### **Relações baseadas na falta de conversa diante de um conflito**

Nesta subcategoria constatamos que a maioria das crianças não concebe (por isso não usam) de forma alguma a conversa com o outro como uma possibilidade de solução do conflito experimentado. Nem parecem se interessar pela conversa como possibilidade

de resolução dos seus conflitos. Portanto, não utilizam a conversa em suas relações sociais para resolução dos seus conflitos.

Segundo a pesquisadora na linha psicogenética Nádia Freire, “a alternativa de conversar, no entanto, apresenta características próprias a cada idade, a cada fase de desenvolvimento e pode ser relacionada ao respeito unilateral e ao respeito mútuo” (FREIRE, 2004, p. 354).

A seguir, relatamos situações e entrevistas, cujas análises vêm sempre após o relato das mesmas e nas quais constatamos a falta da percepção da criança para conversar diante de um conflito vivenciado.

**Entrevista** com Lui6a (que estava sozinho na areia distante das outras crianças)

Pesq.: Eles estão de mal de você e você também está de mal deles?

*Lui6a: não, só eles estão de mal de mim.*

Pesq.: Você está de bem?

*Lui6a: balança com a cabeça confirmando.*

Pesq.: Você gosta quando eles estão de mal de você?

*Lui6a: Não*

**Pesq.: E você fala isso para eles?**

*Lui6a: não*

Jen: *não, imagina!* (obs: este menino se aproxima quando vê que estou entrevistando e fica ouvindo e de forma surpresa, como se fosse impossível a conversa entre pares responde também)

Pesq.: E você faz o que então?

*Lui6a: não faço nada, só fico de bem delas* (aponta para as meninas)

Na entrevista com Lui6a, assim como a maioria das crianças entrevistadas, é possível perceber que estas não imaginam a conversa ou expressar-se pela conversa com seus pares sobre seus desagradados. Nesta entrevista vemos que Lui6a não fala para seus colegas que não gostou de eles terem ficado de mal dele e que o mesmo quer ficar de bem deles, no entanto, se isola ou se afasta num canto. E não fala porque ignora a conversa como possibilidade de solução do seu problema, dado seu egocentrismo, além do fato de não ser estimulado pelo adulto para o exercício do entendimento pela conversa.

**Entrevista** com Ale4a

Pesq.: Por que Gea bateu em você?

*Ale: Não sei.*

Pesq.: O que aconteceu?

*Ale: Não sei*

Pesq.: O que ela fez é certo?

*Ale: Não*

**Pesq.: Você falou isso para ela?**

*Ale: Não*

Pesq.: doeu?

*Ale: Não*

Pesq.: Foi a primeira vez?

*Ale: Não*

Pesq.: E o que você fez depois que ela te bateu?

*Ale: Eu não fiz nada*

Pesq.: E o que poderíamos fazer quando alguém nos bate?

*Ale: Não fiz nada, só contei pra tia.*

Novamente, nesta situação, percebemos a falta de conversa entre pares, como fruto do egocentrismo e do respeito unilateral em que a professora estimula a criança a subordinar todos os acontecimentos e ocorrências ao adulto.

**Entrevista com And4a**

**Pesq.: Vamos conversar?**

*And: não.*

**Pesq.: Por quê?**

*And: Porque não quero. Só gosto de conversar na minha casa.*

Pesq.: E na escola o que você gosta?

*And: De brincar e aprender coisa nova.*

Pesq.: O que você aprendeu de coisa nova hoje?

*And: Bambolê, eu gosto de bambolê, e a tia deu para gente.*

Na entrevista com And4a podemos notar que este concebe o ambiente escolar como um ambiente onde não se há relações com conversa. Com isso inferimos que a conversa não é concebida por esta criança como necessária ou possível para resolver seus conflitos.

Analisemos algumas situações que também demonstram a falta da construção do conceito de conversa como um caminho para a solução de conflitos sociomoraes vivenciados pelas crianças, dado que não recebe tal solicitação por parte do adulto:

Situação6: Um aluno Leo4a passa pelo Joa4a e dá um “murro” (é o termo que as crianças usam) no Joa, Joa se levanta e dá vários murros em Leo4a. A professora M vê e pede para Joa parar. Man4a vê o que Joa4a fez com Leo e fala para o porteiro C que Joa deu um murro em Leo, o porteiro C diz: “*Vou amarrar os dois de beijo um para o outro*”

Situação9

As crianças estão sentadas nas mesinhas, algumas choram e chamam a professora de longe contando algo (alguém que bateu, etc.), outras crianças não se sentam e ficam correndo. A professora fala para elas se sentarem, elas não obedecem. A professora diz: “*Se vocês não sentarem nas cadeiras, vão para diretoria*”.

Situação10: O aluno And chora e diz : “*o Joa me bateu e ta doendo*”. Outra criança também chora e reclama para professora.

A Professora M diz: “*Vamos ver quem vai querer ficar sozinho lá fora*”

Como vimos, estas crianças estão imersas em um ambiente educativo autoritário, onde a conversa e a fala, como expressão dos sentimentos, não são levadas em conta na resolução de conflitos. O que prevalece é a ordem mantida por castigos ou ordens do professor, como: “pare de fazer isso”. Como afirma Nadia Freire, “o respeito mútuo entre aluno e professor não se sustenta num trabalho docente autoritário nem na falta de limites” (FREIRE, 2004, p. 353).

Portanto, um ambiente que não estimula a conversa entre pares, assim como nas relações com os adultos, mas abusa da autoridade, acaba impedindo caminhos para o desenvolvimento do auto-respeito e do respeito entre pares.

### **Relações baseadas na simpatia**

Vimos que a maioria das crianças estabelece uma aproximação baseada na simpatia pelo outro. Quando a criança supõe que o outro pensa, gosta ou se interessa pelas mesmas coisas que ela e a valoriza, estabelece-se uma simpatia, uma afinidade que facilita a relação entre pares e também com o adulto. Inversamente, quando há ausência desses fatores a antipatia se instaura.

A simpatia favorece brincadeiras e conversas com o outro. Também constatamos que a maioria das relações com base na simpatia vem de uma estimulação do ambiente familiar e social, uma vez que as crianças quando se referiam gostar muito de outras crianças, justificavam em sua maioria que isso acontecia porque visitavam a casa uma das outras.

Nessas relações existe, portanto, uma valorização mútua baseada em interesses comuns ou valores comuns. Contudo, ainda que nas simpatias prevaleça o auto-interesse em detrimento do reconhecimento dos interesses ou direito dos outros, dado que para tanto é necessário ter avanços nas estruturas da inteligência, acreditamos ser fundamental esta dimensão afetiva na constituição da moralidade, como também para o auto-respeito e a evolução do respeito entre pares.

Segundo La Taille, o desenvolvimento da moralidade ocorre pela sensibilidade moral que faz o indivíduo se interessar e perceber-se dependente do outro. Como afirma o autor, “Parece-me natural acreditar que quem desenvolve essa capacidade de

desvendar elementos morais encobertos o faz porque motivado pelo bem estar alheio, pela simpatia” (LA TAILLE, 2006, p.143).

Analisemos, agora, situações envolvendo relações de simpatia:

Situação 13 (Os alunos Joa e Jov haviam brigado por pecinhas minutos atrás) depois de um tempo...Joa fala para Jov que eles são amigos e dá a mão para ele, e repete várias vezes dizendo para Jov (que olha desconfiado) que são amigos e insiste em dá a mão e por fim (quando ver que Jov sorrir) dá um abraço no Jov (Jov recebe o abraço mas continua agarrando as pecinhas).

Situação 26 (ajuda porque brinca)

A aluna Ari4a amarra o cadarço de Den4a, e eu pesquisadora pergunto: Por que está amarrando os cadarços de Den4a?

Ari4a: eu sei amarrar sozinha, eu já amarro os meus cadarços sozinha.

Pesq.: ele pediu para você amarrar?

Ari4a: Não

Pesq.: Den4a é seu amigo?

Ari4a: eu brinco com eles.

Situação 27

As crianças envolvem o aluno Luc4a na brincadeira, o abraçam, brincam de trenzinho (Obs: Luc4a é um aluno especial com deficiência auditiva).

Nessas situações, acima, vemos a simpatia como dimensão afetiva, impulsionando a sensibilidade de gestos solidários, mesmo ainda de forma egocêntrica.

Consideremos a entrevista que realizamos com Jes6a:

**Entrevista** com Jes6a

Pesq.: Você pegou também o estojo da Pam?

Jes6a: *Foi*

Pesq.: Ela pediu para você?

Jes6a: *Não*

Pesq.: Por que pegou então?

Jes6a: *Porque eu quis*

Pesq.: Sempre tem essa atitude de pegar o estojo para o outro, ajudando-o nisso?

Jes6a: *Não*

Pesq.: E agora, por que deu vontade de pegar?

Jes6a: *Porque tava muita briga aqui.*

Pesq.: E o que pode acontecer quando está muita briga?

Jes6a: *Empurrar ela (a Pam)...aí ela cair e se machucar.*

Pesq.: Você sempre se preocupa com os colegas?

Jes6a: *Não, só com a Pam.*

Pesq.: Por que só com a Pam?

Jes6a: *Porque ela ta sempre de bem de mim.*

Pesq.: E os outros ficam de mal de você?

Jes6a: *De vez enquanto...a Pam não quer que eu fique de bem dos outros.*

Pesq.: Por quê?

Jes6a: *Não sei*

Pesq.: Você já perguntou para ela?

Jes6a: *Não*

Nesta entrevista observamos, mais uma vez a influência da dimensão afetiva e da simpatia. A criança, mesmo respondendo de forma egocêntrica, diz que ajudou Pam porque esta sempre fica de bem dela e age com princípio de colaboração ao outro, por entender que este poderia se machucar.

**Entrevista** com Dan6a (esta aluna havia sido repreendida pela professora porque ajudou uma colega na atividade de escrita proposta)

Pesq.: E por que você ajudou?

Dan6a: *porque a Lar6a tinha pedido para mim, ela ficava me chamando.*

Pesq.: Mesmo que a professora fale que não pode ajudar, devemos ajudar?

Dan6a: *eu ajudo.*

Pesq.: Mesmo que a professora não deixe ajudar?

Dan6a: *é eu ajudo*

Lar6a: *é.*

Dan6a: *A Lar6a, toda vez que a gente conversa ela fica de bem de mim.*

Lar6a: *porque eu gosto só da Dan6a*

Pesq.: Por que você só gosta da Dan6a?

Lar6a: *tem vez que eu fico de bem da Jes6a, da Edu6a, de Gab6a.*

Da: *Quando Lar6a fica de mal de mim, eu fico de bem da Edu6a e da Vit6a.*

Pesq.: Por que você gosta só da Dan6a? (pergunta para Lar6a)

Lar6a: *porque eu vejo sempre ela.*

Pesq.: Onde você vê sempre ela?

Lar6a: *Na escola, eu também sei onde Dan6a mora.*

Mais uma vez, nesta entrevista, identificamos que, imbuída de simpatia pela colega, a criança Dan6a afirma ajudar Lar6a, mesmo transgredindo as ordens estabelecidas pela professora. Isso demonstra a força da simpatia entre pares, levando a uma possível descentração do pensamento heterônimo.

Analisemos, agora, entrevistas e situações de antipatia.

Entrevista com Isa6a (esta aluna quase sempre não brincava com ninguém, e segundo a professora sofria maus tratos em casa) Isa6a que está na mesma mesinha com Let6a diz:

*“ninguém fica de bem de mim”.*

Pesq.: Por quê?

Isa6a: *Porque elas não gostam.*

Pesq.: E por quê?

Isa6a: *Porque eles falam para professora que eu bato neles. Mas eu não bato neles.*

Pesq.: E então, por que eles contam isto para professora?

Isa6a: *Só para eu ficar de castigo.*

Pesq.: E você conversa com elas, fica de bem delas?

Isa6a: *Não, só com aquela ali (aponta para Jan6a), porque todo dia ela vai na minha casa e eu vou na casa dela. (depois descobri que Jan é prima da mesma)*

Pesq.: E porque eles querem que você fique de castigo?

Isa6a: *Porque eles não gostam de mim.*

Pesq.: E você já falou as crianças que não bate nelas, e que não gosta de ficar de castigo?

Isa6a: *Não*

Na entrevista acima podemos diagnosticar certa indignação e revolta de Isa6a, quando a mesma se queixa de que ninguém gosta dela, constatando que ninguém fica “de bem” dela, ou brinca com ela, e, ainda, muitas vezes é castigada sem nada fazer, em sua opinião. Assim, esta criança experimenta e sente a antipatia dos pares por ela. Esse tipo de vivência pode levar a criança a constituir um juízo negativo de suas relações sociais com os pares, afetando em certa medida a auto-estima e o sentimento de auto-respeito.

#### **Entrevista com Let6a**

Pesq.: Você é de bem de alguém?

Let6a: *Eles não ficam de bem de mim.*

Dan6a: *ninguém gosta de ficar de bem da Let6a.*

Lar6a: *eu gosto.*

Dan6a: *eu gosto...é que quando ela vem, os meninos ficam de bem dos meninos, e as meninas ficam de bem das meninas, mas ninguém gosta dela, fica com ela, mas a gente gosta...*

(Passa um tempo) e Dan6a diz: *A Jet6a quando fica de mau da Pam6a ela não fala para tia, elas se abraçam e ficam de bem de novo.*

*...E tem vez que tem menina que fica de mal, chora, conta para tia, e depois fica de bem*

Aqui temos uma criança, Let6a, que observamos ser muito calada, “quietinha” e está sempre fazendo as atividades. Apesar de não ser delatora (não conta para tia, quando ficam de mal dela), Let6a sente não fazer parte do grupo, percebe-se como pouco aceita entre os pares, mas obtém algum gesto de simpatia por parte de algumas crianças, talvez por não cultivar a delação.

Situação 26: “*menina, menina*” (criança referindo-se ao Leo4a por ele ter sentado na mesinha onde ela e outras meninas estavam sentadas, as outras meninas também estavam dizendo que Leo4a é menina). Leo4a diz “*não sou menina*”. Uma por uma das meninas se levanta e vai para outra mesinha. Leo4a se levanta e também vai para a outra mesa que as meninas foram. As meninas, novamente, uma por uma retornam a mesinha que já estavam anteriormente. Leo4a fica lá, sem as meninas, parecendo não entender o que estava acontecendo. (este menino estava sempre chorando na maioria das situações, assim como também não parecia ter feito amizade com os colegas e segundo a professora era um menino, às vezes, estranho e que também tinha conflitos de violência em casa).

Nesta situação, o aluno Leo4a é constrangido pelas outras crianças, uma vez que estas atuam com base em um conhecimento social que talvez transmita que “menino não pode sentar com menina”. Desta forma, as crianças excluem o aluno Leo4a de suas relações. Vivenciando tais situações este menino estará construindo representações de exclusão de si e do mundo, daí a necessidade de intervenção adequada e imediata por parte do adulto.

**Entrevista com Lui6a**

Pesq.: Então por que eles ficaram de mal de você? (pergunta para Lui6a)

Lui6a: *porque eles bateram também.*

Mur6a: *não, ficamos de mal porque nós quer.*

Jen6a: *ele tacou uma, uma... e bateu em nós.*

Lui6a: *eu não taquei nada. O Lin também empurrou.*

Lin6a: *é porque eu e ele (aponta para Mur6a) somos amigos faz tempo. Eu já fui na casa dele.*

Mur6a: *eu também já fui na casa dele.*

Aqui observamos que a simpatia se deu em decorrência também não só dá necessidade e interesse comum dentro da escola, mas também pela convivência social fora dela escola. Podemos afirmar que simpatia está atrelada aos mesmos interesses.

**Entrevista com Edu6a (que estava brincando na areia com outras crianças)**

Pesq.: E os meninos não vão brincar aqui?(pergunta para Edu6a)

Edu6a: *não eles só brincam de correr*

Lar6a: *é...E a tia não gosta que os moleques corre, porque afinal eles machuca.*

Edu6a: *e a tia fala assim, eu não quero levar ninguém no pronto socorro, todo dia ela fala assim.*

Lar6a: *igual de manhã, os moleque que brincar com nós né Edu6a.*

Pesq.: Eles gostam de brincar com vocês?

Todas: *“gostam”*

Lar6a: *Mas eles querem brincar de correr.*

Pesq.: E vocês não querem brincar de correr?

Todas: *“não”*

Lar6a: *não, a tia fala que não pode.*

Todas: *não*

Pesq.: Por quê?

Edu6a: *A tia J quase não chama nossa atenção.*

Situação 29: A professora vai até elas, Dan6a mostra a tarefa para professora e a mesma diz que está bom e pergunta para Lar6a, quando Lar6a mostra seu caderno: *“Com ajuda dela ou sem ajuda dela?”* (apontando para Dan6a)

Dan6a: *Só ajudei uma palavra o “s”, ela não sabe fazer o “s”, ela faz assim...* (demonstra com os dedos, indicando que a colega faz ao contrário)

Professora J: *“Você não sabe fazer o “s”?”*

Lar6a: *não*

Professora J: *Por que não pediu ajuda para mim?*

Tanto na situação 29 como na entrevista ficam claras as consequências na evolução da moralidade na criança, uma vez que a prática docente centrada na figura do professor reforça o pensamento heterônomo, natural nessa fase do desenvolvimento infantil. Se a professora tivesse valorizado a interação de ajuda de Dan6a a Lar6a, em vez de repudiá-lo, estaria promovendo valores implicados na solidariedade.

## CONCLUSÃO

Uma vida só para rir não existe. A infância é os longos e importantes anos na vida de um homem (JANUSZ KORCZAK, 1984, p.45).

Nosso estudo nos permitiu inferir a evidencia do elevado egocentrismo no comportamento das crianças, uma vez que só conseguem agir guiadas por seus desejos e interesses. Os dados da observação e das entrevistas mostram também uma falta de consciência e objetividade tanto na ação própria como de uma ação cooperativa, isto é, de grupo. Sendo esta forma de agir e de relacionar-se egocêntrica, diz Piaget:

Se a criança experimenta tanta dificuldade em manipular as relações no plano do pensamento, enquanto sua atividade motora já está adaptada às relações entre as coisas, é que a relatividade implica a reciprocidade das perspectivas e que antes de ter habituado seu espírito a esta reciprocidade graças às trocas interindividuais e a cooperação, o indivíduo permanece prisioneiro de seu próprio ponto de vista, que naturalmente considera como absoluto (PIAGET, 1970, p.179).

Com isto, Piaget mostra que essa forma de pensar afeta as relações sociomorais. Mas por outro lado, já se pode ver que a criança percebe o adulto com um sentimento de afeição e medo, constituintes do sentimento de respeito, e que, nesta fase, Piaget caracteriza como respeito unilateral. Segundo Piaget, “na medida em que uma pessoa é respeitada pela criança, as ordens e as proibições que ela dita são sentidas como obrigatórias. A gênese do sentimento de dever se explica assim pelo respeito, e não inversamente” (PIAGET, 1970, p.178).

Assim, a criança apresenta uma moral heterônoma, no sentido de buscar a verdade e suas afirmações em conformidade com o pensamento e a regra dos adultos, ou seja, exterior a mesma e, ainda, exterior as pessoas que estão envolvidas no conflito.

Desta forma a comunicação que a criança pequena estabelece com seus pares e com os adultos também leva em conta esses dois processos de egocentrismo e heteronomia. Embora procure sempre o outro para conversar, a sua ação está sempre

voltada para suas necessidades e seus interesses próprios, o que gerou o termo “monólogo coletivo” entre pares definido por Piaget (1987), o qual observou que, muitas vezes, reunidas conversando, as crianças falam cada uma por si, sem a preocupação de constatar se escutam mutuamente e se compreendem. Na verdade a atenção da conversa está sempre voltada para si, para suas afirmações e ações, e só ao longo de seu desenvolvimento é que pode perceber necessidades e interesses contrários aos seus, mas sem jamais discutir tais diferenças com o outro.

Nas interações entre pares, mesmo quando as atividades são inventadas por elas próprias, as crianças não conseguem cooperar, isto é, operar juntas, utilizando uma linguagem de imposição, ou fazendo “chantagens” como “você não é mais meu amigo”, ou vou “ficar de mal”. Relacionando-se desta forma, elas agem sob um único ponto de vista, o delas próprio. Em nenhum momento as crianças conseguem se colocar sob o ponto de vista do outro. Segundo a perspectiva piagetiana, isso se explica pelo tipo de estruturas cognitivas que a criança possui, típicas da fase de realismo e do pensamento egocêntrico em que se encontra. Quando ela ajuda ou se submete ao outro, o faz porque se interessa ou porque sabe fazer, sempre voltada para si e não para o outro, ou com respeito ao outro.

As “brincadeiras”, “lutas”, “chutes”, “empurrões”, e “tapas” são, para as crianças, apenas formas de alcançar seus desejos e objetivos. Neste sentido, não se pode afirmar que as crianças estão agindo com desrespeito, pois intelectualmente não distinguem seus desejos dos desejos dos outros. Como são intelectualmente centradas em seus próprios desejos, agem na tentativa de satisfação e divertimento próprio. O outro é visto pela criança como alguém que deve estar voltado para atender às suas necessidades.

Na verdade, o “estar de mal” e o “estar de bem”, tal como o “bater”, não tem a mesma conotação do adulto, uma vez que elas nem mesmo sabem definir claramente estes atos, fazendo-os de forma intuitiva e não lógica. Referindo-se a aquisição e ação da intuição, nos diz Piaget: “Comparada à lógica, a intuição do ponto de vista do equilíbrio, é menos estável, dada a ausência de reversibilidade; mas em relação aos atos pré-verbais, representa uma autêntica conquista” (PIAGET, 1987, p.37).

Tamanha é a diferença do pensamento das crianças aos dos adultos com relação a estes fatos que momentos após um conflito, já estão brincando e conversando novamente, muitas vezes sem nem mais saber falar sobre ou dar importância ao acontecido anteriormente. Isso mostra que as relações sociais infantis e seus valores ou regras são completamente instáveis do ponto de vista da lógica.

A escolha de ficar de mal ou de bem se baseia principalmente nos interesses próprios das crianças; elas não têm, necessariamente, por princípio, algo contra ou a favor de alguém. Esse fato é consequência da moral heterônoma.

No caso das crianças pesquisadas, o auto-respeito, que supúnhamos existir espontaneamente, também não foi evidenciado, devido à submissão total, na maioria das vezes, de seus desejos aos desejos da professora, bem como também da falta de condições adequadas para expressão dos seus pensamentos e sentimentos, por parte da professora.

As crianças de nossa pesquisa observavam constantemente as orientações dos adultos para validação ou não do seu comportamento, buscando, em vários momentos, conversar e demonstrar ao professor que estavam agindo conforme suas ordens ou pedidos, seja para serem aceitas, seja para evitarem castigos.

Também ficou evidente que as crianças querem seguir as idéias propostas pelas professoras, querem copiar o modo de pensar das professoras referentes às coisas e pessoas, como forma de se sentir aceitas, seguras e admiradas. Como estão na fase do Realismo, consideram as falas dos adultos como verdade absoluta, inquestionável, e obrigatória.

Portanto, das relações entre pares ou relações interindividuais, podemos concluir que em essência a criança pequena não respeita ou desrespeita o outro, já que a capacidade de coordenar seu próprio ponto de vista com o dos outros não faz parte de sua estrutura mental ainda. Falta-lhe construir as noções lógicas de conservação e reciprocidade para tanto. Porque não atua nas situações de forma operatória, reflexiva e com reciprocidade, a criança nessa fase se vê indiferente às necessidades e interesses do outro, sem capacidade para diferenciar o que é subjetivo do que é objetivo, isto é, o seu eu e o exterior, e, portanto, não pode, mesmo de forma espontânea, discutir e

compreender o outro e suas diferenças, por não ter uma lógica operatória das idéias e nem atuando com cooperação, seguindo presa a um agir egocêntrico e heterônomo em suas ações e em seus pensamentos.

Assim sendo, a hipótese inicial ou premissa desta pesquisa de que mesmo vivendo em um ambiente escolar adverso, em que práticas discriminatórias acontecem com frequência, as crianças interagem, de modo espontâneo, com seus pares com atitudes respeitadas, bem como buscam respeito para si não foi comprovada, mas completamente descartada pelas entrevistas clínicas e de acordo com as análises realizadas.

Vimos que o sentimento de amor e medo potencializado pelo respeito que a criança tem pela professora faz desta autoridade uma figura de grande influência e formadora de seus valores morais, ou não. Então, quando o ambiente escolar não favorece o estabelecimento de relações respeitadas, todo o desenvolvimento moral da criança fica prejudicado ou estacionado.

Como diz Piaget,

Porventura se pretende formar indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações? Nesse caso, bastam a autoridade do professor e, eventualmente as "lições" de moral, com o sistema dos encorajamentos e das sanções punitivas para reforçar essa moral da obediência (PIAGET, 2007, p.63).

Com efeito, o desenvolvimento do respeito mútuo só ocorrerá se a criança tiver oportunidades de vivenciá-los com seus pares e com os adultos, a partir das solicitações dos adultos, como bem demonstrou Mantovani de Assis (2002) e não por meio de recompensas e castigos.

E é possível que o respeito mútuo entre pares derive também dos rituais “de mal e de bem” estabelecidos por eles, assim como do simbolismo vivenciado em suas brincadeiras. Como diz a pesquisadora Zélia Chiarottino,

A personalidade, diz Piaget, é uma forma de consciência intelectual e de consciência moral, igualmente distanciada da anomia própria do egocentrismo e da heteronomia das pressões exteriores, porque ela realiza a sua autonomia adaptando-se a reciprocidade (RAMOZZI CHIAROTINO, p. 100, 1998).

### **Implicações Pedagógicas**

Em vista de tudo que expusemos em nosso estudo, consideramos a necessidade de tecermos algumas considerações sobre as implicações pedagógicas sobre a construção do respeito entre pares na educação infantil.

O sentimento de respeito é condição fundamental não apenas para o desenvolvimento moral, mas também para o desenvolvimento intelectual, no desenvolvimento pleno da personalidade do indivíduo. É, portanto, um sentimento *sine qua non* para a existência de relações dignas e saudáveis entre os humanos.

Com base em nossos dados da pesquisa podemos notar que o ambiente vivido pelas crianças alterna-se entre o autoritarismo e o seu extremo oposto, o *laissez faire*, o que não ajuda na construção do respeito mútuo. Os adultos envolvidos nessa relação não parecem se interessar pela construção de atitudes respeitadas entre as crianças, ou de qualquer outro sentimento de valor moral na formação da criança, assim como não percebemos estimulação adequada ao respeito no ambiente educativo.

Às crianças coube apenas obedecer às regras estabelecidas, no caso do autoritarismo, ou executar as atividades designadas pelas professoras, como pintar desenhos já feitos pela professora, encaixar blocos ou brincarem na areia, sem a possibilidade de serem solicitadas a expressarem suas idéias, sentimentos e desejos. As crianças ainda eram punidas ou “suavemente ridicularizadas” quando não executavam as ordens impostas. Quando predominava no ambiente o *laissez faire* as crianças faziam o que quisessem desde que não incomodassem aos adultos e a ordem estabelecida para classe, com conversas e brigas.

Referindo-se as ações morais da criança e sua relação com o meio social, La Taille diz:

Se a criança viver em um meio social no qual ações morais são pouco valorizadas, pouco destacadas enquanto traduções de excelência do ser, o mais provável é que a expansão de si pouco se alimentará delas. Mas como a expansão de si é força motivacional incontornável, procurará seus alimentos em outros tipos de ações (LA TAILLE, 2006, p.140).

A escola onde a coleta de dados foi realizada, de um modo geral, não tem por objetivo a formação moral destes indivíduos, já na Educação Infantil. Mesmo considerando apenas os fundamentos legais, isto é, toda a legislação já mencionada e o amparo dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, constatamos que a prática docente encontrada baseia-se na visão de que não há muito que fazer a respeito dos comportamentos das crianças, pois as crianças são do jeito que são ou por conta da família ou porque são mesmo assim, “é o jeito delas”, cabendo às professoras apenas irem amenizando ou suportando os conflitos.

Diante desse tipo de prática educativa, podemos dizer que a escola esteve trabalhando a educação moral ou a construção do respeito entre pares e do auto-respeito? Mas como? Deixando de trabalhar e intermediar os conflitos, com base no desenvolvimento da construção do respeito na personalidade humana? E talvez, trabalhando para a compreensão do inverso moral, ou outros valores que acreditam são superiores aos valores morais?

Sabemos que toda ação educativa nunca é neutra. Ainda que o professor, talvez, não tenha claro o objetivo a ser alcançado, mesmo assim suas ações estão sendo interpretadas pelas crianças como modelo na construção de sua personalidade.

Ainda considerando os dados analisados de nossa pesquisa, em que constatamos que as crianças, em suas interações, se baseiam num agir egocêntrico, realista e fundamentalmente heterônomo, vale ressaltar como o sentimento de respeito unilateral que a criança tem pelo adulto (professor ou não) pode ser trabalhado em favor da construção do respeito mútuo entre pares e do auto-respeito. Qual seria o papel do professor diante da heteronomia típica desta fase?

Partindo da concepção de que a criança constrói o conhecimento em interação com o meio físico e social, desenvolvida pela psicologia genética, citada e difundida nos documentos oficiais, concluímos que a responsabilidade por parte das professoras é grande, pois como será possível educar para construção do respeito se a mesma não tratar os alunos com respeito? Mesmo considerando que alunos e professores são diferentes (mentalmente e moralmente) faz-se necessário que o professor busque preservar um ambiente de respeito.

Não basta que a escola ofereça espaços e recursos adequados, como a escola pesquisada oferecia do ponto de vista da qualidade na educação. Faz-se necessário a execução de ações planejadas que tenham por objetivo a formação da personalidade plena no desenvolvimento dos alunos. É preciso possibilitar que a criança expresse seu pensamento, fale sobre o que percebe nas atividades proposta e nas relações vividas, agindo e interagindo para que possa construir ou reinventar o próprio conhecimento.

Ao invés de criar e impor sermões muitas vezes vazios de significado para as crianças, o professor deve encorajar as crianças a encontrarem boas regras para necessária convivência entre elas. Regras concretas que possam partir da própria necessidade e experiência da criança. Para tanto o professor não precisa buscar atividades didáticas fora do contexto escolar. Uma vez que as crianças são egocêntricas, estão constantemente em conflito social, cabe ao professor a intervenção necessária para propor a solução compartilhada dos conflitos. E, neste processo, possibilitar à criança um emergir dos sentimentos de confiança do outro e de si, de autodisciplina e responsabilidade, que conduzem ao auto-respeito e conseqüentemente ao respeito pelo outro. Em outras palavras, cabe ao professor propiciar às crianças oportunidades de reflexão e percepção de si e do outro. Com isso, favorece a capacidade de descentração, tão necessária para uma melhor compreensão do mundo e das relações sociais.

Para que haja uma estimulação adequada ao desenvolvimento da criança, por parte do professor, é necessário que este professor estude e conheça como se dá o processo de desenvolvimento da criança, como se organizam as suas estruturas mentais (cognitivo-afetivas). Faz necessário que este seja um pesquisador constante das necessidades reais das crianças no contexto escolar, não se limitando apenas à formação inicial recebida na universidade.

Outro aspecto importante é que o professor evide, no conflito que surge entre as crianças ou entre crianças e adulto, ações que não prejudiquem a aprendizagem, mas que estejam de acordo com as relações sociais. Especificamente na Educação Infantil, por conta das relações egocêntricas, é que estas devem ser olhadas como matéria prima que pode favorecer a compreensão dos alunos, na medida em que utilizarem as conversas para reflexão, aceitação de si e das diferenças, ou de mudanças necessárias no convívio com os pares e os adultos. Como esclarece Mantovani de Assis,

[...] a teoria construtivista piagetiana compreende os conflitos de outra forma. Segundo essa teoria, os conflitos são ótimas oportunidades para trabalharmos valores e regras. São compreendidos como momentos que estão presentes no cotidiano de cada classe e que nos dão “pistas” sobre o que as crianças precisam aprender. Dessa forma, as desavenças são encaradas como positivas e necessárias, mesmo que desgastantes (MANTOVANI DE ASSIS, 2000, p. 232).

Neste sentido, para que ocorra o processo de construção da noção de respeito, enquanto valor moral e ético, é necessária a existência de trocas interativas entre pares, de discussão e reflexão dos diferentes pontos de vistas pelas crianças, e a compreensão das “brigas” como defesa dos pontos de vista do outro e, ainda, reconhecimento do efeito de sua ação no outro. E, desta forma, vai se efetivando a construção de si, do auto-respeito, do outro e do respeito entre pares.

Vale ressaltar ainda como aspecto importante para a construção e desenvolvimento do respeito entre pares e do auto-respeito, as brincadeiras de faz de conta ou jogos simbólicos desenvolvidos espontaneamente pela criança. Uma vez que o professor tenha claro o objetivo educacional para o respeito entre pares e o auto-respeito, este deve atuar como um constante incentivador e observador das brincadeiras das crianças, pois desta forma poderá conhecer muito a respeito delas, com quem convive, e intervir para se desenvolvimento, de forma que as crianças também possam se reconhecer e se descobrir pela brincadeira, assim como descobrir o outro.

Para Rheta Devries e Betty Zan,

[...] o faz de conta envolve o descentramento para considerar o comportamento e, eventualmente, os pontos de vista dos outros. Através do faz de conta, as crianças vivenciam situações, relacionamentos e questões emocionais que não são bem compreendidos. Nas brincadeiras, as crianças estão no controle e podem estruturar suas experiências, de modo a elaborarem preocupações e interesses pessoais (DEVRIES, 1998, p. 310).

Observando as brincadeiras, a professora pode, de forma intencional, pedir que as crianças expressem seus sentimentos vividos de forma que todos possam ouvir e serem ouvidos e assim refletirem e perceberem opiniões diferentes das suas, assim como sentir a necessidade do exercício do respeito para um convívio saudável entre crianças e adultos.

Desta forma, com atitudes que engendrem cooperação intelectual e moral, as crianças podem caminhar para a efetivação do respeito mútuo e conquistar a autonomia. Caso contrário, como afirma La Taille,

Se, em fase de despertar do senso moral, quer dizer, em fase de heteronomia, na qual o juízo alheio é crucial para a construção das representações de si e dos ideais que inspiram as direções a serem tomadas para expansão de si, as disposições para moralidade forem totalmente desprezadas pelo entorno social, haverá pouca chance para que a personalidade ética se efetive (LA TAILLE, 2006, p.141).

É fundamental, portanto que o professor assuma seu papel de educador para a Ética, conduzindo e propiciando atividades em que as crianças possam ir compreendendo que as diferenças e conflitos fazem parte da condição humana e que, por essa razão, desde muito cedo devem ser alvo de conversas, reflexões e busca de soluções e/ou regras para um convívio social democrático e libertador.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Taciana Belluci de. **O desenvolvimento do raciocínio moral por meio da técnica da discussão moral**: um estudo realizado com alunos do ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa. Dissertação de Mestrado. UNESP (Campus de Rio Claro), Rio Claro- SP, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Notas de campo**. In: BOGDAN,R.C.; BIKLEN,S.K. Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora. 1994, p.150-175.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Referencial Curricular nacional para a educação infantil**, Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: MEC/SEF**, Brasília, DF, 1997.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

COLOMBO, Terezinha F. da Silva. **O desenvolvimento sócio moral no contexto escolar em crianças do ciclo 1**: ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. UNESP (Campus de Marília), Marília- SP, 2004.

DEVRIES, Rheta & ZAN, Betty. **A ética na educação infantil**: o ambiente sociomoral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREIRE, Nádia Maria Bádue. **Educação para a Paz**: um estudo psicogenético sobre a tolerância. Tese de doutorado. UNICAMP - Campinas, SP: 2004.

KORCZAK Janusz. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1984.

GOMES, Ligiane Raimundo. **Moralidade e respeito ao meio ambiente em crianças e adolescentes**: a construção da “moral ecológica. Tese de Doutorado. UNESP (Campus de Araraquara), Araraquara-SP, 2007.

KAWASHIMA, Rosana Akemi. **Condutas de discriminação entre crianças da educação infantil**. Dissertação de Mestrado. UNESP (Campus de Marília), Marília-SP, 2007.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus. 1992.

LIMA, Anne Elen de Oliveira. **A ética e o ensino infantil: o desenvolvimento moral na pré escola.** Dissertação de Mestrado. UNESP (Campus de Marília), Marília- SP. 2003.

LIMA, Vanessa A. A. **A generosidade segundo sujeitos de 6, 9 e 12 anos.** Dissertação de Mestrado. USP- SP, Rondônia, 2000.

LOPES, M.J.M.; SANT'ANNA, A.R.; AERTS, D.R.G. **A mortalidade por homicídios em adolescentes em Porto Alegre de 1998 a 2000.** Porto Alegre: GENST/EENF/UFRGS, 2000.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 1997.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. **A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança.** Tese de Doutorado, UNICAMP-Campinas, 1976.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar.** 7ª edição. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. & ASSIS, Mucio Camargo de. **PROEPRE: Conceitos teóricos da educação infantil.** II ed. Campinas-SP. Graf. FE, 2003.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil.** São Paulo: EDU, 2001.

PAULINO, Luciene Regina. **A construção da solidariedade em ambientes escolares.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP/ Campinas – SP, 2001.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **A Epistemologia Genética.** Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

\_\_\_\_\_. **Estudos Sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

\_\_\_\_\_. Intelligence and affectivity: their relationship during childdevelopment. **Annual Reviews Monograph**, Palo Alto, Califórnia, EUA.1981.

\_\_\_\_\_. **O Juízo Moral na Criança.** São Paulo: Editora Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** 18ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio. 2007.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense, 1970.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de Psicologia**. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

PIAGET, Jean & INHELDER, Barbel. **Psicologia da Criança**. São Paulo, DIFEL, 2003.

PIAGET, J.; HELLER, J. **La autonomía en la escuela**. 3 ed. Buenos Aires. Editorial Losada, S. A. 1950.

PIAGET, J.; PETERSEN, P.; WODEHOUSE, H.; SANTULLANO, L. **La Nueva Educación Moral**. 3 ed. Buenos Aires. Editorial Losada, S. A. 1967.

RAMOZZI-CHIAROTINO, Zélia. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget**. São Paulo. EPU, 1998.

SANTANA, Wilton Carlos de. **A pedagogia do esporte e a moralidade infantil**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP/ Campinas, SP. 2003.

SCARIN, Ana Carla Cividanes Furlan. **A raiva no desenvolvimento da noção de respeito em crianças da Educação Infantil**. Tese de Doutorado. UNESP/Marília, SP. 2008.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento da noção de respeito em crianças da educação infantil**. Dissertação de Mestrado. UNESP/Marília, SP. 2003.

SCRIPTORI, Carmen Campoy. **Entre o autoritarismo e a autoridade: o papel dos pais pela via do diálogo**. In: **NUANCES: estudos sobre Educação**. Ano XIII, v.14, n.15. Presidente Prudente, 2007, p. 169 -183.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e conhecimento: a teoria e as práticas educacionais segundo leitores de Piaget e Vigotski**. In: DIAS, T. R. S. & SCRIPTORI, C. C.(org.) **Sujeito e Escola: estudos em educação**. Florianópolis: Insular, 2008.

TEIXEIRA, Raquel. **Atitudes cooperativas no contexto escolar**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP/Campinas- SP, 1997.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

TURIEL, E. **The development of social knowledge: morality and convention**. Cambridge University Press, 1983.

\_\_\_\_\_. **The culture of morality: social development, context, and conflict**. California: Cambridge University Press, 2002.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil: Uma visão construtivista**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000.

**ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA****AUTORIZAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_, diretor (a) da *escola* \_\_\_\_\_, autorizo que as atividades realizadas na escola com os alunos da educação infantil, devidamente autorizados por seus pais ou responsáveis, sejam gravadas e/ou filmadas, para que possam se constituir como dados da pesquisa de Cláudia Regina da Silva Dourado, denominada “o respeito na educação infantil: um estudo sobre os processos de interação das crianças no cotidiano escolar” desenvolvida como parte da dissertação, no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, do Centro Universitário Moura Lacerda, cujo trabalho resguardará o devido sigilo quanto à identificação dos alunos envolvidos.

Ribeirão Preto, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

---

Assinatura do Diretor(a)

## ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Informações aos Pais

A pesquisa denominada “O RESPEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO DOS ALUNOS NO COTIDIANO ESCOLAR.” está sendo desenvolvida por mim, Cláudia Regina da Silva Dourado, como Projeto do mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda, tendo como orientadora Carmen Campoy Scriptori.

Temos como objetivo evidenciar as atitudes de respeito no dia a dia das crianças da escola que seu filho frequênta. A importância da pesquisa está em compreender os processos de construção do sujeito, no que diz respeito aos valores morais observados nas relações sociais entre as crianças.

Concordando em participar, favor ler e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido.

### Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu,..... portador do R.G. nº ....., declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa intitulada “O respeito na educação infantil: um estudo sobre os processos de interação das crianças no cotidiano escolar”, bem como a garantia de que serão resguardadas a confidencialidade total do nome da instituição, dos profissionais, e dos sujeitos da pesquisa, durante a divulgação dos resultados obtidos, como regulamentam os preceitos éticos e legais que regem a pesquisa, tendo compromisso com os meus direitos abaixo descritos:

- receber orientação diante de qualquer dúvida sobre as observações e entrevistas;
- não sofrer qualquer dano moral, físico ou psíquico;
- garantia de sigilo e privacidade;
- possibilidade de decisão quanto a participação, podendo ainda desistir em qualquer fase da pesquisa, não sofrendo nenhuma penalidade;
- diante de minhas respostas não sofrer qualquer tipo de represálias;
- ser informado quanto aos resultados obtidos na pesquisa.

Desta forma, declaro conhecer adequadamente meus direitos descritos acima e, sendo assim estou de acordo em que meu filho(a) participe.

\_\_\_\_\_  
Responsável pelo entrevistado

\_\_\_\_\_  
Entrevistado

\_\_\_\_\_  
Mestranda

\_\_\_\_\_  
Orientadora

**Ribeirão Preto, 22 de junho de 2009.**

## ANEXO 3 - AUTORIZAÇÃO DO COMITE DE ÉTICA



**CENTRO UNIVERSITÁRIO "BARÃO DE MAUÁ"**

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
CEP-BM**

*Registrado na CONEP desde 15/05/2002*



### CERTIFICADO PROTOCOLO APROVADO

Ribeirão Preto, 19 de agosto de 2009.

Comunicamos que o projeto encaminhado por V.S<sup>a</sup> foi analisado e considerado **APROVADO** pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário "Barão de Mauá" em reunião realizada no dia 04/08/2009.

**Protocolo:** 345/2009

**Projeto:** "O respeito na educação infantil: um estudo sobre os processos de interação das crianças no cotidiano escolar".

**Pesquisadores:** **Orientadora:** Profa. Dra. Carmen Campoy Scriptori

**Aluna:** Cláudia Regina da Silva Dourado

Conforme item VII. 13 da Resolução 196/96, o projeto deverá ser desenvolvido conforme delineado e o **Relatório Final** da pesquisa apresentado ao CEP-BM, bem como comunicar qualquer intercorrência no desenvolvimento ou interrupção do projeto.

**Profª Dra Tokico Murakawa Moriya**  
**Coordenadora do CEP-BM**

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

### A) Para as interações entre pares ( registro)

1. Existe comunicação entre os alunos? De que tipo?
2. Quando uma criança conversa sobre brincadeiras ou dificuldades, é ouvida pelos seus pares?
3. As crianças buscam ouvir o que o colega diz ou ficam falando por cima dele?
4. As crianças colaboram entre si para executar um trabalho ou brincadeira? Como?
5. Quando uma criança toma iniciativa ou tem alguma idéia nova, ela a expressa ao grupo? E como o grupo reage?
6. Ao tomarem decisões e escolhas referentes as brincadeiras em grupo, as crianças opinam ou agem como “Maria vai com as outras”?
7. Quando ocorrem desentendimentos/ “brigas” entre os colegas, a criança busca resoluções para essa dificuldade, sem apelar para o adulto? Como?
8. As crianças reconhecem que outras crianças pensam e gostam de coisas diferentes? Como?
9. Quando as crianças não se sentem interessadas pelas atividades propostas por seus colegas elas expressam sua opinião? Como?
10. As crianças argumentam sobre seus pontos de vista? Em que situações?
11. Ao se defrontarem com opiniões diferentes das suas, como a criança reage? “Ficam de mal” ou ainda assim buscam interagir com as mesmas?
12. Quando se sentem prejudicadas em algo, elas expressam seus desgostos? Como?

### B) Para a interação com o adulto (professor, diretor, merendeira e demais funcionários).

1. Existe comunicação entre o adulto e a criança? De que tipo?
2. A criança busca conversar com o adulto sobre suas brincadeiras e dificuldades? E é ouvida por ele?

3. A criança busca ouvir e praticar as orientações do adulto e também expressar suas idéias, sugestões e dúvidas?
4. Quando uma criança toma iniciativa ou tem uma idéia nova, ela expressa ao professor ou adulto responsável? E como este reage?
5. As crianças participam das decisões das regras em grupo, propostas pelos adultos, opinando e esclarecendo seus pontos de vista? Como?
6. Quando ocorre desentendimento/ ou brigas entre os colegas as crianças buscam que o professor ou algum adulto resolva o seu problema ou não? E de que maneira estes intervêm na resolução dos problemas da criança?
7. Quando a criança busca o adulto para contar-lhe um desentendimento entre os colegas, como este age?
8. A criança percebe que o adulto pensa e age de forma diferente que ela? Como?
9. Quando as crianças não se sentem interessadas pelas atividades propostas, elas expressam sua opinião? De que maneira?
10. Quando, em algum momento, a criança se sente prejudicada pelo adulto, como ela expressa seus desagrados?

## APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

*Uma vez observado um conflito, aproximar-se da criança e buscar entender sua percepção da situação vivenciada, fazendo as seguintes perguntas-base:*

1. O que aconteceu?
2. Como você agiu? Por quê?
3. Como o outro agiu?
4. Haveria outras formas de resolver o conflito, que não seja com brigas?
5. Houve conversas para resolução do conflito?
6. Houve sensibilidade para cooperação nas interações?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)