

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLARISSE ZAN DE ASSIS BASTOS

**O DESENVOLVIMENTO MORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL E DOS JOGOS
DRAMÁTICOS E TEATRAIS**

MARÍLIA - SP

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLARISSE ZAN DE ASSIS BASTOS

**O DESENVOLVIMENTO MORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL E DOS JOGOS
DRAMÁTICOS E TEATRAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia da Educação:
Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof. Dr. Alessandra de Morais Shimizu.

Coorientador: Prof. Dr. Sebastião Marcos Ribeiro de Carvalho.

MARÍLIA - SP

2014

Bastos, Clarisse Zan de Assis.

B327d O desenvolvimento moral na educação infantil: contribuições da literatura infantil e dos jogos dramáticos e teatrais / Clarisse Zan de Assis Bastos. – Marília, 2014.
146 f. ; 30 cm.

**Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e
Ciências, 2014.**

Bibliografia: f. 134-137

Orientador: Alessandra de Moraes Shimizu.

Co-orientador: Sebastião Marcos Ribeiro de Carvalho

1. Desenvolvimento moral. 2. Educação moral. 3.
Literatura infanto-juvenil. 4. Dramatização. 5. educação de
crianças. I. Título.

CDD 372.2

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLARISSE ZAN DE ASSIS BASTOS

**O DESENVOLVIMENTO MORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES
DA LITERATURA INFANTIL E DOS JOGOS DRAMÁTICOS E TEATRAIS**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, na área de concentração Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Alessandra de Moraes Shimizu, Faculdade de Filosofia e Ciências –Unesp - Marília

2º Examinador: _____

Patrícia Unger Raphael Bataglia, Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Marília

3º Examinador: _____

Rita Melissa Lepre, Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp – Bauru

Marília, 28 de março de 2014.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Professora Dr^a Alessandra de Moraes Shimizu, bem mais que orientadora, por acreditar na realização da presente pesquisa, pelas palavras sábias, pelo empenho, dedicação, constante apoio, compreensão e amizade.

Ao Professor Dr. Sebastião Marcos Ribeiro de Carvalho, por ter aceitado o convite como coorientador dessa pesquisa e pelas valiosas contribuições para a análise dos resultados estatísticos.

Às Professoras Patrícia Unger Raphael Bataglia e Rita Melissa Lepre, por terem aceitado o convite para participarem da banca de qualificação e defesa, pela leitura e ricas contribuições que permitiram a conclusão de um trabalho com maior qualidade.

Aos Professores Raul Aragão Martins e Leonardo Lemos de Souza, por terem aceitado o convite para serem suplentes desta banca.

À Professora Ana Paula Cordeiro, amiga, por todo apoio, sábias considerações, por se dispor a participar de encontros riquíssimos e por contribuir de forma valiosa para a realização da intervenção proposta nesta pesquisa.

À aluna Luciana Ortolan, pela valiosa contribuição para a transcrição das entrevistas realizadas ao longo da pesquisa.

À minha família, pela torcida e apoio em todos os momentos.

Ao meu querido marido André Jundi Sugiura, pelo total apoio, companheirismo, por sempre acreditar em mim.

Aos meus queridos amigos, que me acompanharam e tanto me apoiaram nos momentos alegres e difíceis desta longa jornada.

À equipe escolar, que me apoiou, recebeu este trabalho de portas abertas e acreditou em minha competência como educadora, bem como às crianças participantes, pela confiança em mim e contribuições mais do que valiosas.

A todos vocês, muito obrigada!

RESUMO

A Educação Infantil, considerada como a primeira etapa da Educação Básica, deve garantir a formação integral da criança. Perpassando os eixos que compõem esse nível de ensino, são considerados a Literatura, os jogos e as atividades lúdicas. Fundamentado na Psicologia Genética de Jean Piaget, este estudo buscou compreender se a Literatura Infantil e os jogos dramáticos e teatrais, trabalhados de forma planejada e intencional em uma intervenção de pesquisa em Educação Moral, podem contribuir para o desenvolvimento do juízo moral de crianças de 5 a 6 anos. Para alcançar tal objetivo, adotou-se a metodologia da pesquisa-ação, na qual a pesquisadora atuou como observadora-participante, em que além de pesquisadora, tornou-se sujeito e objeto do contexto pesquisado, buscando auxiliar os participantes a transformar suas ações. Fizeram parte deste estudo 17 crianças de 5 a 6 anos, de uma turma de Infantil II, de uma Escola Municipal de Educação Infantil. Segundo o método da pesquisa-ação, o presente trabalho desenvolveu-se dentro de quatro fases: Exploratória (partindo da observação da turma a partir da prática da pesquisadora, na qual se suscitou a preocupação com a problemática a ser estudada e realização de entrevista baseada no método clínico piagetiano, como pré-teste); Principal (elaboração da hipótese de que uma intervenção de pesquisa em Educação Moral que se utilizasse da Literatura Infantil e dos jogos dramáticos e teatrais pudesse auxiliar no desenvolvimento do juízo moral de crianças de 5 a 6 anos, bem como planejamento da intervenção de pesquisa e suas etapas de trabalho); Ação (aplicação da intervenção); Avaliação (análise dos resultados advindos da intervenção e de entrevista clínica, no forma de pós-teste). Os resultados demonstraram que apesar de não serem obtidas diferenças estatisticamente significativas, na análise comparativa entre as respostas do pré e pós-teste, foi possível identificar alterações que apontaram para uma evolução no julgamento das crianças, as quais passaram a entender melhor as histórias propostas nas entrevistas, e apresentaram no pós-teste mais respostas caracteristicamente de transição, ao passo que no pré-teste eram predominantemente heterônomas. Evoluções também puderam ser observadas durante a fase de Ação (intervenção), em especial, nas noções de justiça apresentadas pelas crianças, e nos jogos, que de início eram predominantemente egocêntricos e, com o desenvolvimento da intervenção, caminharam para formas mais socializadas e articuladas. Não obstante, ressalta-se que as transformações nesse sentido são lentas e graduais, o que indica para um trabalho contínuo que contemple intervenções dessa natureza. Assim, a partir desses resultados foi possível comprovar as hipóteses levantadas e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro do campo da moralidade infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento Moral; Educação Moral; Literatura Infantil; Jogos Dramáticos e Teatrais; Educação Infantil.

ABSTRACT

The Early Childhood Education, considered the first stage of basic education, should ensure the development of children. Running along the axes that make up this level of education, are considered the literature, games and fun activities. Based on the Genetic Psychology of Jean Piaget, this study sought to understand whether the Children's Literature and the dramatic and theatrical games, worked in a planned and intentional in a program of moral education can contribute to the development of moral judgment in children 5-6 years. To achieve this goal, we adopted the methodology of action research in which the researcher acted as a participant - observer, in addition to that researcher, became subject and object of the research context, seeking help participants transform their actions. This study included 17 children 5-6 years of a Child class II, a Municipal Preschool. According to the method of action research, this study developed in four phases: Exploratory Action (from the observation of the class from the practice of the researcher, in which it raised concern with the problem being studied and conducting interviews based in as pretest) Piagetian clinical method; Main (elaboration of the hypothesis that an intervention program which uses a moral Education of children's Literature and the dramatic and theatrical games could assist in the development of moral judgment in children 5-6 years as well as planning of the intervention program and its job steps); Action Evaluation (implementation of the intervention program); Evaluation (analysis of results derived from the intervention and clinical interview program, in the form of post-test). The results showed that although not obtained statistically significant differences in the comparative analysis between the responses of pre-and post-test, it was possible to identify changes that pointed to an evolution in the judgment of the children, which they could understand the stories proposed in interviews, and presented in the posttest more responses characteristically transition, whereas in the pre -test were predominately heteronomous. Developments could be observed during the action (intervention program), in particular, the notions of justice presented by children, and games, which originally were predominantly self-centered, and with the development of the program, walked more socialized forms and articulated. Nevertheless, it is noteworthy that the changes in this direction are slow and gradual, which indicates to an ongoing work covering such interventions. Thus, from these results it was possible to prove the hypotheses and contribute to the development of research within the field of child morality.

Keywords: Moral Development; Moral Education; Child Literature; Dramatic Theater Games; Childhood Education.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Distribuição dos tipos de respostas apresentadas por cada criança nas diferentes histórias no pré-teste | 74 |
| Tabela 2 – Distribuição de frequência (n; %) referentes às respostas nas diferentes histórias do pré-teste | 74 |
| Tabela 3 – Distribuição dos tipos de respostas apresentados por cada criança nas diferentes histórias no pós-teste | 102 |
| Tabela 4 – Distribuição de frequência (n; %) referentes às respostas nas diferentes histórias do pós-teste | 102 |
| Tabela 5 – Aplicação do Teste de Sinais de Wilcoxon na História 1 (DESAJEITAMENTO) no pré e pós-teste | 103 |
| Tabela 6 – Aplicação do Teste de Sinais de Wilcoxon na História 2 (MENTIRA) no pré e pós-teste | 104 |
| Tabela 7 – Aplicação do Teste de Sinais de Wilcoxon na História 3 (JUSTIÇA RETRIBUTIVA) no pré e pós-teste..... | 105 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Caracterização das crianças participantes nas diferentes fases da pesquisa..... | 63 |
| Quadro 2 – Atividades propostas em cada encontro da intervenção de pesquisa | 70 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 Desenvolvimento Moral e Educação | 15 |
| 2.1 O desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana | 15 |
| 2.2 A Educação Moral e a Literatura Infantil | 23 |
| 3 Jogos dramáticos e teatrais: aproximações com a Psicologia Genética de Jean Piaget e contribuições à Educação Infantil..... | 33 |
| 3.1 A importância do jogo na Educação Infantil | 33 |
| 3.2 A evolução do jogo na Psicologia Genética de Jean Piaget | 35 |
| 3.3 Os jogos dramáticos e teatrais | 43 |
| 3.4 Diferenciações entre os jogos dramáticos e teatrais e relações com a perspectiva de Piaget sobre o jogo | 46 |
| 4 Metodologia | 58 |
| 4.1 Delineamento da pesquisa e procedimentos | 58 |
| 4.2 Local e participantes da pesquisa | 62 |
| 4.3 Aspectos Éticos | 64 |
| 4.4 Desenvolvimento da Pesquisa: descrição das diferentes fases da pesquisa-ação..... | 64 |
| 4.4.1 Fase Exploratória..... | 64 |
| 4.4.2 Fase Principal | 66 |
| 4.4.2.1 Intervenção de Pesquisa..... | 67 |
| 4.4.3 Fase de Ação..... | 69 |
| 4.4.4 Fase de Avaliação | 71 |
| 4.5 Forma de análise dos resultados | 71 |
| 5 Resultados e discussões | 74 |
| 5.1 Resultados do Pré-teste..... | 74 |
| 5.2 Relatos e resultados da intervenção de pesquisa | 75 |
| 5.2.1 PRIMEIRA SESSÃO DE INTERVENÇÃO:Contação da história <i>O menino que mentia</i> . | 75 |
| 5.2.2 SEGUNDA SESSÃO DE INTERVENÇÃO: Dramatização da história | 78 |

| | |
|--|------------|
| 5.2.3 TERCEIRA SESSÃO DE INTERVENÇÃO: Contação da história <i>Cospe-fogo, dragão</i> | 80 |
| 5.2.4 QUARTA SESSÃO DE INTERVENÇÃO: Dramatização da história..... | 82 |
| 5.2.5 QUINTA SESSÃO DE INTERVENÇÃO: Contação da história <i>A Galinha Ruiva</i> | 83 |
| 5.2.6 SEXTA SESSÃO DE INTERVENÇÃO: Dramatização da história..... | 86 |
| 5.2.7 SÉTIMA SESSÃO DE INTERVENÇÃO: Contação da história <i>O sapo e a cobra</i> | 88 |
| 5.2.8 OITAVA SESSÃO DE INTERVENÇÃO: Dramatização da história | 90 |
| 5.2.9 NONA SESSÃO DE INTERVENÇÃO: Teatralização da história | 91 |
| 5.2.10 DÉCIMA SESSÃO DE INTERVENÇÃO: Contação da história <i>O Pequeno Raio de Sol</i> | 93 |
| 5.2.11 DÉCIMA PRIMEIRA SESSÃO DE INTERVENÇÃO: Dramatização da história | 94 |
| 5.2.12 DÉCIMA SEGUNDA SESSÃO DE INTERVENÇÃO: Contação da história <i>Os dois burrinhos</i> | 95 |
| 5.2.13 DÉCIMA TERCEIRA SESSÃO DE INTERVENÇÃO: Salada de histórias | 98 |
| 5.3 Resultados do Pós-teste | 101 |
| 5.4 Análise comparativa intragrupo: relações entre os resultados do pré e pós-teste | 103 |
| 5.5 Discussões | 107 |
| 6 Considerações finais | 131 |
| REFERÊNCIAS | 134 |
| APÊNDICE | 138 |
| APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE O JUÍZO MORAL..... | 139 |
| APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 141 |
| ANEXO..... | 143 |
| Anexo A: Parecer do CEP sobre o Projeto..... | 144 |

1 INTRODUÇÃO

É preciso acreditar em um sonho. Primeiro você sonha, idealiza e aos poucos vai concretizando. Foi isso que aconteceu quando entrei como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília. Durante os dois anos como aluna especial, tive um contato mais aprofundado com a Literatura a respeito da moralidade, proporcionando reflexões para o projeto de mestrado, que a princípio pretendia ser uma continuidade do Trabalho de Conclusão de Curso, que desenvolvi na graduação em Pedagogia, nessa mesma instituição, cuja temática foi o desenvolvimento infantil de crianças de 5 anos por meio do jogo dramático (BASTOS, 2010). No meu segundo ano como aluna especial, iniciei minha carreira docente em uma escola municipal de Educação Infantil. Por meio da experiência em sala, deparei-me com diversas questões ligadas ao desenvolvimento infantil, como por exemplo: as relações entre as crianças e o professor e as crianças e seus pares, direcionando-me para um olhar mais atento às questões relacionadas ao juízo moral. Acredito que para se trabalhar a moralidade na escola, os jogos dramáticos e teatrais e a Literatura Infantil podem contribuir nesse sentido.

A Educação Moral tem sido um tema muito discutido em produções nacionais e internacionais (OLIVEIRA, 1994; MENIN, 1996; PIAGET 1930/1996; DEVRIES; ZAN, 1998; PUIG, 1996, 1998, 2004; VINHA, 2010; RAMOS; CAMPOS; FREITAS, 2012). Porém, são poucos os projetos sobre Educação Moral que se utilizam da Literatura Infantil e dos jogos dramáticos e teatrais como meios que contribuam para o desenvolvimento moral de crianças. Ao longo desse desenvolvimento, a criança precisa de condições endógenas e exógenas que a auxiliem a refletir e construir interna e coletivamente suas relações com os seus pares.

Um ambiente que proporciona o respeito mútuo, em que os sujeitos se relacionem como iguais e se respeitem, baseia-se em relações de cooperação que podem favorecer o desenvolvimento da autonomia na criança. Em uma situação de transgressão das regras, a discussão seria realizada mediante expressão das crianças, que contariam com a ajuda da professora, como interlocutora, no auxílio à solução do problema ocorrido. Dessa forma, é dever da Educação propiciar às crianças experiências significativas ao desenvolvimento da moralidade, mas como a criança poderá se desenvolver sem uma efetiva relação entre seus pares? As atitudes das crianças devem ser valorizadas pelo adulto e deve-se estimular o respeito mútuo por meio das relações de cooperação para que a autonomia moral seja, assim, alcançada.

A escola é um dos espaços onde devem ocorrer relações éticas e morais e ainda são escassos os projetos relacionados à Educação Moral existentes nas escolas, sendo muito difícil presenciar uma proposta pedagógica pautada no oferecimento de um ambiente cooperativo que favoreça desenvolvimento da autonomia moral. Pode-se dizer que esse tipo de preocupação na escola se deve a mudanças do significado no sentido de cuidar, o qual passou a ser empregado levando-se em conta a esfera moral.

No Brasil, a história nos mostra que o atendimento de crianças até 3 anos era voltado para um trabalho assistencialista – nas primeiras organizações destinadas a famílias pobres (as creches) – ao mesmo tempo em que organizações destinadas a famílias abastadas (jardins-de-infância) passaram a dirigir um olhar pedagógico ao trabalho, e não apenas voltado para o cuidar. (KUHMANN apud MONTENEGRO, 2005, p.81-82). Com o passar dos anos, propostas políticas foram criadas no sentido de melhorar o serviço oferecido nas creches e instituições pré-escolares, bem como a profissionalização do educador, ampliando a visão de que educar e cuidar devem ser entendidos como práticas indissociadas.

[...] a educação infantil constitui um campo paradigmático para seu estudo, pelo caráter ampliado das polarizações entre o campo da afetividade e da

racionalidade. A cisão entre o considerado racional (educar) e irracional ou emocional (cuidar) se reveste de conotação hierárquica, uma vez que, na educação infantil, encontramos atuando, muitas vezes conjuntamente, a auxiliar que “cuidar” (limpar, trocar, dá comida, acalma, atende às necessidades afetivas, etc.) e a professora que desenvolve atividades pedagógicas (transmite conhecimentos sistematizados, programa atividades, trabalha a cognição). (MONTENEGRO, 2005, p.84-85).

O cuidar na Educação Infantil pode ser observado quanto aos valores que perpassam o trabalho do educador, tornando-se para tal, essencial a relação entre afetividade e a moralidade, envolvendo elementos morais, emocionais e cognitivos.

[...] a inserção do tema do cuidar implica a necessidade de adotar uma concepção de moralidade que não se limite à noção de justiça como direito universal, portanto impessoal - não deixando de reconhecer sua importância - mas reconheça o caráter pessoal na resolução de conflitos morais. (MONTENEGRO, 2005, p.96-97).

No entanto, embora o cuidar perpassasse pela Educação Infantil, faz-se necessário pensar na prática do educador no que diz respeito ao cuidar como dimensão moral, o qual se dá nas primeiras relações de cuidado que a criança recebe.

Nesse sentido, acreditamos que uma forma de trabalhar procedimentos de Educação Moral no ambiente escolar, seria por meio da Literatura Infantil e dos jogos dramáticos e teatrais. Souza (2007) apresenta Bettelheim mostrando que os contos de fadas podem proporcionar à criança momentos de reflexão sobre conflitos, dilemas, provenientes de ações das personagens. Dessa maneira, a imaginação permite que a criança faça paralelos entre elementos presentes nos contos e em sua realidade. Nesse mesmo sentido, tal como afirma Slade (1978), o jogo dramático tem como base o improviso e por meio dele a criança pode solucionar problemas, estabelecer regras, além de proporcionar momentos para explorar, criar, utilizar todo o corpo, se movimentar e conhecer o mundo que a cerca.

A fim de fundamentar esta pesquisa, utilizaremos a teoria psicogenética de Jean Piaget (1896-1980) e pesquisas de outros autores que se baseiam nela, e para abordar os jogos

dramáticos e teatrais utilizaremos a teoria de Viola Spolin (1992, 2012), Peter Slade (1978) e trabalho de Ana Carolina Müller Fuchs (2005).

A Literatura e os jogos são previstos pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) como formas do educador auxiliar a criança em seu processo de desenvolvimento, e para tal, acreditamos que tais elementos formadores podem ser utilizados pelo professor dentro de uma proposta de Educação Moral.

Buscando formar seres humanos autônomos, ativos e criativos, não podemos perder de vista a perspectiva lúdica do processo de conhecer. Sendo assim, os jogos e a Literatura podem estar presentes nesse processo, levando a criança a traçar seus caminhos e estratégias de ação em busca da solução de problemas, com mediação do professor, de forma lúdica e prazerosa.

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender se uma intervenção de pesquisa em Educação Moral, que tem como recursos a Literatura Infantil e os jogos dramáticos e teatrais pode contribuir para o desenvolvimento do juízo moral de crianças de 5 a 6 anos. Os objetivos específicos são verificar as tendências do desenvolvimento moral das crianças participantes; aplicar uma intervenção de pesquisa voltada para o desenvolvimento moral, utilizando-se da Literatura Infantil e de jogos dramáticos e teatrais; e analisar os efeitos da intervenção de pesquisa no desenvolvimento do juízo moral das crianças investigadas.

No segundo capítulo, abordamos o desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana e a relação entre a Educação Moral e a Literatura Infantil, por meio de pesquisas desenvolvidas nesta área do conhecimento.

No terceiro capítulo exploramos as definições dos jogos dramáticos e teatrais, bem como aproximações com a teoria de Jean Piaget a respeito do aparecimento do jogo na criança.

Já no quarto capítulo, apresentamos a metodologia, com delineamento de pesquisa e proposta metodológica utilizados para a realização do presente estudo, bem como os procedimentos para a análise dos resultados. No quinto capítulo, apresentamos os resultados obtidos no pré e pós-testes, assim como os da intervenção de pesquisa, bem como encaminhamento para as discussões.

2 Desenvolvimento Moral e Educação

Este capítulo tem por finalidade analisar e discutir os propósitos da Educação Moral dentro dos pressupostos da Psicologia Genética de Jean Piaget e como se dá o desenvolvimento moral infantil.

2.1 O desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana

Jean Piaget (1896-1980) deu início a seus estudos a respeito da moralidade, investigando de que forma as crianças desenvolvem o respeito e consciência de regras, em jogos infantis, e observou que a moralidade envolve o modo como a criança reflete por que deve seguir certas regras e não outras, e não apenas obedecê-las (MENIN, 1996).

Piaget (1932/1994, p. 23) define o pensamento moral como um “[...] sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Dois fenômenos, no que diz respeito à formação de regras, foram observados por Piaget (1932/1994): prática e consciência de regras. O autor chama de prática de regras, a forma que as crianças de idades variadas aplicam as normas, e de consciência de regras a maneira como pensam a obrigatoriedade, ou não, do cumprimento dessas regras. Piaget se voltou nesse estudo para o juízo moral, e apenas no que tange à prática das regras, realizou observações explicando o comportamento das crianças a respeito.

Em relação à prática das regras, Piaget (1932/1994) identificou quatro estágios de desenvolvimento: motor, egocêntrico, de cooperação e de codificação das regras. No primeiro estágio, compreendendo, aproximadamente, os primeiros 18 meses do desenvolvimento infantil, a criança apenas manipula objetos diversos para própria exploração, estabelecendo assim, um ritual – próprio da fase – como processos de adaptação. No segundo estágio, dos 2 aos 6 anos, caracterizado pelo egocentrismo, as regras advindas dos adultos ou das crianças mais velhas – em caso de jogo - são aceitas pela criança. A qual joga imitando as mais velhas,

e desta forma, crê que está em interação com as mesmas, enquanto está jogando somente para si, a fim de desenvolver habilidades que a ajudem a acertar. Chamando essa prática de *jogo egocêntrico*, Piaget (1932/1994, p.43) define que “[...] desde que saiba imitar, esquematicamente, o jogo dos grandes, o menino desse estágio está convencido de conhecer a verdade integral: cada um para si, e todos em comunhão com o Mais Velho [...]” Enquanto no segundo estágio a criança jogava por si, imitando os mais velhos, satisfazendo-se por tornar-se pertencente do grupo, no terceiro estágio, compreendido entre os 7 e 12 anos, surge a necessidade do domínio conjunto do jogo, isto é, parte-se da vontade de descobrir regras comuns para todos, para que joguem do mesmo modo. Nesse estágio, o jogo torna-se social, pois é a partir daqui que a cooperação entre os jogadores pode ser vista. Trata-se, portanto, de “[...] regulamentar a partida através de um conjunto sistemático de leis que asseguram a mais completa reciprocidade nos meios empregados.” (PIAGET, 1932/1994, p.46). No quarto estágio, o interesse pela regra em si passa a ser dominante. As crianças jogam pelo prazer da disputa, mas mais que isso, procuram a partir de agora interagir de acordo com as regras, isto é, as discussões a respeito delas se aprofundam cada vez mais. Sendo um estágio marcado por uma consciência coletiva das regras, surge o interesse pela formulação das mesmas.

Quanto à consciência das regras, Piaget (1932/1994) apresenta um primeiro estágio, denominado anomia. Este estágio pode compreender, aproximadamente, os dois primeiros anos do sujeito e é quando são adquiridos hábitos que fazem parte de regras individuais, os quais visam satisfazer o próprio prazer imediato. A criança é egocêntrica de uma forma mais radical, não faz parte ainda de seu entendimento a existência de normas e regras, as quais começarão a aparecer e a fazer parte de seu universo infantil em decorrência das trocas, dos momentos de brincadeira com o outro. O segundo estágio, da heteronomia, compreende por volta dos dois aos nove anos da criança. Nele, a criança reproduz o comportamento do adulto, crendo assim, que as regras externas são superiores a ela. Piaget (1932/1994) aponta que,

durante esse estágio, a criança acredita que as regras não podem ser modificadas e, é também quando a responsabilidade de suas ações é avaliada conforme as consequências objetivas das mesmas, e não em suas intenções. O que interessa é desenvolver habilidades que auxiliem a criança a realizar corretamente as ações das pessoas que a cercam. Essa tendência moral é baseada na obediência das regras, enquanto que a tendência moral autônoma é baseada na igualdade. A criança pode atingir o terceiro e último estágio da consciência das regras, o da autonomia, por volta dos dez anos, quando passa a existir aceitação quanto à mudança da regra, acreditando-se que as regras não duram para sempre. Piaget (1932/1994, p.64) indica que é na passagem da heteronomia, caracterizada pela regra da coação, para a autonomia, caracterizada pela regra da cooperação, que a regra se torna uma “lei moral efetiva”. A partir desse momento, a criança torna-se consciente da importância da lei e busca compreendê-la. Quando a criança atinge uma moral autônoma, passa a entender a regra como uma decisão livre de sua própria consciência.

Piaget (1932/1994) aborda em sua obra duas morais: da coação e da cooperação. A moral da coação está ligada ao dever, à heteronomia, em que a criança aceita as ordens do adulto e se submete sem questionar. Nessa tendência, a criança está centrada em si, vive o fenômeno do egocentrismo intensamente. Ela não consegue se colocar na perspectiva do outro, não estabelecendo relações de cooperação, necessárias para alcançar uma moral autônoma. Piaget (1932/1994, p.81) esclarece que:

O egocentrismo, na medida em que é confusão do eu com o mundo exterior, e o egocentrismo, na medida em que é falta de cooperação, constituem um único e mesmo fenômeno. Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis.

Para que seja possível a superação do egocentrismo na criança, é preciso incentivar momentos em que seu comportamento moral seja discutido, que enfrente diferentes pontos de vista, justamente o que se pretende atingir com a proposta desta pesquisa.

Ao longo do processo de desenvolvimento, a criança pode evoluir da anomia para a heteronomia e, posteriormente, para a autonomia, conforme o fenômeno do egocentrismo tem sua diminuição. Isso passa a acontecer devido à sua capacidade de compreensão mais elaborada da realidade em que se encontra.

Nas primeiras fases de julgamento das crianças, verificou-se a existência do realismo moral, definido por Piaget (1932/1994, p.93) como

[...] a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso.

O realismo moral é entendido por Piaget (1932/1994) como um fenômeno no qual a criança se baseia somente em fatos que são aparentes, e desta forma, não compreende intenções que não podem ser observadas. Ela apenas passa a compreender as intenções implícitas das ações a partir do momento em que consegue descentrar-se, e assim, reconhecer e entender a perspectiva do outro. Este fenômeno possui três características: o dever é heterônomo, isto é, se preza a obediência à regra, considerada como boa. A regra é dada, tida como acabada e imposta pelo adulto. A segunda característica é que a regra deve ser compreendida “[...] ao pé da letra e não no espírito que a regra deve ser observada.” (1932/1994, p.94) e a terceira trata da objetivação da responsabilidade, ou seja, a criança avalia suas ações não em função de suas intenções, mas sim em sua conformidade material com as regras instituídas.

Em sua obra, Piaget demonstra que a construção e evolução da moral acontecem progressivamente, desde a anomia até uma tendência à autonomia moral. Para que a criança evolua intelectual e moralmente, Piaget (1932/1994) ressalta que não é apenas pela maturação

biológica que isso ocorre, mas também pela interação social, uma vez que as normas lógicas e morais advêm de todo um processo de cooperação. Para tal, portanto, se faz necessário pensar em uma Educação que propicie ações de cooperação, que vise a autonomia, e não ações de coação. Ele destacou que em um ambiente onde o respeito mútuo passa a substituir o respeito unilateral da criança pelo adulto, o medo da não aprovação adulta em relação ao não cumprimento das regras diminui, conforme a necessidade de ser respeitada passa a ser recíproca a de respeitar, resultando assim na desnecessidade de qualquer forma de coação.

Piaget (1932/1994, p.250) diz que

Reconhecemos, com efeito, a existência de duas morais na criança, a da coação e da cooperação. A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é o que está de acordo, o mal o que não está de acordo com estas ordens: a intenção só desempenha pequeno papel nesta concepção, e a responsabilidade é objetiva. Mas, à margem desta moral, depois em oposição a ela, desenvolve-se, pouco a pouco, uma moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva.

Dentro do desenvolvimento moral, Piaget (1932/1994) apresentou a noção de Responsabilidade Objetiva por parte da criança mais nova e uma Responsabilidade Subjetiva da mais velha, sendo a segunda consequência da primeira, quando a criança se desprende da coação adulta.

A Responsabilidade Objetiva se dá quando a criança não julga os atos por sua intenção, e sim, por suas consequências. Já na Responsabilidade Subjetiva a criança passa a levar em conta a intencionalidade dos atos. Passa a existir uma necessidade de cooperação, ou seja, “[...] a veracidade é necessária à reciprocidade e ao acordo mútuo” (PIAGET, 1932/1994, p. 136).

Em seus estudos a respeito do desenvolvimento moral, Piaget (1932/1994) enfatizou que a criança pode desenvolver o sentimento de justiça por meio de exemplos de ações do adulto, e principalmente de solidariedade e respeito mútuo entre as próprias crianças, quando

diz que “[...] a autoridade adulta, se bem que constituindo, talvez, um momento necessário na evolução moral da criança, não basta para constituir o senso de justiça” (1932/1994, p.239).

O autor apresentou as noções de justiça retributiva e distributiva, que se diferenciam de forma cronológica, tendo início nas crianças mais novas e encerrando nas mais velhas.

Inicialmente, quando o adulto é responsável pelo controle, não existe questionamento por parte da criança, sua participação e aceitação no grupo são analisadas em função de seu comportamento, Piaget (1932/1994) apresenta a ideia da moral heterônoma.

Além da justiça retributiva e distributiva, Piaget (1932/1994) estudou a respeito da justiça imanente, muito presente nas crianças pequenas, as quais acreditam na existência de sanções automáticas, que emanam das próprias coisas. A justiça imanente está relacionada à questão da sanção expiatória, com forte influência do realismo. Desta forma, pode-se dizer que se insere na justiça retributiva. A justiça imanente pode sofrer diminuição na medida em que a criança experiencia, em suas relações, situações envolvendo justiça.

A justiça retributiva está intimamente ligada à sanção. Segundo Piaget (1932/1994, p. 157), “[...] uma sanção é injusta quando pune um inocente, recompensa um culpado ou, em geral, não é dosada na proporção exata do mérito ou da falta”. Esse tipo de justiça é caracterizado por dois tipos de sanção: expiatória e por reciprocidade. A sanção expiatória não está relacionada à ação praticada, e sim às ordens da autoridade. “Numa palavra, podemos dizer que, durante todo este período, no qual o respeito unilateral prevalece sobre o respeito mútuo, a noção de justiça só poderia desenvolver-se em certos pontos, onde, precisamente, a cooperação se delinea, independente da coação” (PIAGET, 1932/1994, p.237). Em contrapartida, a sanção por reciprocidade relaciona-se à ação cometida, sendo proporcional à sua gravidade. Piaget (1932/1994) analisa que as crianças que escolhem esse tipo de sanção baseiam-se na cooperação e igualdade. A sanção por reciprocidade é classificada pelo autor de diferentes maneiras, da mais para a menos severa:

[...] Há, em primeiro lugar, a exclusão, momentânea ou definitiva, do próprio grupo social [...] É a punição que as crianças praticam com frequência entre si, quando renunciam, por exemplo, a brincar com um trapaceiro impenitente. [...] Em segundo lugar, podemos reunir num grupo as sanções que só apelam à consequência direta e material dos atos[...] E terceiro lugar, há a sanção, que consiste em privar o culpado de uma coisa da qual abusa. [...] Em quarto lugar, podemos agrupar sob o nome de reciprocidade simples ou propriamente dita as sanções que consistem em fazer à criança exatamente o que ela própria fez. [...] Em quinto lugar, há a sanção simplesmente “restitutiva”: pagar ou substituir o objeto quebrado ou roubado etc. [...] Haveria finalmente, a distinguir, uma sexta categoria que seria a simples repreensão, sem nenhuma punição, e a repreensão que não se impõe autoritariamente, mas que se limita a fazer compreender ao culpado em que rompeu o elo de solidariedade. (PIAGET, 1932/1994, p. 162-164).

Para Piaget (1930/1996), com o passar dos anos as crianças demonstram uma necessidade de cooperação, e na medida em que a capacidade de raciocínio e as estruturas se formam, é possível se deparar com uma nova forma de pensar as regras e lidar com elas, possibilitando assim mudanças, até alcançar a moral autônoma.

Quando a criança joga discutindo regras a serem seguidas, de modo a obedecê-las não mais pela sua imutabilidade, mas sim pelo respeito mútuo, ela começa a desenvolver a capacidade de compreender a justiça pela igualdade, e não pela autoridade. Em relação ao desenvolvimento do conceito de justiça, para Piaget (1932/1994) a partir dos sete anos, a justiça retributiva, firmada na sanção, passa a ser substituída pela justiça distributiva, baseada na igualdade. Conforme a criança alcança uma moral autônoma, o senso de justiça desenvolve-se

[...] na proporção dos progressos de cooperação e do respeito mútuo; de início, cooperação entre as crianças, depois entre crianças e adultos, na medida em que a criança caminha para a adolescência e se considera, pelo menos em seu íntimo, como igual ao adulto. (PIAGET, 1932/1994, p.239).

Piaget (1932/1994) ressalta durante suas análises que a criança em momento de jogo opta por sanção não expiatória, como por exemplo, no caso de trapaça, o trapaceiro é excluído

e conforme a gravidade do ato cometido é estabelecido o tempo de sua permanência fora do jogo. Entre as crianças, portanto, a sanção escolhida é a por reciprocidade.

A partir das respostas dadas pelas crianças em seus estudos a respeito do que consideravam justo ou injusto, o autor observou a existência de três períodos referentes ao desenvolvimento da noção de justiça: a justiça retributiva (ocorrendo até por volta dos oito anos), a qual se relaciona à ordem do adulto. O igualitarismo progressivo (compreendido entre os oito e onze anos) ocorre na medida em que a igualdade e a autonomia se desenvolvem gradativamente. No último período (a partir dos onze anos), a sanção não é mais utilizada da mesma forma em todos. Para Piaget (1932/1994), a situação de cada criança substitui a igualdade quanto aos direitos e deveres da mesma.

Não podemos deixar de salientar também a análise feita pelo autor sobre a igualdade e a autoridade, uma vez que interferem diretamente no desenvolvimento da noção de justiça e a autoridade adulta. Quanto a isso, Piaget (1932/1994) analisou que a igualdade e a autoridade são entendidas de duas formas distintas, de acordo com a idade. Primeiro, a maioria das crianças entre cinco e sete anos ainda apresentaram caráter de heteronomia, uma vez que acreditavam que a justiça está relacionada à obediência. Segundo, entre oito e doze anos, a noção de equidade passou a ser defendida.

Neste sentido, é possível verificar uma evolução em relação ao tipo de resposta dada pela criança, em quatro níveis: os dois primeiros referentes à sujeição da justiça à obediência e os dois últimos referentes ao predomínio da justiça por igualdade, e depois equidade. Segundo o autor (1932/1994, p.214),

[...] de um lado, a justiça está subordinada à obediência, logo, a um princípio de heteronomia; de outro lado, a própria justiça se prolonga, por um caminho inteiramente autônomo, naquela forma superior de reciprocidade que é a “equidade”, relação baseada não sobre a igualdade pura, mas sobre a situação real de cada indivíduo.

As atitudes, vivências e práticas das crianças devem ser, portanto, valorizadas pelo adulto e deve-se estimular o respeito mútuo por meio das relações de cooperação entre seus pares para que a autonomia moral seja, assim, alcançada.

2.2A Educação Moral e a Literatura Infantil

Com a preocupação sobre como educar moralmente, Piaget escreveu em 1930 o texto *Os procedimentos de Educação Moral*, no qual aborda pontos importantes sobre as relações entre o desenvolvimento moral e a Educação. Para o autor (1930/1996), o objetivo da Educação Moral está em favorecer meios que ajudem a criança na construção de sua autonomia. Para isso, as relações de coação são inevitáveis e as de cooperação, são fundamentais, uma vez que a criança começará a ter conhecimento das regras, e para isso, de início, vivenciará experiências de respeito unilateral e, posteriormente, de respeito mútuo, a partir do qual poderá construir a noção de cooperação.

Piaget (1930/1996) afirma a existência de dois procedimentos de Educação Moral: os verbais e os métodos ativos. Segundo o autor (PIAGET, 1930/1996, p.14), “Do mesmo modo que a escola em geral, há séculos, pensa ser suficiente falar à criança para instruí-la e formar seu pensamento, os moralistas contam com o discurso para educar a consciência”. Tal procedimento pouco vale para a Educação Moral, pois para ele, os procedimentos verbais baseiam-se na autoridade da pessoa adulta, onde está presente o respeito unilateral, em que as regras são impostas por meio da coação. Porém, os procedimentos verbais podem ser considerados válidos quando usados como resposta a algo que proporcionou reflexão por parte da criança.

Queremos apenas ressaltar, no momento, que mantidas as justas proporções a “lição de moral” não deve ser proscrita. Porém, ela não desenvolverá produtivamente a não ser por ocasião de uma vida social autêntica e no interior da própria classe. (PIAGET, 1930/1996, p.19).

Em contrapartida, os procedimentos ativos pressupõem que “[...] a criança possa fazer experiências morais e que a escola constitui um meio próprio para tais experiências”

(PIAGET, 1930/1996, p.19-20). Para isso, é preciso incentivar trabalhos em grupo, o contato com outras crianças e promover situações que envolvem a cooperação e o respeito mútuo. Assim, com esse trabalho coletivo, a criança pode construir gradualmente sua moralidade.

A Educação Moral, segundo Piaget (1930/1996), deve ser experienciada de todas as formas e em todos os ambientes da escola. O autor afirma, portanto, que os procedimentos de Educação Moral devem levar em consideração a criança, oferecendo situações em que seja possível vivenciar princípios morais de reciprocidade, de cooperação, de respeito mútuo, construindo desta forma sua autonomia moral. Como afirma Piaget (1930/1996, p.21),

Se, realmente, o desenvolvimento moral da criança ocorre em função tanto do respeito mútuo como do respeito unilateral, [...] a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como o procedimento mais fecundo de formação moral.

Reiterando os estudos de Piaget a respeito da Educação Moral no ambiente escolar, DeVries e Zan (1998) apresentam a importância de se cultivar um *ambiente sócio-moral* para a promoção de uma Educação Construtivista (o termo *sócio-moral* é usado pelas autoras para referir fenômenos considerados tanto sociais quanto morais).

A fim de promover o desenvolvimento da autonomia moral na criança é fundamental dar oportunidade a ela de criar regras, participar de tomadas de decisão. Mas ao mesmo tempo, Vinha (2000, p.177) enfatiza que

[...] não basta somente dar liberdade às crianças para tomar decisões ou fazer as coisas, é necessário que essas oportunidades sejam adequadas ao desenvolvimento das mesmas e que lhes seja permitido perceber as consequências de suas opções e de suas atitudes. De La Taille (1998, p.71) nos alerta para o fato de que “cada vez que damos liberdade, damos também responsabilidade. O valor pedagógico da primeira deve ser avaliado em função da importância da segunda, pois dar liberdade sem dar responsabilidade é, na verdade, não dar liberdade”.

De acordo com DeVries e Zan (1998), muitos pesquisadores, assim como Kohlberg (1992), abordaram discussões morais com crianças por meio de dilemas, a fim de favorecer o raciocínio de modo a promover o desenvolvimento de um estágio de juízo moral já alcançado para um superior.

As autoras trazem como definição para dilema “[...] situação na qual reivindicações, direitos ou pontos de vista conflitantes podem ser identificados” (1998, p.179). As discussões sócio-morais são muito importantes e devem ocorrer na escola, uma vez que elas contribuem para que a criança progrida ao longo dos estágios de raciocínio moral. A criança pode, desta forma, pensar a respeito de questões interpessoais, descentrando assim de sua própria perspectiva, reconhecendo e lidando com a existência de pontos de vista diversos.

Com o objetivo de contribuir para a evolução da criança ao longo dos estágios do raciocínio moral, as discussões sócio-morais a levam a pensar sobre a solução de problemas voltados para questões morais sobre outras perspectivas. Para tal, a Literatura Infantil é considerada uma rica fonte de dilemas morais e sociais hipotéticos a serem trabalhados com as crianças. A respeito de intervenções morais, Vinha (2011, s/p.) ressalta que

A conquista de relações equilibradas e respeitadas, o que não significa que os conflitos estarão ausentes, não é decorrente de um simples processo de amadurecimento ou de se aguardar passivamente a mudança da sociedade como pré-requisito para tanto. Essa conquista depende de todo um processo de construção e aprendizagem, visto que a criança ou o jovem não irão aprender sozinhos questões tão complexas se não foram previstas boas intervenções e oferecidas situações que contribuam para essa aprendizagem.

A leitura de histórias na escola é um recurso oral e entendido como uma prática importante (DEVRIES; ZAN, 1998), pois ao discutirem sobre um determinado dilema, as crianças podem pensar sobre as perspectivas das diferentes personagens apresentadas. No entanto, tal recurso deve ser compreendido e trabalhado pelo professor como um procedimento ativo, no sentido de criar, mediante a leitura e discussão das histórias, possibilidades de as crianças diferenciarem e coordenarem diferentes perspectivas, assim como de pensarem em alternativas para o desfecho das histórias narradas, tornando o procedimento ativo e não apenas verbal. Para isso, é preciso que o professor ouça atentamente as crianças e esteja preparado para discutir as questões morais presentes na história. A fim de auxiliar a criança a organizar seu raciocínio moral, o professor deve fazer perguntas abertas ao longo das discussões, fazendo-a explicar seu raciocínio, sua forma de pensar. Uma maneira de

o professor colaborar nesse processo é repetir diversas vezes a ideia apontada pela criança, pois assim, outras crianças terão oportunidade de compreendê-la e formular novas opiniões.

É importante, portanto, fazer uso das histórias de forma a focar os dilemas nelas presentes (DEVRIES; ZAN,1998). Os dilemas, primeiramente, foram propostos por Kohlberg, autor que continua os estudos piagetianos, no sentido de estudar adolescentes e adultos, porém nesta pesquisa não é a teoria adotada como referência.

Os chamados dilemas morais podem ser definidos como situações em que questões como pontos de vista e direitos podem ser encontrados e confrontados, e a partir deles é avaliada a maneira como as pessoas raciocinam e discutem (DEVRIES; ZAN, 1998). As autoras veem na Literatura Infantil uma rica fonte de dilemas morais, porém discutir dilemas morais não é simples, pois requer auxiliar a criança a identificar e lidar com outros pontos de vista, diferentes ou não aos seus. Segundo DeVries e Zan (1998, p.181), existem diretrizes que podem ser usadas ao longo das discussões morais

1. Selecione um tema sobre o qual você pode esperar encontrar uma diferença de opiniões;
2. Leia muitas vezes histórias com dilemas para as crianças;
3. Ajude as crianças a reconhecerem todos os pontos de vista em uma história;
4. Faça perguntas abertas;
5. Ajude as crianças a esclarecerem seu raciocínio, repetindo o que elas afirmam de volta para elas;
6. Aceite todas as opiniões e posições.

Podemos dizer que a Literatura Infantil pode auxiliar a criança de forma positiva ao longo do desenvolvimento da moralidade, pois uma vez que estimula a construção das representações para a criança, esta pode relacionar situações reais vividas com situações vividas pelas personagens. Neste sentido, Ramos, Campos e Freitas (2012, p.151-152) trazem em seu estudo pesquisas que estabelecem relações entre a Literatura Infantil e o desenvolvimento moral, e consideram que

A obra literária torna-se um recurso valioso para desencadear o diálogo e a reflexão sobre dilemas morais, podendo vislumbrar possibilidades de reconstruir as ações, refletir e descobrir novas maneiras de agir, convidando

o leitor a participar, emitir opiniões, favorecendo assim a construção de valores como a solidariedade, respeito, justiça, igualdade, cooperação e as interações entre suas ações no ambiente, trazendo significados para sua vida.

Será por meio das trocas de pontos de vista portanto, que a criança poderá aos poucos passar pelo processo de descentração, que de acordo com Fuchs (2005, p.17),

[...] com a necessidade do sujeito de se adaptar ao ambiente que o cerca, ocorre uma descentração [...] Assim, as relações interindividuais permitem ao sujeito dissociar o seu pensamento do seu “eu” e do pensamento do outro.

Joseph Maria Puig (1996), conhecido como um dos maiores especialistas em Educação Moral na Espanha, trás também considerações importantes a esse trabalho. O autor compreende Educação Moral como a construção da personalidade moral, ideia esta que vem complementar as considerações de Piaget. Quanto ao conceito de personalidade moral, La Taille (Prefácio à edição brasileira, 1996, p.14), aponta os estudos de Puig (1996) em que

[...] ter um eu supõe ter desenvolvido uma certa representação de si mesmo em relação com o meio. Sem uma imagem da relação de si próprio com o mundo social, sem uma auto-imagem, dificilmente poderão ser elaborados projetos pessoais que mereçam o esforço de autoconstrução.

Para Puig (1996), quando se pensa na construção de uma personalidade moral, outros fatores devem ser levados em conta, como juízos, hábitos, ou seja, pensar em personalidade moral é pensar em um conjunto de aspectos individuais integrados a um “sistema social e cultural.” (LA TAILLE apud PUIG, 1996, p.15). A esse respeito, Puig (1996, p.162) apresenta a Educação Moral como

[...] um processo de construção que se inicia com os problemas que o meio coloca, [...] cada sujeito vive em conjunto de “experiências de problematização moral” que o obriga a agir moralmente para aceitar e em seguida incorporar de algum modo essas experiências à sua personalidade.

Para a construção da personalidade moral, Puig (1998, p.36) apresenta procedimentos metodológicos, como a discussão de dilemas morais, exercícios de *role-playing*, exercícios de auto-regulação, exercícios de construção conceitual, resolução de conflitos e atividades informativas dentre outros, que tem como objetivo

[...] iluminar melhor o horizonte valorativo do sujeito, ou conduzir processos de valoração que provoquem a assimilação de novos valores. Esse tipo de exercício torna-se especialmente apropriado, como apontávamos ao referirmo-nos às finalidades da educação moral, para construir a própria identidade moral; uma identidade moral complexa, aberta e crítica, que se defina como espaço de diferenciação e criatividade pessoal no âmbito dos valores.

Compreendendo a escola como espaço onde o respeito mútuo é construído coletivamente e considerando importante a discussão dos dilemas morais mediante contação de histórias, Oliveira (apud VINHA, 2000, p.437) escreve que

[...] num ambiente em que predomine a confiança e o respeito mútuo, o professor proporcionará a seus alunos situações-problema, cuja solução implique em julgamento, assumindo assim, o papel de elemento desequilibrador do processo de construção do julgamento moral. Desse modo, “supõe-se que se criem condições para que a criança progrida na construção das estruturas de raciocínio moral, que estarão disponíveis nos momentos de julgar uma situação hipotética ou uma situação real.

Fazendo um breve resgate aos escritos de Piaget (1932/1994) a respeito do desenvolvimento moral infantil, as interações sociais são de suma importância, portanto, para o processo de descentração da criança, e neste sentido, autores como DeVries e Zan (1994), Bettelheim (apud SOUZA, 2007) apresentam a Literatura Infantil como rica fonte de discussão de dilemas que objetivam a autonomia moral. Neste sentido, segundo DeVries e Zan (1994, p.87):

O papel do professor é cooperar com as crianças, tentando compreender seu raciocínio e facilitando o processo construtivo. O papel do professor é, também, o de encorajar a cooperação entre crianças, promovendo sua construção do equilíbrio emocional e capacidades de enfrentamento, entendimento interpessoal e valores morais.

Além dos autores citados acima, apresentamos os estudos *O conteúdo moral na Literatura Infantil*, de Marcondes e Bataglia (2011) e *O conteúdo moral na Educação Infantil: contos maravilhosos como fonte cultural para práticas morais na Educação Infantil*, de Lopes e Bataglia (2011). Neles, as autoras defendem que o professor deve atuar como mediador durante o processo de desenvolvimento moral da criança em sala e, para isso, pode fazer uso de obras literárias. Ambos se utilizaram de pesquisa bibliográfica e documental e o

embasamento teórico para as discussões empregado foi o mesmo, tendo como fundamento os estudos de Piaget (1932/1994) a respeito do desenvolvimento do juízo moral na criança e a respeito de práticas morais, Puig (2004), bem como outros estudiosos.

O primeiro estudo (MARCONDES; BATAGLIA, 2011) teve como objetivo analisar textos da Literatura Infantil que abordassem valores morais, regras, responsabilidade objetiva ou subjetiva, noções de justiça e sanções. O material pesquisado foi proveniente da Lista do Programa de Biblioteca na Escola (PNBE), 25 livros voltados à Educação Infantil e 25 voltados aos primeiros anos do Ensino Fundamental, dos quais foram selecionados exemplares que explorassem os temas acima apontados.

As autoras apresentam a importância de se trabalhar o texto literário e promover discussões que levem ao desenvolvimento moral infantil. Para tal, é preciso que o livro escolhido apresente temas que proporcionem discussão moral, mediada pelo professor. Porém, quanto à escolha das obras a serem trabalhadas, as autoras apontam a não existência de referências que auxiliem o professor na identificação de histórias que oportunizem discussões morais. O estudo tratou, portanto, de aprofundar mais sobre o processo de escolha de histórias que podem ser utilizadas, das quais suscitem reflexões morais.

A escolha do material utilizado se deu em virtude da disponibilidade desses livros nas bibliotecas das escolas públicas brasileiras, os quais foram analisados individualmente buscando-se encontrar temas voltados à moralidade. Feita a análise de cada livro do acervo, foram elaboradas questões que poderiam ser usadas nas discussões com as crianças.

Os resultados do estudo de Marcondes e Bataglia (2011) mostraram que foi significativo o número de obras encontrado que podem ser utilizados pelo professor para leitura e discussões morais. Isso foi possível de ser observado em decorrência dos questionamentos realizados após a leitura das histórias, que resultaram em discussões morais significativas. No entanto, constatou-se que nem sempre o fato de uma determinada história

abordar um conteúdo moral, conseqüentemente, possibilitaria o surgimento de discussões, tanto nas obras voltadas para a Educação Infantil, quanto para as do Ensino Fundamental. Por fim, as autoras afirmam que o acervo fornecido pelo PNBE 2012 favorece o trabalho de desenvolvimento moral, mas para isso, é preciso existir preparo por parte do professor, para que possa realizar intervenções que promovam à criança sua autonomia, de forma gradual, bem como é importante também que o professor saiba fazer um trabalho crítico para a escolha das histórias a serem trabalhadas e elabore questões relevantes que promovam discussões morais de qualidade.

Já o estudo de Lopes e Bataglia (2011) teve como objetivo a análise de textos literários, voltados para o trabalho com crianças de 4 a 6 anos da Educação Infantil, que abordassem especificamente a noção de justiça. Foram analisados sete contos maravilhosos¹, escritos por Ricardo Azevedo, presentes no livro *No meio da noite escura tem um pé de maravilha*. O ponto central do estudo esteve em compreender de que forma surge a noção de justiça nos contos infantis e de que maneiras o professor atuante na Educação Infantil, mais especificamente de 4 a 6 anos, pode se utilizar desse material para problematizar tal conteúdo moral.

Os contos foram lidos pelas autoras e em cada um deles foi analisada a maneira que a noção de justiça era tratada, observando semelhanças ou diferenças nas formas em que isso ocorria. A fim de verificar ou não a existência da justiça distributiva e retributiva ou imanente, foram analisadas as falas, os enredos das histórias, as descrições das personagens. Buscou-se nas histórias em que era presente a justiça distributiva, julgamentos por equidade ou igualdade, e nas histórias em que era presente a justiça retributiva, sanções expiatórias ou por reciprocidade.

¹ Souza (2005) com base em Coelho (1987), diferencia os contos de fadas dos contos maravilhosos. Segundo a autora, os contos de fadas sempre possuem como eixo gerador uma problemática existencial, com ou sem a presença das fadas, já nos contos maravilhosos, não há a presença de fadas, e se tem como destaque uma problemática social ou vinculada à vida prática.

Como resultado, verificou-se que as histórias apresentaram pelo menos um tipo de justiça, sendo considerada pelas autoras como fonte possível de se trabalhar a prática moral pelo professor em sala. A justiça retributiva e sanções expiatórias estiveram presentes nas sete histórias, e em seis delas, sanções por reciprocidade. Não foi identificada a justiça imanente em nenhuma das histórias e em três delas foram encontradas situações próximas à justiça distributiva. Por fim, as autoras concluem que as noções de justiça presentes nos contos maravilhosos escolhidos se assemelham ao pensamento da criança e são significativos para o trabalho com a Literatura Infantil e a prática moral. E para se atingir um bom resultado no trabalho, faz-se necessário estudar o processo de desenvolvimento moral da criança, bem como planejar intervenções que proporcionem a troca de perspectivas e organizar questionamentos que auxiliem a desestabilizar o pensamento da criança.

Para Marcondes e Bataglia (2011, p.3),

As práticas morais são acontecimentos educacionais organizados e rotinizados que dão oportunidade aos participantes de vivenciar previamente situações morais críticas, o que permite reflexão e o exercício do autoconhecimento e da autonomia moral.

Dentro da instituição escolar, faz-se necessário proporcionar à criança situações que estimulem a relação com seus pares, pois aí ela “[...] percebe que seu ponto de vista pode ser diferente do de outros e se vê obrigada a conciliar seus interesses com os de seus pares, num exercício para a justiça” (MARCONDES; BATAGLIA, 2011, p.4). Dentre os trabalhos desenvolvidos pelo professor, está a prática de leitura nas escolas de Educação Infantil e discussão de histórias com pares. Ela pode ser adotada também para mediar discussões que favoreçam o desenvolvimento moral infantil, mas para isso, é necessário que o professor se forme teoricamente para que consiga dar andamento às discussões, tomando cuidado com sua autoridade, e também saber escolher o material apropriado a ser utilizado. (MARCONDES; BATAGLIA, 2011).

Segundo Zilberman (apud MARCONDES; BATAGLIA, 2011, p. 8),

A literatura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam experiências e confrontam-se gostos. Portanto, não se trata de uma atividade egocêntrica, se bem que, no começo, exercida solitariamente; depois, aproxima as pessoas e coloca-as em situação de igualdade, pois todos estão capacitados para ela.

Ao longo da mediação da prática moral pela literatura infantil, o professor atua de modo a suscitar conflitos que proporcionem o desenvolvimento do pensamento moral da criança e permite a troca de perspectivas entre seus pares, a partir de ações das personagens das histórias narradas.

Desta forma, é fundamental a escola discutir meios que levem a criança a pensar e agir moralmente, com o objetivo de formar indivíduos autônomos e críticos.

Acreditamos também, que não apenas a Literatura Infantil, com a discussão de dilemas morais, mas também os jogos dramáticos e teatrais podem contribuir para o desenvolvimento do juízo moral das crianças, assim como outras ações.

3 Jogos dramáticos e teatrais: aproximações com a Psicologia Genética de Jean Piaget e contribuições à Educação Infantil

Este capítulo, de natureza teórica, tem o propósito de analisar e discutir a importância dos jogos dramáticos e teatrais no processo formativo de crianças da Educação Infantil e relacionar tais atividades aos pressupostos da Psicologia Genética de Jean Piaget, que se remetem à evolução do jogo. Considerando serem os jogos, em especial os dramáticos e teatrais, essenciais para o desenvolvimento infantil, procuramos demonstrar como eles podem ser entendidos à luz de diferentes processos psicológicos abordados por Piaget.

Para alcançar tais metas, esta seção está dividida em quatro partes: inicialmente, tratamos de como o jogo, de forma geral, pode ser concebido e sua importância para a Educação Infantil; num segundo momento, apresentamos como a evolução do jogo, no desenvolvimento infantil, é abordada na Psicologia Genética de Jean Piaget; em terceiro lugar, caracterizamos os jogos dramáticos e teatrais, com base, principalmente, em Spolin (1992, 2012) e Slade (1978); e, por último, ressaltamos as principais diferenças entre esses dois tipos de jogos de forma a realizar aproximações com as interpretações de Piaget, que situam o desenvolvimento dos jogos no contexto do pensamento da criança, e demonstrar a importância de um trabalho a ser realizado em escolas e instituições de Educação Infantil, ligado aos jogos dramáticos e teatrais, que vá ao encontro de uma proposta intencional e consciente por parte dos educadores e de uma aprendizagem lúdica e prazerosa para a criança.

3.1 A importância do jogo na Educação Infantil

Segundo o Artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica. Ela deve garantir a formação integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade. Nesse sentido, necessário se faz pensar em nossas concepções relacionadas à

criança e em seu processo de educação formal. Quem é essa criança de quem falamos e para as quais trabalhamos para que se desenvolvam? Percorremos um longo histórico para chegarmos às concepções relacionadas à criança como sujeito histórico e de direitos que temos hoje. Mudanças econômicas e avanços em diversos campos do conhecimento contribuíram para que construíssemos concepções acerca da criança e da infância. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, em seu Artigo 4º, lemos que

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.1).

Também lemos, no Artigo 9º das Diretrizes, que as Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras. Dessa forma, podemos dizer que existe o entendimento, fixado inclusive em Lei, de que o jogo e as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

A respeito do que vem a ser jogo, nos reportamos a uma obra clássica e fundamental para a compreensão das características do jogo e de sua etimologia. Em *Homo Ludens- o jogo como elemento da cultura*, Huizinga (1990) analisa o jogo presente na história e nas instituições humanas. Alerta que, mais que buscar uma definição do que venha a ser jogo, procura enumerar algumas características fundamentais contidas no ato de jogar. Para o autor é atividade voluntária, que absorve intensamente o jogador, ocorre dentro de limites de tempo e de espaço, com regras a serem observadas pelos jogadores.

Em relação à etimologia das palavras jogo e lúdico, afirma que a língua latina cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*, de *ludere*.

Embora *ludere* possa ser usado para designar os saltos dos peixes, o esvoaçar dos pássaros e o borbulhar das águas, sua etimologia não parece residir na esfera do movimento rápido, e sim na da não seriedade, e particularmente na da ‘ilusão’ e da ‘simulação’. *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar (HUIZINGA, 1990, p. 41).

Nestas línguas, no entanto, o termo *ludus* foi suplantado por um derivado de *jocus* (gracejar, troçar) e ampliado para o sentido de jogo em geral. Temos, por exemplo, na língua italiana *gioco, giocare* e na portuguesa a palavra jogo e o verbo jogar.

Para o autor, o jogo é visto como atividade não séria, mas, ao contrário do senso comum, alerta que os jogadores, sejam crianças ou adultos, são capazes de jogar dentro do mais alto grau de seriedade e de concentração. Na Educação Infantil, ao observarmos as crianças em seus momentos de brincadeiras e jogos, podemos constatar esta afirmação de Huizinga (1990).

Tendo as propostas pedagógicas para a Educação Infantil como eixos norteadores as interações e brincadeiras, cabe ao professor oferecer possibilidades para que as crianças efetivamente apreendam o mundo de forma lúdica e prazerosa. Consideramos, no entanto, que se faz necessário conhecer a fundo a importância do jogo e do ato de jogar para a criança, no seu processo de desenvolvimento. Assim, pensamos encontrar respostas a muitos de nossos questionamentos na Psicologia Genética de Jean Piaget, no que diz respeito à evolução do jogo na criança e os processos inerentes.

3.2 A evolução do jogo na Psicologia Genética de Jean Piaget

Segundo a teoria piagetiana (PIAGET, 1964/1969; PIAGET, INHELDER, 1966/2006), em seus primeiros anos de vida, em relação ao desenvolvimento da inteligência prática, a criança não faz uso da linguagem, conhece o mundo apenas pela ação e, assim, vai desenvolver o conhecimento prático sobre o mundo. Interagindo com o meio ao seu redor ela construirá noções de permanência de objeto, causalidade, espaço e tempo mediante os processos de assimilação e de acomodação. O processo de assimilação refere-se à incorporação de informações do meio que são integrados em esquemas já desenvolvidos. A partir daí, esses esquemas já existentes sofrerão modificações para que ocorram novas assimilações pelo indivíduo, ou em outras palavras, segundo Piaget (1969/1982, p. 157) “[...]”

a adaptação é o equilíbrio entre a assimilação da experiência às estruturas [...] e a acomodação dessas estruturas aos dados da experiência.”

Para a criança evoluir cognitivamente, ou seja, para se constituir a organização do pensamento em patamares mais complexos, em determinado momento, a linguagem faz-se necessária. Para Piaget, o papel da linguagem é fundamental para o pensamento, pois se constitui em uma ferramenta simbólica imprescindível para realizar trocas com o meio. Essas trocas permitem ao sujeito a construção de novas estruturas, mediante os processos de assimilação de elementos exteriores e a acomodação desses ao meio. Porém, apesar de necessária, não é suficiente, ou seja, não é ela que garante por si própria o desenvolvimento mental. Nesse momento, Piaget (1967/2003) ressalta que o pensamento e a linguagem se constroem pelas conquistas do período sensório-motor, pela interiorização dos esquemas práticos que favorecem o desenvolvimento da capacidade de representação e, conseqüentemente, da função semiótica.

Para explicar como se dá o desenvolvimento do sujeito relativo ao processo de construção do conhecimento, Piaget (1975) faz uma divisão em quatro períodos, ou estágios, em relação aos quais as idades são aproximadas, pois apesar de serem sequenciais não são cronológicos, da seguinte forma: Sensório-motor (até os 2 anos); Pré-operatório (de 2 a 7,8 anos); Operatório-concreto (de 8 a 11 anos); Operatório-formal (a partir de 12 anos). Em cada período de desenvolvimento são construídas novas estruturas, que conservam e ao mesmo tempo superam as anteriores, correspondendo a determinadas características do sujeito que se modificam em função do desenvolvimento que segue, ou como diz Piaget (1969/1982, p. 14) “[...] cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se uma evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa. ” Dessa forma, Piaget apresenta seu estudo a respeito do conhecimento

compreendendo-o como um conjunto de estruturas, tendo como base as ações do sujeito e sua interação com o meio.

No período sensório-motor, a criança desenvolve conceitos práticos por meio de trocas realizadas pela coordenação de esquemas visuais, táteis, cinestésicos, motores, gustativos, auditivos, etc. Assim vai elaborando os seus esquemas de ação, que serão usados para a construção de outras novas estruturas cognitivas, cada vez mais complexas. Ao interiorizar tais esquemas de ação, a criança, no período pré-operatório desenvolve a função semiótica, ou seja, começa a ter condições de representar, apresentando um significante diferenciado para um significado, desenvolvendo assim, o pensamento simbólico por meio de diferentes instrumentos (PIAGET, 1945/1964; PIAGET, INHELDER, 1966/2006).

No decorrer de suas investigações, Piaget (1937/2006) desenvolve a teoria de que o simbolismo na criança depende da evolução da inteligência sensório-motora. Fazendo um paralelo com os estudos de Piaget, Zorzi (2002), afirma que a linguagem surge a partir da interiorização dos esquemas sensório-motores, provenientes das ações da criança. A linguagem então é construída a partir da interação da criança com o meio, mediante suas capacidades cognitivas. Nesse sentido, a linguagem ocorre no período representativo, por volta dos dois anos de idade. É aí que a criança desenvolve a função semiótica, cujo desenvolvimento abrange condutas relativas à imitação diferida, ao desenho, ao jogo simbólico, às imagens mentais e à linguagem. A capacidade de simbolizar mostra, ao longo do processo do desenvolvimento infantil, uma nova forma de a criança se apropriar da realidade.

No que se refere ao jogo, Piaget (1936/1987, 1945/1990) o concebe como um elemento fundamental aos processos de desenvolvimento intelectual, e apresenta as relações entre diferentes tipos de jogos e o desenvolvimento infantil, propondo a estruturação dos

mesmos em três momentos, os quais se diferenciam de acordo com o tipo de assimilação predominante: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os de regras.

Os jogos de exercício, de acordo com Piaget (1945/1990), consistem nas primeiras formas de jogo na criança, no entanto sua manifestação não se restringe ao período sensório-motor, uma vez que podem reaparecer ao longo da vida, apesar de terem sua diminuição com o desenvolvimento dos outros tipos de jogo. A forma de assimilação presente nos jogos de exercício é a funcional ou reprodutora, a qual conduz a ações que geram prazer. Durante essa busca por prazer, estabelece-se uma repetição de movimentos, na qual estruturas assimiladas podem ser associadas a novas relações (PIAGET, 1945/1990). De acordo com Macedo (1995) a repetição, solicitada pelas necessidades da assimilação funcional dos esquemas de ação, é fundamental para a formação dos hábitos. Dessa forma, os jogos de exercício, que tem como força motriz o prazer funcional decorrente, são formas de repetir sequências motoras e hábitos, e dentro da perspectiva piagetiana, o principal modo de aprendizagem da criança, no primeiro ano de vida são os hábitos, e estes constituem o alicerce para a estruturação das futuras operações mentais. Outro atributo dos jogos de exercício é que têm o potencial de ser a base para a regularidade, tão importante para a aprendizagem escolar e para a vida de forma geral.

O jogo simbólico caracteriza-se por jogos de exercício que desenvolvem na criança a capacidade de imaginar, ou em outras palavras, é a “[...] reprodução de um esquema sensório-motor fora do contexto e na ausência do seu objetivo habitual” (PIAGET, 1945/1990, p.156). Isso ocorre quando a criança joga com o faz-de-conta, quando assimila o mundo da maneira que o percebe, interagindo com a função que atribui ao objeto, e não com sua natureza. Assim, o tipo de assimilação presente no jogo simbólico é deformante, uma vez que a criança assimila elementos de sua realidade por analogias, conforme seus desejos e possibilidades, e não a partir do objeto real. No momento em que a criança atribui diferente significado ao

objeto, a imaginação simbólica passa a configurar-se em jogo. Esse tipo de jogo acontece, em especial, ao longo do período pré-operatório, em que o pensamento se aprimora mediante símbolos, porém ainda é intuitivo, pouco móvel e não reversível, já que o pensamento lógico terá início posteriormente.

Piaget (1945/1990) apresenta uma evolução do jogo simbólico em diferentes classes, de acordo com a estrutura dos símbolos. Aborda, primeiramente, o esquema simbólico, tido como a forma mais primitiva, porém uma das mais interessantes do símbolo lúdico, por marcar “[...] a passagem e a continuidade entre o exercício sensório-motor e o simbolismo [...]”, em que do primeiro, por prazer funcional, conserva a possibilidade de colocar em exercício uma conduta fora do seu contexto, e do segundo expressa “[...] a capacidade de evocar essa conduta na ausência de seu objetivo habitual [...]”, seja com objetos substitutos ou sem qualquer objeto real (PIAGET, 1945/1990, p. 156-7). No entanto, ainda é considerada uma forma primitiva pelo fato de a criança só colocar em ação um esquema atribuído ao próprio comportamento. Exemplos dessa classe de jogo são: fazer de conta que dorme, que toma banho, dentre outras condutas.

No decorrer do desenvolvimento da criança, podem, ainda, ser conferidos novos modos de símbolos lúdicos, os quais são classificados por Piaget (1945/1990) mediante três fases. A fase I é dividida em IA e IB, IIA e IIB e IIIA, IIIB, IIIC e IIID. O tipo IA caracteriza-se pelo uso dos esquemas simbólicos nos objetos, isto é, a criança transforma de maneira simbólica os objetos em outros, por exemplo, quando ela, ao invés de realizar determinada ação, faz a boneca realizá-la. O tipo IB se assemelha ao anterior, porém, complementa-o no sentido de projetar esquemas simbólicos a modelos imitados e não diretamente à ação do sujeito, como fingir falar ao telefone e depois fazer a boneca falar, falseando sua voz. O tipo IIA, ainda da fase I, define-se como assimilação de um objeto a outro, apresentando-se de

forma direta e de modo a determinar o jogo. Nesse caso uma concha pode ser um copo, depois uma xícara, um chapéu ou um barco.

O tipo IIB envolve, ao mesmo tempo, esquemas de imitação e assimilação simbólica. Há a assimilação do eu a outrem ou a outro objeto, sendo conhecido como jogo de imitação, já que a criança se identifica com outras personagens, como por exemplo, imita o irmão bebê a mamar, ou ainda como no modelo retratado por Piaget em relação a uma de suas filhas:

[...] ao 1;10 (30), ela finge que joga de esconde-esconde com um primo ausente há dois meses. Depois, ela própria é o seu primo: "*Clive corre, Clive salta, Clive ri*" etc., e imita-o saracoteando-se (PIAGET, 1945/1990, p.163).

Os tipos IIIA, IIIB e IIIC são classificados por Piaget (1945/1990) como jogos que prevalecem, sobretudo, durante o período pré-operatório, aproximadamente a partir dos três anos. O tipo IIIA é denominado combinações simples, no qual procede a junção entre elementos de imitação e de assimilação deformante, de forma a agora representar as cenas inteiras: "Situam-se, gradativamente entre a transposição da vida real, no plano inferior, e a invenção de seres imaginários sem modelo atributivo, no plano superior [...]" (PIAGET, 1945/1990, p.169). No tipo IIIB, das combinações compensatórias, a assimilação do real se dá mediante ficção simbólica, mais para se corrigir algo do real do que para reproduzi-lo por prazer, tal como pode ser ilustrado pelo exemplo a seguir:

Aos 3;11 (15), proíbe-se-lhe ir à cozinha, por causa dos baldes de água quente preparados para um banho. "*Então eu vou numa cozinha de mentirinha. Uma vez vi um menino que ia na cozinha e quando Odette passou com a água quente, ele arredou-se para um lado.*" A história continua com esse tema, por compensação. Depois, termina por aceitação simbólica: "*Em seguida, ele não foi mais à cozinha.*" (PIAGET, 1945/1990, p.171).

Nas combinações liquidantes, tipo IIIC, a criança ao viver situações desagradáveis procura revivê-las por meio de uma transposição simbólica, de forma que a situação é gradativamente assimilada por incorporação a outras condutas: "[...] basta que o jogo, para preencher a sua função própria, reproduza tal e qual as cenas em que o eu correu o risco de derrota para permitir-lhe assimilá-las e vencer ulteriormente" (PIAGET, 1945/1990, p.173).

No tipo IIID, das combinações simbólicas antecipatórias, a criança se antecipa de modo simbólico às consequências de desobediência, como pode ser visto neste exemplo:

[...] J. aos 4;6 (23) passeia na montanha, percorrendo um caminho escarpado. “Presta atenção a essa pedra escorregadia. – *Tu sabes, Marécage [...] pôs uma vez o pé num pedregulho destes, não prestou atenção e escorregou, e ficou bastante machucada.*” Aos 4;6 (26), num outro caminho à beira de um precipício vertiginoso, eu advirto J., apontando para a torrente ao fundo do declive. “*Tu sabes o que ela fez, a minha amiguinha preta [...]?* *Ela rolou até o fundo da montanha, indo mesmo cair no lago. Rolou e rolou quatro noites a fio. Arranhou terrivelmente o joelho e a tibia. Nem sequer chorou. Apanharam-na depois. Ela estava no lagoa, não sabia nadar e quase se afogou. Ao princípio não a viram mas depois acharam-na.* – Como soubeste tudo isso?- *Mas ela contou-me tudo no barco!*” (PIAGET, 1945/1990,p.175).

Por volta dos quatro aos sete anos, na fase II, o jogo simbólico tem sua diminuição, uma vez que “[...] o símbolo acaba perdendo o seu caráter de deformação lúdica para se avizinhar de uma simples representação imitativa da realidade” (PIAGET, 1945/1990, p.176). Três características diferenciam o jogo simbólico da fase presente da anterior: um progresso quanto à ordem que a criança passa a estabelecer em relação aos acontecimentos enquanto joga; a tendência a apresentar uma imitação mais exata do real, em que a criança, depois de tanto realizar exercícios sensório-motores e simbolizar, passa a assimilar cada vez menos de maneira deformante, aproximando-se de “uma simples reprodução imitativa” (PIAGET, 1945/1990, p. 177), e por último, tem-se o início do simbolismo coletivo, em que quando jogam juntas, as crianças começam a simbolizar sequencialmente e de forma a diferenciar e complementar seus papéis. A sequência dessas características durante essa fase se dá em função do crescimento dos processos de socialização, em que “[...] todo progresso da socialização culmina, não num reforço do simbolismo, mas na sua transformação, mais ou menos rápida, no sentido da imitação objetiva do real.” (PIAGET, 1945/1990, p.179).

Quanto à fase III, o simbolismo começa a dar lugar aos jogos de regras, com o jogo cooperativo, e às construções simbólicas cada vez menos deformantes e adaptadas ao real.

Nas fases anteriores o jogo era imitado ou improvisado, passando, agora, a ser previamente combinado.

Piaget (1945/1990) esclarece que ao passo que o jogo de exercícios tem seu início nos primeiros meses do desenvolvimento infantil, e os jogos simbólicos por volta dos dois anos, o de regras começará sua constituição no transcorrer da fase II dos jogos simbólicos, aproximadamente aos 04 anos, e principalmente na fase III, em torno dos sete anos, conservando-se, em maior interesse, por toda a vida, apesar de os dois primeiros tipos de jogos também subsistirem em resíduos. Da mesma forma que o símbolo substitui o exercício simples, no surgimento do pensamento, a regra substitui o símbolo e enquadra os exercícios na constituição das relações sociais. A criança ainda sofrerá certa influência dos jogos de exercício e simbólico, enquanto o jogo de regras apresentará crescimento constante contribuindo, desta forma, para o seu desenvolvimento.

O jogo de regras é considerado por Piaget (1945/1990, p.182) como “[...] a atividade lúdica do ser socializado”, pois uma vez que os jogos de exercício são integrados ao jogo simbólico, e durante este último a criança transforma o “símbolo deformante” em “imagem imitativa”, os jogos de regras são socializados e regulamentados mediante as regras. Os jogos de regras são caracterizados pelo tipo de assimilação recíproca, que visa a coordenação entre esquemas, e no sentido de uma coletividade e regularidade consentida e procurada intencionalmente, e que para que o ganhar seja alcançado é preciso haver uma busca pelo pleno funcionamento do jogo (MACEDO, 1995).

Piaget (1945/1990) esclarece que os jogos de regras podem constituir combinações sensório-motoras ou intelectuais, com a competição entre os indivíduos, podendo ser regulamentados por regras transmitidas por gerações, do mais velho ao mais novo, ou por regras espontâneas e momentâneas, permanecendo mais entre os iguais. Durante o jogo de regras, o pensamento da criança evolui para o âmbito das operações: “Para a inteligência,

trata-se do início da construção lógica, que constitui, precisamente, o sistema de relações que permite a coordenação dos pontos de vista entre si” (PIAGET, 1964/1969, p.44). Esse período coincide com a diminuição do egocentrismo, uma vez que a criança vai adquirindo a capacidade de cooperar, ou seja, de operar em conjunto.

3.3 Os jogos dramáticos e teatrais

O jogo, em sua função lúdica, é responsável por proporcionar momentos de diversão, descobertas, estimular a voluntariedade, interação e desenvolvimento da criança. O jogo pode se dar de várias formas, ter diversas qualidades e intenções para que seja realizado. Dentre os inúmeros jogos existentes, optamos por tratar das características do jogo dramático e do jogo teatral, bem como a forma que se apresentam no decorrer do processo de desenvolvimento infantil.

O jogo dramático, que detém elementos lúdicos relacionados à linguagem teatral, é conceituado por Slade em seu estudo *O Jogo Dramático Infantil* (1978, p.18), em que mostra que, “[...] no drama, i.e., no fazer e lutar, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático [...]”. Ele possui duas características importantes: a sinceridade (momento de pura verdade e espontaneidade infantil em relação ao jogo que se está jogando) e a absorção (envolvimento total por parte da criança naquilo que está fazendo). Mas para que essas características sejam alcançadas é preciso que o adulto ofereça espaços agradáveis para que as crianças criem, explorem sua individualidade e o mundo que as cerca. Esse tipo de jogo é importante para a criança, pois ele a auxilia no exercício de solução de problemas por meio do improviso e do desempenho de papéis.

Spolin (1992) também defende o improviso como uma estratégia teatral em que a criança realiza um exercício constante de vivência de situações diárias expondo suas visões de mundo. Improvisar, para a autora, é resolver os problemas propostos nas situações de jogo no

“aqui e agora” do ambiente cênico. Requer que o jogador se utilize de seu repertório cultural e de sua capacidade de resolver problemas rapidamente, de forma vívida e intensa. Dessa forma, por meio de ações improvisacionais é possível haver um diálogo entre o que é próprio da criança, individual, e o que é externo a ela.

A autora aborda que é por meio do ato improvisacional que a criança tem possibilidade de criar, questionar, criticar, rever situações para, assim, de forma autônoma, solucionar problemas ao longo do seu processo de desenvolvimento individual e no grupo. No sistema de jogos teatrais preconizados por Spolin (1992) pode-se apresentar ao jogador uma determinada situação a ser resolvida, a proposição de *onde* uma situação ocorre, do *que* se trata a ação e *quem* são as personagens, mas jamais se deve dizer ao jogador *como* a cena deve ser realizada. *Como* uma situação vai se desenrolar é problema a ser resolvido pelos jogadores na busca por estratégias de ação para a resolução do problema cênico.

Corroboramos, desta forma, com Slade que afirma que os jogos

[...] exercem uma influência importante na construção do Homem, em todo o seu comportamento e na sua capacidade de se adaptar à sociedade. A oportunidade de jogar, portanto, significa ganho e desenvolvimento. A falta de jogo pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida. (SLADE, 1978, p. 20).

Para Spolin (1992, p. 251), “a experiência teatral, como a brincadeira, é uma experiência grupal que permite a alunos com capacidades diferentes expressarem-se simultaneamente enquanto desenvolvem habilidades e criatividade individuais.” Isso quer dizer que quando há o jogo, a criança na verdade encontra-se num momento de autoconhecimento, no qual possui total liberdade para expor experiências pessoais e também para desenvolver sua autonomia e independência.

Assim, Slade define jogo e o jogo dramático no universo infantil:

O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta [...] Nessa brincadeira teatral infantil existem momentos de caracterização e situação emocional tão nítidos, que

fizeram surgir uma nova terminologia: “jogo dramático”. (SLADE, 1978, p. 18).

O jogo dramático constitui uma atividade que permite à criança expressar suas vontades, necessidades, sua personalidade, vivenciar e experimentar, utilizando o improviso como base do jogo. Após a realização de “brincadeiras teatrais” (SLADE, 1978, p.18), em que as expressões da criança são exteriorizadas, a realidade de cada uma é “descrita”, o relacionamento com os demais indivíduos é, de certa forma, estabelecido (brincadeiras essas inseridas no chamado jogo dramático) e ocorre uma evolução quanto à intenção de jogo. Nessa evolução, o jogo passa de dramático para teatral.

A fim de fazer uma diferenciação entre jogo dramático e jogo teatral, Japiassu (2001) defende que:

Na ontogênese, o jogo dramático (faz de conta) antecede o jogo teatral. Diferentemente do jogo dramático, o jogo teatral é intencional e explicitamente dirigido para observadores, isto é, pressupõe a existência de uma platéia. Todavia, tanto no jogo dramático como no jogo teatral, o processo de representação dramática ou simbólica no qual se engajam os jogadores desenvolve-se na ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori, mas emergem das interações que ocorrem durante o jogo. (JAPIASSU, 2001, p. 21).

Ao jogar, a criança precisa solucionar os problemas postos pelo jogo. As crianças, ao personificarem tipos, ao criarem cenas, dialogam entre si, analisam situações e estabelecem estratégias de ação. Sonhos, anseios, formas de ver o mundo, temores, soluções encontradas tornam-se visíveis aos olhos de quem presencia tais momentos.

O trabalho voltado para o jogo dramático e teatral na Educação Infantil não tem por objetivo formador voltar-se para as finalidades relacionadas à arte teatral, como encenar uma peça ou espetáculo, como muitas vezes acontece nas escolas em momentos de festas ou datas comemorativas, com temáticas específicas, mas estimular as crianças a jogarem cenicamente, a personificarem tipos, a movimentarem-se, a solucionarem problemas, a improvisarem, a criarem a partir de seus repertórios culturais.

3.4 Diferenciações entre os jogos dramáticos e teatrais e relações com a perspectiva de Piaget sobre o jogo.

Autores como Koudela (2001) e Fuchs (2005) procuram entender as relações entre os jogos dramáticos e teatrais e as formulações sobre a evolução do jogo na perspectiva piagetiana, dando especial destaque às diferenciações e aproximações que podem ser extraídas a partir da caracterização dos jogos dramáticos e teatrais.

Fuchs (2005) discute os processos cognitivos que permeiam a construção da improvisação teatral, fundamentando-se em Piaget e Spolin, com o objetivo identificar e analisar de que forma ocorre o processo de descentração em atores iniciantes. Ao longo de seu estudo, Fuchs (2005) apresenta Piaget ao descrever que a evolução do pensamento das crianças se dá em solidariedade com a do jogo, de um nível mais egocêntrico – em que há uma indiferenciação entre o sujeito e o objeto, e que todos os elementos estão subordinados ao eu – para um pensamento socializado – em que o sujeito situa seu eu em relação aos diversos elementos que envolvem a ação, de forma a descentrar-se, e haver a diferenciação entre sujeito e objeto, com a ação tornando possível o reconhecimento do objeto e a tomada de consciência pelo sujeito.

Para abordar a questão da improvisação, a autora aborda o jogo dramático e o jogo teatral em suas definições e diferenciações, indicando-os como atividades fundamentais que permearão todo o processo de descentração. O jogo dramático é, então, concebido como uma atividade lúdica que apesar de não ter como intuito a apresentação ao público, possibilita a experimentação e a construção da linguagem teatral. É um jogo subjetivo, que pode ser relacionado ao faz de conta infantil, diretamente vinculado ao imaginário, à criação, e à espontaneidade, o que não significa que seja um jogo puramente individual. Não obstante, mesmo que seja coletivo, o foco está nas relações que cada indivíduo estabelece entre as formas teatrais e o seu imaginário. O jogo teatral, por sua vez, contempla a participação de um

grupo que o examina, acrescentando a relação com a plateia, o que exige uma linguagem mais objetiva, que viabilize a comunicação dos atores entre si e destes com o público.

Ao se voltar ao desenvolvimento infantil, Fuchs (2005) destaca que o jogo dramático antecede o teatral, em que a construção da linguagem teatral acontece valendo-se do jogo que abarca os símbolos individuais, e tem seu desenvolvimento no sentido de um jogo mais socializado (jogo teatral) que atinge os códigos e símbolos coletivos. Sendo, então, possível relacioná-los ao processo de descentração em que “[...] a construção do conhecimento se dá a partir de uma perspectiva particular que se descentra em direção à coordenação de diversas perspectivas que envolve a ação” (FUCHS, 2005). Dessa forma, na passagem do jogo dramático ao teatral pode ser considerado o processo de descentração, partindo-se de um jogo mais individual, dependente da relação do sujeito com o fazer teatral, para um mais socializado, que se baseia nas relações entre os indivíduos e na coordenação dos diferentes pontos de vista, concernentes ao se fazer teatral. Segundo Fuchs (2005, p. 28) “pode-se comparar o jogo dramático às ações egocêntricas e o jogo teatral às ações descentradas de cooperação.”

Em sua pesquisa empírica, valendo-se da observação de atores iniciantes, Fuchs (2005) pôde verificar três momentos no processo de descentração em improvisação teatral. O primeiro foi definido como improvisação egocêntrica, formado por ações subjetivas e individuais dos atores, em que estes estão conectados com seu imaginário, centrados em sua própria perspectiva, sem o estabelecimento de comunicação e trocas com outros colegas do jogo, com pouco desenvolvimento da improvisação; sendo verificados somente alguns jogos paralelos individuais, predominando-se o jogo dramático e o simbólico. O segundo momento recebe a denominação de improvisação articulada, cuja característica está nos atores demonstrarem uma maior compreensão do trabalho, com partes que se integram na cena improvisada, porém sem consciência de sua totalidade, já que a ação é em relação a objetivos

imediatos. Tem-se como fundamento o jogo teatral, uma vez que caminha em direção da construção e codificação coletiva, na coordenação de vários elementos da cena, e na busca de se relacionar com colegas mais próximos, diferenciando e reconhecendo outros pontos de vista. No entanto, ainda há dificuldade de integração entre o imaginário e o real, apesar de algumas transformações já serem construídas, porém sem a capacidade de fazer relações mais profundas entre o fazer e o pensar. No terceiro momento, chamado de improvisação descentrada, o desenvolvimento da improvisação é vivo e o jogo teatral está presente em toda a cena. O foco está na busca do jogo coletivo, sem imposição da própria perspectiva, uma vez que se procura agir em relação a todo o grupo. Há a compreensão e coordenação da cena como um todo, transformação da ação e do pensar, e possibilidade de articulação entre o real e o imaginário.

Fuchs (2005) adverte que não se deve admitir uma linearidade estática no desenvolvimento do jogo dramático ao teatral, mas um movimento entre ambos, cujas construções individuais embasam o trabalho coletivo, e este as transformam. Assim, segundo a autora a improvisação é composta pelo jogo dramático e teatral, em que o primeiro abarca as relações mais subjetivas com a expressividade e a linguagem teatral e o segundo as mais objetivas, e de relações entre o próprio grupo e o público. E no que se refere a esses três momentos, estes podem ser relacionados com o processo de construção de conhecimento proposto por Piaget, em que na base da espiral pode ser colocada a improvisação egocêntrica, no patamar seguinte a articulada, e por último a descentrada. Não obstante, sem se compreender esses patamares como rígidos, mas com a conservação e construção de novas estruturas, em que as mais complexas contêm e, ao mesmo tempo, superam as anteriores.

Nesse mesmo sentido, ao abordar a evolução do jogo na teoria de Piaget, Macedo (1995) esclarece que os jogos de regra contêm como propriedades essenciais as duas características herdadas dos jogos que o antecedem: a regularidade, decorrente da repetição

dos jogos de exercício, e as combinações e inventividade, provenientes dos jogos simbólicos. No entanto o que é singular dos jogos de regras é o seu caráter coletivo, em que só se pode jogar em dependência da jogada do outro.

Baseada em estudos de Spolin (1992), Koudela também mostra como se dá a passagem do jogo dramático para o teatral explicando que:

O processo de jogos teatrais visa a efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco. Este não constitui uma extensão da vida, mas tem sua própria realidade. A passagem do jogo dramático ou jogo de faz-de-conta para o jogo teatral pode ser comparada com a transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo de regras (socializado). Em oposição à assimilação pura da realidade ao eu, o jogo teatral propõe um esforço de acomodação, através da solução de problemas de atuação. (KOUDELA, 2001, p. 44).

Verifica-se assim que Koudela (2001) distingue o jogo dramático, relacionando-o a uma atividade mais individual e subjetiva, do teatral, como uma atividade mais objetiva e social. Ela aponta, ainda, para essas diferenciações considerando os processos de assimilação e acomodação na obra de Piaget.

Seguindo a mesma direção dos autores supracitados, e com o propósito de realizar um aprofundamento em relação às possíveis aproximações entre os jogos dramáticos e teatrais e o estudo da evolução dos jogos na Psicologia Genética de Jean Piaget, voltamo-nos às interpretações deste autor que situam os jogos no contexto do pensamento da criança. A importância de realizar esse intento está em olhar para essa atividade não como um fenômeno isolado, mas sim como um dos aspectos, e em solidariedade, com toda atividade, que indica para tendências do pensamento nas relações de equilíbrio entre o eu e o real, e sua evolução demonstra como o desenvolvimento mental parte de um menor para um maior equilíbrio (PIAGET, 1945/1990; PIAGET; INHELDER, 1966/2006).

Piaget (1936/1987, 1937/2006, 1945/1990) explica que a atividade e o pensamento adaptados constituem um equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação – entende-se, de forma geral, a assimilação como a incorporação dos objetos aos esquemas de

ação do sujeito, e a acomodação o ajuste do sujeito às características dos objetos, ocasionando a variação ou transformação de seus esquemas e estruturas –, e reencontram-se em todas as fases do desenvolvimento da inteligência esses dois polos, sempre melhor diferenciados e tornando-se, conseqüentemente, mais complementares em um equilíbrio crescente. O jogo na criança, segundo Piaget (1945/1990), é a expressão de uma das fases dessa progressiva diferenciação entre a assimilação e a acomodação, de forma a constituir o polo extremo da assimilação do real ao eu, tendo em seu início a predominância da assimilação sobre a acomodação, desde a funcional até a deformante, de modo a subordinar a acomodação ao invés de se equilibrar com ela.

No caso do jogo simbólico, quando a assimilação sensório-motora se transforma em assimilação mental, por dissociação entre o significado e o significante, há a capacidade representativa lúdica, mas ela se diferencia da representação cognitiva posterior, uma vez que o significado é assimilado ao eu, e evocado conforme sua satisfação mais imediata. Assim “[...] a assimilação vem primeiro nas relações do sujeito com o significado a até na construção do próprio significante” (PIAGET 1945/1964, p. 211). Ao passo que, posteriormente, haverá maior adaptação do sujeito ao significado, ou seja, equilíbrio entre assimilação e acomodação, e o significante se aproximará mais do real. A assimilação inicial é centrada no próprio indivíduo (1945/1990, 1937/2006, 1964/1969, 1936/1987), ou seja, egocêntrica. Inclusive Piaget (1945/1990, p. 213) afirma que “[...]o jogo simbólico não é mais que o pensamento egocêntrico em estado puro”, e diz respeito àquela parte do pensamento que fica centrada em si mesmo, pela falta de acomodação relativa.

Essa forma de assimilação do real ao eu é vital para o desenvolvimento da criança e sua continuidade, pois permite que, sob o ponto de vista do significado, pelo jogo a criança reviva experiências que atendam mais à satisfação do seu eu do que a submissão ao real e, da perspectiva do significante, possibilita por meio do simbolismo a linguagem pessoal viva e

dinâmica à criança, fundamental para expressar sua subjetividade na linguagem coletiva. No entanto, no jogo simbólico o pensamento ainda permanece egocêntrico, não atingindo assim a objetividade do pensamento, que tem como condição necessária a assimilação do real ao sistema de noções adaptadas em equilíbrio com a acomodação, dessas mesmas noções às coisas e ao pensamento de outrem, o que será possível juntamente com a evolução de formas de jogos posteriores. Os jogos de regras apresentarão, então, um equilíbrio entre assimilação ao eu e a vida social, representando a satisfação sensório-motora e intelectual, e conciliação entre assimilação lúdica e reciprocidade social. (PIAGET, 1945/1990; PIAGET; INHELDER, 1966/2006).

O jogo simbólico é um dos componentes da função semiótica, portanto fundamental para o desenvolvimento da capacidade representativa, de atribuição de um significante diferenciado a um significado. No entanto, Piaget (1945/1990) questiona por que a criança se dedica mais para o simbolismo individual, ou à pura imitação, do que para a adaptação às realidades físicas e sociais. A resposta está no fato de que antes de se alcançar as relações essenciais entre sujeito e objeto, a criança se prende à superfície do eu e das coisas, decorrente de um estado egocêntrico de conceber as coisas. O pensamento egocêntrico se caracteriza pelas centrações, e não adaptação objetiva à realidade, de forma a, por um lado, ter a satisfação como primado e, por outro, a deformação do real em função da ação e do próprio ponto de vista. É inconsciente de si mesmo e impossibilita a diferenciação entre o objetivo e o subjetivo (PIAGET, 1945/1990, 1947/2005). Tem sua marca no fenomenismo “[...] permanecendo a assimilação à superfície das coisas quando a assimilação as deforma em função dos caracteres mais periféricos da ação” (PIAGET, 1945/1990, p. 368). No âmbito social, consiste na indiferenciação entre o eu e o grupo, e na confusão do próprio ponto de vista com o do outro (PIAGET, 1923/1999, 1932/1994, 1945/1990, 1947/2005). E a evolução do jogo se fará no sentido da descentração e de um equilíbrio.

No jogo simbólico a descentração gradativa da assimilação egocêntrica é evidente na segunda fase, em que há união com a imitação representativa, em que o jogo se converte “[...] tanto em expressão da realidade quanto transformação efetiva desta última” (PIAGET, 1945/1990, p. 362). Nesse contexto, o símbolo é cada vez menos deformante de maneira a se aproximar da imagem adequada e da construção imitativa, seguindo-se para uma coordenação entre os significantes provenientes da imitação e da assimilação lúdica. Essa evolução no jogo tenderá para uma integração à inteligência e ao equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação, até atingir o nível do pensamento adaptado no plano das operações quando, então, o jogo simbólico muda na direção de uma adequação progressiva dos símbolos à realidade simbolizada. No entanto, deve-se destacar que a capacidade imaginativa criadora, decorrente da atividade assimiladora espontânea, não tem seu decréscimo e sim sua ampliação, devido aos progressos correspondentes da acomodação. O pensamento, então, torna-se móvel, reversível, passível de múltiplas coordenações e, no plano social tende-se à cooperação, diferenciação e coordenação de diversos pontos de vista.

Em termos de socialização, Piaget (1945/1990) compara as primeiras fases dos jogos simbólicos com o monólogo coletivo, concebido por Piaget (1923/1999) como a mais social das diversas formas de linguagem egocêntrica na criança, em que esta reúne o prazer de fala na presença dos outros, no entanto sem se dirigir realmente a eles, pois permanece em sua própria perspectiva. A partir da segunda fase, em que se pode falar de um jogo mais coletivo, que tem em sua caracterização o simbolismo coletivo (aproximadamente dos quatro aos sete anos), ocorre a passagem de um egocentrismo inicial para a reciprocidade, devido a dupla coordenação nas relações interindividuais e nas representações. Além disso, ao invés de um reforço do simbolismo, acontece uma transformação em direção a uma imitação mais objetiva do real. No entanto, a socialização ainda é frágil, tanto no que tange aos jogos coletivos em relação ao simbolismo individual, como na linguagem socializada em relação à egocêntrica.

A partir dos sete anos, há uma modificação nítida no simbolismo lúdico, com efeitos importantes na socialização e conseqüentemente no pensamento. Na fase III, Piaget afirma que a criança abandona o jogo egocêntrico, visando uma aplicação efetiva das regras, uma coordenação cada vez mais apurada de papéis e o fortalecimento da socialização (1945/1990, 1932/1994). E em correlação com a adaptação social, se dá o desenvolvimento de construções simbólicas cada vez mais adaptadas à realidade, o que marca o fim do simbolismo lúdico e progresso do jogo de regras.

Tanto o jogo dramático como o teatral se aproximam dos jogos simbólicos descritos por Piaget, mas em suas especificidades representam diferentes fases, desde um simbolismo mais individual até o coletivo, que caminham em direção a processos mais socializados e à descentração sendo, então, os dois fundamentais ao desenvolvimento da criança. Inclusive, Piaget (1945/1990) afirma que o jogo simbólico e a capacidade de representar auxiliam a criança a expressar a forma como vê e interpreta a realidade. Para o autor, é possível verificar durante esse tipo de jogo elementos da vida cotidiana da criança, seus conflitos e suas fantasias. Em relação ao jogo simbólico Macedo (1995) destaca que são expressões da assimilação deformante as fantasias ou os mitos que a criança inventa e tanto se encanta. Esses são, também, modos de a criança compreender os temas neles presentes, o que favorece a integração da criança com o mundo que a circunda, e aproximação da mesma com as regras sociais, firmando o vínculo entre as coisas e suas representações. Os jogos simbólicos, com sua característica de pensar ou inventar a realidade, podem ser um preparo para futuras teorizações e explicações sobre os mais diversos temas. Segundo Piaget e Inhelder (1966/2006) e Piaget (1945/1990, p. 186) o jogo simbólico tem seu apogeu em determinado período do desenvolvimento, e é essencial para o desenvolvimento da função semiótica. Não obstante à medida que “a criança se adapta às realidades físicas e sociais, menos se entrega às deformações [...], visto que, em vez de assimilar o mundo ao seu eu, submete

progressivamente, pelo contrário o eu ao real”. E há três razões para a diminuição do simbolismo lúdico: a criança fica mais atenta a seu círculo social, tornando-se mais próxima das personagens reais; o simbolismo compartilhado por outros é passível de dar origem às regras, decorrendo a transformação dos jogos de ficção pelo de regras, e ao passo que a criança busca submeter o jogo ao real, o símbolo deformante transforma-se em imagem imitativa, e a própria imitação tem sua incorporação à adaptação inteligente. E o grau de exigência da criança em relação à reprodução se torna cada vez maior, e assim o jogo simbólico integra o exercício sensório-motor ou intelectual, transformando-se nos jogos de construção, tendo seu declínio, desenvolvendo-se com a idade os jogos de regras (PIAGET 1945/1990).

Nesse contexto, o jogo dramático pode ser relacionado, em suas características e importância com o simbólico, e o teatral com as fases mais adiantadas do jogo simbólico que caminham em direção às construções simbólicas e aos jogos de regras, favorecendo a criança a realizar representações de sua realidade, o que a aproxima gradualmente às regras sociais, e a considerar o ponto de vista do outro no momento de jogo. Assim, o jogo teatral ao mesmo tempo em que possibilita a diferenciação e coordenação de perspectivas, engloba e preserva o simbolismo desenvolvido no jogo simbólico. No entanto, agora, de forma mais intencional e consciente, sem a predominância das características egocêntricas, que são inconscientes.

Além disso, o jogo teatral inclui regras, em especial mais espontâneas e entre iguais e o valor disso ao desenvolvimento da criança é destacado por Macedo (1995) ao se referir aos jogos de regras, em que destaca que como nos demais tipos de jogos o valor lúdico da ação é fundamental, o que indica a presença do prazer e do desejo como sua força propulsora. Além disso, o jogo de regras tem um importante valor operatório, em termos de estrutura. Nesse tipo de jogo há uma finalidade intencional, e dentre as determinações convencionais colocadas pelas regras, isto implica na coordenação de diferentes perspectivas: na

antecipação, no planejamento, na recorrência e no desenvolvimento do pensamento operatório. Dessa forma, a finalidade dentro das regras tem que ser coordenada com os meios para se atingir tal fim.

Acreditamos, assim, que por meio dos jogos dramáticos (nos quais predomina o “grupão” e maior liberdade em relação às ações) e teatrais (que marcam a passagem para jogos com regras mais intrincadas, divisão de grupos, que atuam e assistem as atuações dos outros grupos) o professor possa auxiliar a criança em seu processo de desenvolvimento integral, estimulando situações de troca de perspectivas e de cooperação, de forma a favorecer a diminuição de suas características egocêntricas.

Macedo (1995) destaca a importância de os jogos estarem presentes na vida e na escola, para que por meio deles seja incentivado o prazer estético e o gozo da construção do conhecimento. As crianças quando jogam são intensas, entregam-se por inteiro. É uma experiência fundamental, um testemunho de crença na vida, no momento, na própria capacidade, no prazer de estar consigo e com o outro. Dessa forma o jogo tem seu valor ontogenético e psicopedagógico. No que diz respeito ao último, o jogar como recurso pedagógico pode auxiliar a criança a adentrar na intimidade do conhecimento, buscando saciar a sede decorrente das tantas indagações que afligem a humanidade.

O conhecimento se dá quando existe uma interação da criança com a realidade ao utilizar a simbolização e esse processo acontece quando a criança participa do jogo, pois “[...] o jogo é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança” (KAMII; DEVRIES, 1991, p. X). Relacionar os jogos dramáticos e teatrais com as formulações de Piaget sobre a evolução do jogo é possibilitar o entendimento da importância desses jogos estarem presentes na Educação Infantil, justificando-se seu papel no desenvolvimento da criança e seu lugar na escola, cabendo a esta

instituição proporcionar tempo, espaço e recursos para seu emprego de forma consciente e intencional.

Dessa forma, buscamos apresentar a importância dos jogos dramáticos e teatrais para o desenvolvimento da criança pequena e defender sua presença no trabalho realizado nas escolas de Educação Infantil, como elemento formador. Relacionamos estes jogos ao desenvolvimento humano e aos pressupostos de Piaget ligados à evolução do jogo na criança.

Destacamos que um trabalho voltado para os jogos dramáticos e teatrais, que apresente problemas cênicos a serem solucionados e personificação de tipos, encontra respaldo na própria legislação brasileira voltada para a Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) preconizam, em seu Artigo 9º, que as propostas pedagógicas para a Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Jogos e brincadeiras variados devem, então, estar presentes na cotidianidade das crianças, mediados pelos professores. Nesse sentido, é de suma importância para o professor conhecer a importância dos jogos para a vida da criança e para seu processo de desenvolvimento, respaldado em teorias relacionadas à questão, em especial a Psicologia Genética de Jean Piaget.

Neste capítulo desenvolvemos um estudo teórico voltado aos jogos dramáticos e teatrais buscando relacioná-los com os pressupostos de Piaget ligados aos jogos e ao desenvolvimento infantil. Dialogamos com as teorias de Spolin (1992), Slade (1978), Japiassu (2001), Koudela (2001) e à pesquisa de Fuchs (2005), no sentido de melhor compreendermos a estrutura de tais jogos e seu potencial formador, e fundamentarmos nossa pesquisa empírica, a qual será abordada a seguir. Consideramos que, se de fato buscamos formar seres humanos autônomos, ativos e criativos, não podemos perder de vista a perspectiva lúdica do processo de conhecer. Que os jogos dramáticos e teatrais possam ser compreendidos em sua relação como os processos de desenvolvimento e estar presentes, levando as crianças a traçarem seus

caminhos e estratégias de ação em busca da solução de problemas. Que a Educação Infantil possa cada vez mais cumprir o seu papel formador, de forma intencional, lúdica e prazerosa para as crianças!

4 Metodologia

4.1 Delineamento da pesquisa e procedimentos

Em nosso estudo, envolvendo a Literatura Infantil e os jogos dramáticos e teatrais, foi levantada a suposição de que o desenvolvimento sistematizado dessas atividades teria um efeito na evolução do juízo moral das crianças que delas participariam. A fim de testar essa hipótese, planejamos a elaboração de uma intervenção de pesquisa e o modo pelo qual seu impacto poderia ser averiguado.

Para realizarmos o presente estudo, escolhemos a pesquisa-ação, por se tratar de uma metodologia que favorece a realização dos objetivos já apresentados: compreenderíamos se uma intervenção de pesquisa em Educação Moral, tendo como recursos a Literatura Infantil e os jogos dramáticos e teatrais, poderia contribuir para o desenvolvimento do juízo moral de crianças de 5 a 6 anos. Como objetivos específicos, teríamos verificar as tendências do desenvolvimento moral das crianças participantes, bem como aplicar uma intervenção voltada para o desenvolvimento moral, utilizando-se da Literatura Infantil e dos jogos dramáticos e teatrais, e analisar os efeitos da intervenção no desenvolvimento do juízo moral das crianças investigadas.

Thiollent (2011, p.14) define a pesquisa-ação como sendo:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Assim, na pesquisa-ação, o pesquisador atua como um observador participante e coloca a ação planejada no estudo ao longo do processo da pesquisa. Existe ampla e explícita interação entre o pesquisador e as pessoas envolvidas na pesquisa, e estes últimos tornam-se sujeitos ativos. Para Thiollent (2011, p.16), “a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o

conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados”. Na pesquisa-ação é possível identificar a dinâmica do grupo, estudar as transformações ocorridas ao longo do processo de intervenção.

A pesquisa-ação, segundo Gil (2010), tem tido sua imersão como uma metodologia para intervenção, desenvolvimento e mudança em diferentes contextos como de grupos e comunidades. Segundo o autor, a pesquisa-ação possui características situacionais, já que visa diagnosticar um determinado problema numa determinada situação com o propósito de obter resultados práticos específicos. De modo diverso da pesquisa tradicional, não busca alcançar enunciados científicos generalizados.

Gil (2010) aponta para semelhanças e diferenças entre a pesquisa-ação e a pesquisa participante. Com relação às semelhanças, o principal aspecto é o de que ambas tem como qualidade a interação entre os pesquisadores e as pessoas inseridas nas situações estudadas. Já a diferença fundamental entre estes dois tipos de pesquisa consiste na característica emancipadora da pesquisa participante, uma vez que esta tem como objetivo essencial a emancipação das pessoas ou das comunidades que a desenvolvem. Por outro lado, a pesquisa-ação implica algum modo de ação, que pode ser de caráter social, educativo, técnico ou outro.

A pesquisa-ação e a pesquisa participante são apresentadas por Gil (2012) como uma crítica aos métodos mais empíricos de investigação, uma vez que buscam uma maior proximidade entre o pesquisador e participantes, e que a objetividade, nesse tipo de pesquisa, não é ressaltada já que concebe-se que a realidade não seja algo fixo. Tanto a pesquisa-ação e participante podem ser associadas à postura dialética (GIL, 2012), por meio da qual os fenômenos podem ser caracterizados pelo constante devir.

Pimenta (2005) apresenta em seu artigo *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*, o processo de reformulação do significado de pesquisa-ação como pesquisa crítico-colaborativa, por meio

de duas experiências coordenadas com equipes de uma universidade e de escolas públicas do estado de São Paulo, em que o pesquisador também era profissional em contexto escolar.

Na pesquisa-ação, os sujeitos se interessam por um determinado problema emergido em um contexto, no qual o papel do pesquisador é situar o grupo estudado em um contexto teórico, ampliando a consciência dos sujeitos, e planejar as maneiras de transformar as ações dos sujeitos e práticas da instituição (THIOLLENT apud PIMENTA, 2005, p.523). Na pesquisa colaborativa, o objetivo é propor a cultura de análise das práticas realizadas na escola, mediante a colaboração de docentes da universidade, com o intuito de levar a transformações das práticas do professor. Desta forma,

A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. (PIMENTA, 2005, p.523).

A pesquisa não se resume, portanto, em observar e registrar, indo além, no sentido de possibilitar ao pesquisador e participantes refletirem e reelaborarem suas práticas, desta forma, tornando-se sujeitos e objetos do contexto pesquisado.

No presente estudo, a escolha pela pesquisa-ação se deu pelo fato de a pesquisadora, sendo a professora da turma das crianças participantes, atuar como um observador participante e colocar a ação planejada ao longo do processo da investigação. Identificou-se, assim, a participação e interação entre a pesquisadora e as crianças envolvidas na pesquisa, estas últimas tornando-se, também, sujeitos ativos.

Thiollent (1997) indica que a pesquisa-ação pode ser desenvolvida em quatro fases, sendo que na prática, sobretudo no que tange às três últimas etapas, as mesmas são interativas, podendo ser alteradas conforme cada situação investigada, e não possuindo uma sequência rígida. Seguem as quatro fases:

- Fase Exploratória, considerada de grande relevância, pois é a partir dela que as demais etapas serão conduzidas. Consiste na realização de um diagnóstico, que permita a definição do problema a ser focado e o entendimento do contexto e necessidades dos sujeitos envolvidos.

- Fase Principal, implica no planejamento das ações a serem realizadas, com base nos problemas levantados.

- Fase de Ação, abarca a definição e redefinição de objetivos conforme a análise das ações alcançáveis, assim como consiste na própria execução das ações com os integrantes da pesquisa.

- Fase de Avaliação, tem como intuito investigar a eficácia e as consequências das ações desenvolvidas e abstrair os conhecimentos que poderão ser estendidos para outras situações.

Ao se deparar com questões voltadas para o desenvolvimento moral no contexto da Educação Infantil, a partir da prática e da observação, a pesquisadora, e também professora, decidiu por diagnosticar essa dimensão por meio de pré-teste, com aplicação de histórias fundamentadas em Piaget (1932), podendo esse procedimento ser compreendido como a primeira fase da pesquisa, a Exploratória. Nessa etapa, buscou-se identificar, de modo fundamentado, as tendências de juízo moral predominantemente apresentadas pelas crianças integrantes da pesquisa.

Após os dados coletados pelo pré-teste, passou-se para a segunda fase da pesquisa, a Principal, na qual foi planejada uma intervenção com duração de dois meses, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento moral das crianças participantes. A terceira fase, de Ação, ficou responsável pela execução da intervenção, e a fase final, de Avaliação, pelo pós-teste, com o propósito de se verificar os efeitos da intervenção realizada sobre o juízo moral das

crianças. Na sequência, após a apresentação do local e dos participantes e dos aspectos éticos da pesquisa, essas fases serão detalhadas.

4.2 Local e participantes da pesquisa

As entrevistas e a intervenção foram realizadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil, situada no Oeste Paulista. A escolha da mesma se deu pelo fato de a pesquisadora atuar nela como professora e, então, identificar a necessidade de sua realização, o que aconteceu durante a fase Exploratória.

A escola atende crianças de 18 meses a 6 anos, sendo todas as turmas em período integral. Trata-se de uma escola localizada em uma periferia da cidade, onde o nível socioeconômico da população atendida é baixo. A escola atende em torno de 200 crianças, em que em cada turma de berçário até maternal II atuam uma professora e uma auxiliar e em cada turma de infantil I e II atua somente uma professora.

Em relação à composição da amostra da pesquisa, o número de crianças participantes do pré e pós-teste foi diferente da quantidade daquelas que fizeram parte da intervenção, uma vez que na ocasião do pré-teste só puderam responder à entrevista as crianças que já haviam apresentado o consentimento formal de seus responsáveis legais. Posteriormente, as demais crianças da turma trouxeram os respectivos termos. Desse modo, dezessete crianças participaram da intervenção, sendo que oito delas responderam a entrevista do pré e pós-teste. No Quadro 1, esses dados são apresentados conforme a idade e o gênero das crianças participantes.

Quadro 1 – Caracterização das crianças participantes nas diferentes fases da pesquisa

| Crianças | Nomes fictícios | Idade | Gênero | Participação na intervenção | Participação no pré e pós testes |
|----------|-----------------|--------------------|--------|-----------------------------|----------------------------------|
| 1 | Laura | 05anos e 07 meses | Menina | Sim | Sim |
| 2 | Paula | 05 anos e 11 meses | Menina | Sim | Sim |
| 3 | Clara | 05 anos e 05 meses | Menina | Sim | Não |
| 4 | Enzo | 05 anos e 05 meses | Menino | Sim | Sim |
| 5 | Diego | 05 anos e 07 meses | Menino | Sim | Não |
| 6 | Laís | 05 anos e 02 meses | Menina | Sim | Sim |
| 7 | Gabriel | 06 anos | Menino | Sim | Sim |
| 8 | Miguel | 05 anos e 06 meses | Menino | Sim | Não |
| 9 | Otávio | 05 anos e 03 meses | Menino | Sim | Sim |
| 10 | Márcio | 05 anos e 04 meses | Menino | Sim | Não |
| 11 | Carlos | 05 anos e 04 meses | Menino | Sim | Não |
| 12 | Nícolas | 05 anos e 02 meses | Menino | Sim | Sim |
| 13 | Bruna | 05 anos e 09 meses | Menina | Sim | Não |
| 14 | Iasmin | 05 anos e 05 meses | Menina | Sim | Sim |
| 15 | Karina | 05 anos e 03 meses | Menina | Sim | Não |
| 16 | Bárbara | 05 anos e 05 meses | Menina | Sim | Não |
| 17 | Cauê | 05 anos e 07 meses | Menino | Sim | Não |

Como se pode constatar a faixa etária das crianças participantes é de 5 a 6 anos, sendo que nove delas são meninos e oito meninas.

4.3 Aspectos Éticos

Primeiramente a pesquisa foi apresentada à equipe gestora da escola. Nesse momento, foram informados e esclarecidos seus objetivos e procedimentos metodológicos. Após a autorização formal da direção da escola, o projeto foi encaminhado para a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, campus de Marília, sendo homologado em fevereiro de 2013, com Parecer do Projeto nº 0630/2013 (Anexo A). Após homologação, foram apresentados os termos de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) para os responsáveis das crianças participantes da pesquisa.

4.4 Desenvolvimento da Pesquisa: descrição das diferentes fases da pesquisa-ação

4.4.1 Fase Exploratória

A primeira fase, Exploratória, é caracterizada pelo diagnóstico, o qual busca identificar o problema a ser estudado. A partir das observações do pesquisador sobre o contexto a ser pesquisado, “[...] os membros da população podem exercer alguma forma de participação [...]” (THIOLLENT, 2011, p.58), fazendo com que tanto pesquisador quanto sujeito firmem os objetivos principais da pesquisa.

A prática da pesquisadora como professora levou-a a atentar para a importância da observação das ações das crianças entre seus pares e com a própria docente. Um dos aspectos que começou a chamar mais atenção foi a forma como as crianças estabeleciam suas relações entre si e com a figura adulta, bem como a maneira que lidavam com as regras e princípios morais. Aspectos que deflagraram a necessidade de realização da presente pesquisa sobre o desenvolvimento moral na Educação Infantil.

A partir das observações, partiu-se para o diagnóstico, por meio da realização de entrevista com as crianças participantes (pré-teste), a fim de identificar as tendências de juízo moral predominantemente manifestadas. É importante ressaltar que o roteiro de entrevista (APÊNDICE A) utilizado no pré-teste foi o mesmo utilizado na fase de Avaliação (pós-teste).

Dessa forma, a entrevista foi considerada como um procedimento de coleta de informações que nos auxiliou a identificar o aspecto supracitado. Para Manzini (2006, p.370-371) a entrevista é compreendida como um “[...] processo de interação social, verbal e não-verbal, que ocorre face a face” entre entrevistador e entrevistado. Assim sendo, as informações coletadas mediante entrevista podem ser advindas de forma verbal e não verbal, isto é, por expressões faciais, entonação de voz, ritmo da voz do entrevistado.

Podemos dizer que a entrevista é um procedimento que abarca língua, linguagem, fala e comunicação (GOLDFELD, 2002), isto é, sistemas que envolvem aspectos intersujeitos e intrassujeitos.

Dentre os tipos de entrevista, optamos pela entrevista semiestruturada. Neste tipo de entrevista, as informações a serem coletadas não são provenientes de perguntas fechadas, isto é, segundo Manzini (1991, p.154) “[...] é feita uma pergunta que serve como estímulo e as informações emergem das associações e experiências do entrevistado”. Para a realização da entrevista semiestruturada foi necessária a elaboração de roteiro, com perguntas abertas, a fim de nos auxiliar na coleta de informações (MANZINI, 2003, p. 13).

O espaço para a realização das entrevistas variou de criança para criança, em função do dia e horário das atividades da escola, procurando sempre por lugares onde a criança fosse sujeita a menos interferência possível de elementos externos. Os espaços sempre eram organizados de forma a conter: uma mesa com duas cadeiras viradas uma para a outra (uma para o entrevistador e outra para a criança). Os momentos para a realização das entrevistas foram durante o horário no qual as crianças estavam na escola.

Cada criança foi entrevistada de cada vez e antes da realização de cada entrevista foi explicado que seriam contadas três histórias e que para cada uma delas seriam feitas perguntas sobre o que a criança entrevistada achava, lembrando-a de que não existia resposta certa ou errada.

O roteiro da entrevista buscou englobar diferentes aspectos referentes ao juízo moral abordados na obra de Piaget (1932/1994), a saber: tipo de responsabilidade (objetiva ou subjetiva); noção de mentira e tipo de sanção no caso da justiça retributiva. Para a apresentação das histórias, as quais também foram elaboradas com base em Piaget (1932/1994), as respectivas personagens foram do mesmo gênero que as crianças entrevistadas, com o objetivo de favorecer que as mesmas se colocassem no lugar das personagens. Assim, para a entrevista com a criança “A” (menina), todas as personagens das histórias seriam meninas; e para a entrevista com a criança “B” (menino), todas as personagens das histórias seriam meninos.

Ao final de cada história, perguntas semelhantes às desenvolvidas por Piaget (1932/1994) foram feitas aos entrevistados. No Método Clínico são realizadas perguntas abertas às crianças, isto é, são feitas questões que permitem que a criança dialogue de forma livre, expondo de forma espontânea suas impressões a respeito da representação da realidade. O Método Clínico, segundo Piaget (1926/1982, p.176)

[...] consiste sempre em conversar livremente com o sujeito, em vez de limitá-lo às questões fixas e padronizadas. Ele conserva assim, todas as vantagens de uma conversação adaptada a cada criança e destinada a permitir-lhe o máximo possível de tomada de consciência e de formulação de suas próprias atitudes mentais.

Foram observados também seus comportamentos nos momentos em que foram colocados para refletir suas respostas, as quais poderiam nos levar à formulação de novos questionamentos importantes que nos auxiliariam na compreensão de como a criança pensa.

Ao final as crianças foram agradecidas pela participação.

O tempo médio de cada entrevista foi de 30 minutos.

4.4.2 Fase Principal

Após analisar os resultados apresentados durante a fase Exploratória, sentiu-se a necessidade de elaboração de uma ação planejada, fundamentada e intencional, neste caso,

uma de intervenção pesquisa que tivesse como recursos a Literatura Infantil e os jogos dramáticos e teatrais, objetivando compreender se os mesmos poderiam contribuir para o desenvolvimento do juízo moral de crianças de 5 a 6 anos.

4.4.2.1 Intervenção de Pesquisa

A intervenção teve como proposta contribuir, por meio da Literatura Infantil e dos jogos dramáticos e teatrais, para o desenvolvimento do juízo moral de crianças da Educação Infantil. Para isso, foram apresentadas e contadas histórias infantis, em cuja escolha procurou-se selecionar aquelas que: fossem atrativas e despertassem o interesse das crianças; abarcassem temas, conteúdos e/ou conflitos morais, e não fossem muito longas ou contivessem informações excessivas.

Após a contação de cada história, foram realizadas discussões a respeito dos fatos narrados, e com a ajuda de questões, previamente elaboradas ou não, visou-se favorecer as crianças a direcionarem suas ideias no sentido de encontrarem o ponto central das histórias, isto é, o conteúdo moral apresentado em cada uma delas e também para auxiliá-las na diferenciação e coordenação das múltiplas perspectivas presentes.

Ressalta-se que houve um planejamento inicial da intervenção, no entanto após cada sessão os dados coletados e pontos observados eram discutidos e serviam de reflexão e orientação para o planejamento e levantamento de objetivos e estratégias para as próximas sessões.

Dessa forma, com base e Pimenta (2005, p. 533), pode-se considerar a pesquisa desenvolvida como “[...] um processo em aberto: cada projeto constrói seus próprios caminhos a partir do problema geral e de questões específicas relacionadas à sua investigação [...]”. Considerando as transformações ao longo do processo e a atenção em relação a elas, não se buscou:

“[...] um delineamento configurado de forma detalhada e controlada *a priori*, mas que se constrói processualmente, tendo como eixo o problema sob

investigação e como prováveis direções a serem seguidas às análises oferecidas pelos dados parciais obtidos que podem, inclusive, redirecionar procedimentos para focos não previstos.” (PIMENTA, 2005, p. 533).

Por outro lado, apesar de o caráter processual dos planejamentos realizados em cada sessão estar presente, a intervenção foi continuamente guiada pelo referencial teórico adotado no estudo e pelos seguintes objetivos centrais:

Principais intenções com o desenvolvimento da intervenção de pesquisa:

- Facilitar discussões das histórias narradas de forma a propiciar a evolução das crianças no que diz respeito à tomada de perspectivas e ao desenvolvimento moral.
- Favorecer que as crianças possam considerar as múltiplas perspectivas das personagens envolvidas nas histórias, e coordená-las.
- Favorecer que as crianças reconheçam os diferentes pontos de vista nas situações narradas.
- Propiciar que as crianças pensem e discutam resoluções para os problemas levantados, por meio das histórias narradas e das questões suscitadas.
- Possibilitar o reconhecimento e discussão dos conteúdos morais presentes nas histórias e sugeridos pelas crianças.
- Após a narração e discussão das histórias, propor a dramatização das mesmas pelas crianças, iniciando pelo jogo dramático e caminhando ao jogo teatral, de forma a favorecer o processo de descentração e a respectiva evolução do jogo egocêntrico ao jogo cooperativo.

Teve-se como hipótese que uma intervenção planejada, fundamentada e sistematizada, com a utilização da Literatura Infantil, de discussões das histórias narradas e de jogos dramáticos e teatrais, poderia favorecer o desenvolvimento do juízo moral e processos de

descentração de crianças da Educação Infantil. Com base nessa hipótese, previu-se que seria possível observar uma diferença significativa entre os resultados decorrentes da entrevista do pré-teste em relação àqueles encontrados no pós-teste. Além disso, seria possível observar nas relações das crianças, durante o desempenho de papéis, a evolução do jogo egocêntrico para o jogo cooperativo, de modo que atingissem formas mais socializadas de interação.

4.4.3 Fase de Ação

A fase de Ação consistiu na execução da intervenção de pesquisa, durante o 2º semestre de 2013, tendo duração de aproximadamente dois meses. Ela foi realizada durante o período letivo, no horário em que as crianças estavam na escola, em até três dias da semana (variando de acordo com as atividades da escola), totalizando quinze encontros com cerca de uma hora cada. Foi feita uma investigação na literatura para a seleção das histórias que foram utilizadas. O número de histórias foi definido de acordo com a especificidade daquelas que foram escolhidas, as quais foram selecionadas a partir dos conteúdos morais que abordavam, assim como conforme os interesses, necessidades e envolvimento das crianças ao longo da intervenção. Da mesma forma, a distribuição entre as histórias e as atividades relativas aos jogos dramáticos e teatrais dependeram desses fatores.

A intervenção foi desenvolvida na sala da turma. Os materiais utilizados foram os livros com as histórias, bem como fantasias e adereços.

Para melhor compreensão do trabalho desenvolvido, segue o quadro abaixo com as atividades propostas.

Quadro 2 – Atividades propostas em cada encontro da intervenção de pesquisa

| Encontro | História | Crianças Participantes | Atividade Proposta |
|---------------|-------------------------|------------------------|--|
| 1 – 23/09/13 | “O menino que mentia” | 16 | Contação da história e discussão sobre o conteúdo moral apresentado: mentira |
| 2 – 25/09/13 | “O menino que mentia” | 10 | Retomada da história e proposta de dramatização |
| 3 – 30/09/13 | “Cospe-fogo, o dragão” | 12 | Contação da história e discussão sobre os conteúdos apresentados: amizade/autorregulação |
| 4 – 16/10/13 | “Cospe-fogo, o dragão” | 12 | Retomada da história e proposta de dramatização |
| 5 – 17/10/13 | “A galinha ruiva” | 16 | Contação da história e discussão sobre o conteúdo moral apresentado: justiça |
| 6 – 18/10/13 | “A galinha ruiva” | 16 | Retomada da história e proposta de dramatização |
| 7 – 23/10/13 | “O sapo e a cobra” | 15 | Contação da história e discussão sobre o conteúdo apresentado: preconceito |
| 8 – 24/10/13 | “O sapo e a cobra” | 16 | Retomada da história e proposta de dramatização |
| 9 – 25/10/13 | “O sapo e a cobra” | 15 | Proposta de teatralização da história em pequenos grupos |
| 10 – 05/11/13 | “O pequeno raio de sol” | 15 | Contação da história e discussão sobre o conteúdo moral apresentado: a generosidade |
| 11 – 06/11/13 | “O pequeno raio de sol” | 14 | Proposta do jogo dramático boneca de pano |
| 12 – 19/11/13 | “Os dois burrinhos” | 16 | Contação da história e discussão sobre o conteúdo moral apresentado: justiça |

| | | | |
|---------------|--------------------------------|----|---|
| 13 – 27/11/13 | Todas as histórias trabalhadas | 11 | Retomada com as crianças todas as histórias trabalhadas: nomes e respectivos acontecimentos |
| 14 – 28/11/13 | | 8 | Exercício de criação de uma história coletiva |
| 15 – 29/11/13 | Todas as histórias trabalhadas | 14 | Criação de uma salada de histórias usando todas as histórias trabalhadas durante a pesquisa |

4.4.4 Fase de Avaliação

Na fase de Avaliação foi aplicada a entrevista de pós-teste, que consistiu no mesmo roteiro e procedimentos utilizados no pré-teste e descritos no item sobre fase Exploratória da pesquisa.

4.5 Forma de análise dos resultados

As entrevistas realizadas no pré e pós-teste foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Os resultados colhidos foram analisados conforme a fundamentação teórica utilizada nesse trabalho (PIAGET, 1932/1994), de forma a identificar as pontuações obtidas nas diferentes tendências de juízo moral das crianças: heteronomia; transição (considerada como uma tendência intermediária em que ora a criança apresenta juízo heterônomo, ora autônomo); e autonomia.

De modo específico, considerando cada história (APÊNDICE A), as respostas foram interpretadas a partir das seguintes categorias:

- Na primeira história (DESAJEITAMENTOS), sobre o tipo de responsabilidade: **heteronomia**, para o julgamento por responsabilidade objetiva, em que se considera mais a consequência do ato do que a intenção (quebrar quinze xícaras por desajeitamento é mais grave do que quebrar duas xícaras para pegar o doce no armário); **transição** (apresenta julgamento ora por responsabilidade objetiva ora por responsabilidade subjetiva); **autonomia**, para o julgamento por responsabilidade subjetiva, em que se considera mais a intenção do ato

do que a consequência (quebrar quinze xícaras por desajeitamento é menos grave do que quebrar duas xícaras para pegar o doce no armário).

- Na segunda história (MENTIRA), a respeito da noção de mentira e do tipo de responsabilidade apresentado no julgamento da história: **heteronomia**, para uma concepção mais realista da mentira, no sentido de confusão entre o físico e o psíquico, em que a mentira é confundida como um nome feio e/ou palavrão, e que não se pode mentir porque pode ser punido, e no julgamento da história, resposta por responsabilidade objetiva, em que se considera mais a consequência do ato do que a intenção (é mais culpada a criança que ensinou errado a direção da rua por engano, pois foi nesse caso que o senhor se perdeu); **transição**, reconhece que mentir é não falar a verdade, no entanto o embuste é confundido com o erro, defende que não se pode mentir porque “não mentir” é uma norma que deve ser seguida, e no julgamento da história apresenta resposta tanto por responsabilidade objetiva como o por responsabilidade subjetiva; **autonomia**, defende que mentir é não falar a verdade de forma intencional, não se pode mentir porque esse ato rompe o elo de confiança, e no julgamento da história considera mais a intenção do ato do que a consequência (é mais culpada a criança que ensinou errado a direção da rua de forma intencional, mesmo que o senhor não tenha se perdido nesse caso).

- Na terceira história (JUSTIÇA RETRIBUTIVA), referente ao tipo de sanção indicado pela criança: **heteronomia**, para a sanção do tipo expiatório (ficar sem assistir televisão por semana/ ficar sem brincar com seus brinquedos por uma semana); **transição**, utiliza-se ora da sanção expiatória e ora da sanção por reciprocidade; **autonomia**, para a sanção por reciprocidade (dar ao irmãozinho um de seus próprios brinquedos/ consertar o brinquedo quebrado).

Foi considerada, ainda, a categoria: “não entendeu a proposta” (NEP) para os casos em que a criança demonstrou não entender os conteúdos das histórias e as questões realizadas

pela pesquisadora ou, ainda, apresentou fabulações, com invenção e apresentação de crenças sistematizadas, e/ou o não-importa-o-que-ismo, ao demonstrar desinteresse em participar das atividades, com respostas dadas ao acaso. (PIAGET, 1947/2005).

Considerando que a perspectiva teórica utilizada é psicogenética, que indica uma evolução qualitativa no juízo moral, as categorias foram transformadas em dados ordinais, sendo atribuídos os seguintes valores:

- categoria “não entendeu a proposta” (NEP), valor de nível 0;
- categoria “heteronomia”, valor de nível 1;
- categoria “transição”, valor de nível 2;
- e categoria “autonomia”, valor de nível 3.

Após a categorização das respostas e atribuição de valores, foi verificada a distribuição da frequência com que cada categoria compareceu em cada história. Os dados foram apresentados individualmente e no geral. Para as comparações intragrupo, relativas ao pré e pós-teste, foi utilizado o Teste de Sinais de Wilcoxon para dados pareados, com o nível de significância de 5% de probabilidade para a rejeição da hipótese de nulidade.

Em relação aos dados referentes à intervenção, as sessões foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, relatadas de forma parcial. Procurou-se apresentar nos relatos as situações consideradas, com base nos objetivos da pesquisa, como as mais relevantes e que pudessem, tal como sugerido por Thiollent (2011) expressar a dinâmica do grupo e as transformações ocorridas ao longo do processo de intervenção. Ressalta-se que, diferentemente dos outros itens da presente dissertação, os relatos foram realizados na primeira pessoa do singular, considerando que expressam a narração das atividades realizadas pela pesquisadora-professora em interação com as crianças participantes.

5 Resultados e discussões

5.1 Resultados do Pré-teste

Os dados da aplicação da entrevista de pré-teste, utilizada na fase Exploratória da pesquisa, a qual visou identificar as tendências de juízo moral apresentadas pelas crianças, serão demonstrados, primeiramente, no referente a cada criança nas diferentes histórias que compuseram a entrevista e, posteriormente, no que tange aos resultados gerais do grupo. Seguem, na Tabela 1, os primeiros dados.

Tabela 1 – Distribuição dos tipos de respostas apresentados por cada criança nas diferentes histórias no pré-teste

| Nome fictício | História 1 (DESAJEITAMENTO) | História 2 (MENTIRA) | História 3 (JUSTIÇA RETRIBUTIVA) |
|----------------------|------------------------------------|-----------------------------|---|
| Laura(5;7) | Transição (nível 2) | Transição (nível 2) | Heteronomia (nível 1) |
| Paula(5;11) | Heteronomia (nível 1) | Heteronomia (nível 1) | Heteronomia (nível 1) |
| Enzo(5;5) | Heteronomia (nível 1) | Transição (nível 2) | Heteronomia (nível 1) |
| Laís(5;2) | NEP(nível 0) | NEP(nível 0) | NEP(nível 0) |
| Gabriel(6) | NEP(nível 0) | NEP(nível 0) | NEP(nível 0) |
| Otávio(5;3) | Heteronomia (nível 1) | Transição (nível 2) | Heteronomia (nível 1) |
| Nícolas(5;2) | Heteronomia (nível 1) | Heteronomia (nível 1) | Heteronomia (nível 1) |
| Iasmim(5;5) | Heteronomia (nível 1) | NEP(nível 0) | NEP(nível 0) |

A seguir, na Tabela 2, constam os resultados referentes às frequências e porcentagens dos tipos de respostas apresentados no total das crianças.

Tabela 2 – Distribuição de frequência (n; %) referente às respostas nas diferentes histórias do pré-teste

| Tipo de resposta | História 1 (DESAJEITAMENTO) | | História 2 (MENTIRA) | | História 3 (JUSTIÇA RETRIBUTIVA) | |
|--------------------------------------|------------------------------------|--------------|-----------------------------|--------------|---|--------------|
| | Freq. | Porc. | Freq. | Porc. | Freq. | Porc. |
| Não entendeu a proposta (NEP) | 2 | 25% | 3 | 37,5% | 3 | 37,5% |
| Heteronomia | 5 | 62,5% | 2 | 25% | 5 | 62,5% |
| Transição | 1 | 12,5% | 3 | 37,5% | 0 | 0 |
| Autonomia | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Com base nos dados das Tabelas 1 e 2, primeiramente, pode-se constatar que algumas crianças não conseguiram responder ao proposto, seja por não entenderem as histórias apresentadas, como por fabularem durante a atividade ou, então, demonstrarem não estar motivadas para tal. Na história 1 (DESAJEITAMENTO), duas crianças (25%) se inseriram nesse caso e nas histórias 2 (MENTIRA) e 3 (JUSTIÇA RETRIBUTIVA) foram três crianças (37,5%). Na sequência, é possível observar que na história 1 (DESAJEITAMENTO) e na história 3 (JUSTIÇA) das oito crianças que responderam a entrevista, cinco (62,5%) apresentaram julgamentos mais heterônomos. Já na história 2 (MENTIRA), foram duas (25%) crianças que demonstraram esse tipo de julgamento. As respostas caracteristicamente de transição compareceram em três crianças (37,5%) na história 2 (MENTIRA) e em uma criança (12,5%) na história 1 (DESAJEITAMENTO). Na história 3 (JUSTIÇA RETRIBUTIVA) nenhuma criança apresentou esse tipo de resposta. No que se refere à tendência autônoma, ela não esteve presente nas respostas das crianças ao longo da entrevista. Assim, considerando o conjunto das histórias, os resultados apontaram para a predominância da tendência heterônoma, seguida do não entendimento da proposta pelas crianças, e por último, por respostas de transição.

5.2 Relatos e resultados da intervenção de pesquisa

5.2.1 PRIMEIRA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

CONTAÇÃO DA HISTÓRIA “O menino que mentia”

Data: 23/09/2013

Local: Sala da turma

Início: 13h50 Término: 14h30 Duração: 40 minutos

Crianças participantes: 18(13 da turma investigada e 5 da outra turma de Infantil II)

Atividade: contar e discutir uma história que tenha como conteúdo moral a mentira.

O menino que mentia

Um pastor costumava levar seu rebanho para fora da aldeia. Um dia resolveu pregar uma peça nos vizinhos.- Um lobo! Um lobo! Socorro! Ele vai comer minhas ovelhas! Os vizinhos largaram o trabalho e saíram correndo para o campo para socorrer o menino. Mas encontraram-no às gargalhadas. Não havia lobo nenhum. Ainda outra vez, ele fez a mesma brincadeira e todos vieram ajudar. E ele caçoou de todos. Mas um dia o lobo apareceu de fato, e começou a atacar as ovelhas. Morrendo de medo, o menino saiu correndo. - Um lobo! Um lobo! Socorro! Os vizinhos ouviram, mas acharam que era caçoada. Ninguém socorreu e o pastor perdeu todo o rebanho.

BENNETT, W.O **Livro das Virtudes para Crianças**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995.

RELATO

Antes das crianças entrarem na sala, dispus as mesas em semi-círculo, para que todos pudessem me ver durante a contação da história e também para que pudessem se enxergar durante a discussão.

Ao longo da contação da história, o aluno Enzo (5;5) fez o seguinte questionamento:

Ele estava mentindo, né tia? Ele estava enganando o moço!

Nesse momento outras crianças se manifestaram dizendo que era verdade, o menino estava mentindo mesmo, outras chegaram a dizer que era brincadeira do menino, outras que ele estava sonhando. Percebendo que as crianças haviam identificado o conteúdo moral presente na história, disse que daria continuidade, pois a história ainda não tinha terminado. Quando ouviram que era um lobo de verdade, todas as crianças “demonstraram” medo. Mostrei o livro para as crianças, que reconheceram o lobo, o menino, e perguntaram o que eram os outros animais, no caso, as ovelhas do rebanho. Enquanto apresentava o livro, as crianças uivavam como se fossem lobos.

Chamei atenção da turma de volta para a história e dei início à discussão.

Pesq.: O que vocês entenderam da história? –CLARA (5;5): *O menino estava gritando.* **Pesq.: O que ele estava gritando? –CLARA (5;5): *Socorro, socorro, um lobo!!*** **Pesq.: E o que mais? –CLARA (5;5): *Os vizinhos saíam das casas para ajudar o***

menino. Pesq.: E você ENZO (5;5), o que entendeu da história? –ENZO (5;5): O menino estava mentindo quando gritava socorro só que aí os caçadores iam lá e o menino sai, mas quando o lobo apareceu de verdade os caçadores não apareceram para ajudar o menino.

Questionei se todos achavam que o menino estava mentindo ou se era outra coisa, mas não houve resposta diferente, concordaram que se tratava de uma situação envolvendo mentira.

Pesq.: E como será que os vizinhos se sentiram depois de tanto que o menino fez a brincadeira com eles? –BRUNA (5;9): Ele enganava eles e eles ficavam tristes. Pesq.: E como será que as ovelhas se sentiram quando ouviram o menino chamar socorro quando o lobo realmente apareceu? –MIGUEL (5;6): Elas queriam é fugir para o lobo não correr atrás delas porque ele é mais rápido que as ovelhas. Pesq.: É certo o menino fazer isso? Resposta unânime: Não! Por que? –ENZO (5;5): Porque ele mentia coisas. –PAULA (5;11): Porque o lobo estava de verdade lá no livro, ele ia comer as ovelhas. Pesq.: O que será que será que o menino poderia fazer para as pessoas da aldeia voltarem a acreditar nele? –CLARA (5;5): Pedir desculpas.

Nesse momento uma criança se manifestou, apresentando outra alternativa para a situação:

-MIGUEL (5;6): Quando o menino pediu socorro podia ir na casa de um vizinho, aí o vizinho ia ver o menino pela janela que era verdade, então ia falar para outro vizinho, aí para outro vizinho, até ajudarem ele.

Percebi muitas vezes que as crianças, quando questionadas, repetiam os fatos ocorridos na história. Então foi preciso fazer as mesmas perguntas mais vezes. Em determinados momentos observei também a presença de fabulações por parte das crianças.

Foi possível perceber também diferentes concepções das crianças em relação à mentira, aquelas que não diferenciaram a mentira do engano e da pseudomentira, e aquelas

que consideraram a mentira como não falar a verdade de forma intencional. Além disso, durante as discussões, as crianças ligaram diretamente o ato de mentir do menino com suas consequências, como a descrença dos vizinhos em relação ao aparecimento do lobo e o ataque às ovelhas. Ressaltando-se que essa relação foi realizada pelas crianças independentemente das concepções de mentira apresentadas. Não obstante, para aquelas crianças em que o ato de embuste, com a intenção de não dizer a verdade, foi reconhecido predominaram os julgamentos por responsabilidade subjetiva, ao passo que naquelas em que as consequências dos atos se sobrepuseram à sua intenção, houve a predominância da responsabilidade objetiva. Quando no primeiro caso (de julgamento por responsabilidade subjetiva) as consequências eram destacadas, as crianças o faziam voltando-se para o rompimento do elo de confiança entre as personagens da história, diferentemente do segundo caso (por responsabilidade objetiva) em que as consequências eram apontadas por seus efeitos materiais e por estarem mais evidentes no contexto da história.

5.2.2 SEGUNDA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

Dramatização da história

Data: 25/09/2013

Local: Sala

Início: 15h15 Término: 16h05 Duração: 50 minutos.

Crianças participantes: 10 crianças

Atividade: dramatizar a história contada na sessão anterior (“**O menino que mentia**”).

Ao entrarmos na sala, sentei com as crianças no chão em roda para explicar o que faríamos. Comecei perguntando a respeito da história contada na segunda-feira, se alguém lembrava dela, sobre o que era. Responderam então dizendo que era a história do menino e do lobo. A fim de instigar as crianças a lembrarem do conteúdo moral da história, perguntei o que o menino fez na história, então a CLARA (5;5) já respondeu dizendo que *o menino*

estava mentindo para os vizinhos quando gritava socorro. Relembrou as personagens da história. Pedi então que cada um pensasse em um personagem da história que gostaria de ser, para fazermos de conta que estávamos nela. BRUNA (5;9) disse que tinha o lobo, o menino e as ovelhas. Expliquei então que naquele momento eu pegaria uma cesta de fantasias para as crianças escolherem o que gostariam de usar para fazer de conta que todos faziam parte da história. O OTÁVIO (5;3) já foi dizendo que seria o lobo, a BRUNA (5;9) que seria as ovelhas, CLARA (5;5) e LAURA (5;7) disseram que seriam as vizinhas.

Ao colocar a cesta de fantasias ao alcance das crianças, todas foram explorar o que tinha. Dei um tempo para que o fizessem antes de retomar para a proposta. Não foi fácil fazer as crianças retomarem o enredo da história, pude ver isso quando LAURA (5;7) pegou uma coroa e disse que seria a princesa. Foi preciso retomar algumas vezes com as crianças a proposta.

OTÁVIO (5;3), uma das crianças que mais se envolveu na atividade, pegou e explorou a cesta e logo se pôs como lobo andando como tal e fazendo barulho de fera.

De forma geral, o que as crianças mais gostaram de dramatizar foi o fato do lobo pegar as ovelhas do rebanho do menino e devorá-las. Foi interessante ver que ao longo da dramatização outras crianças também foram lobo (MÁRCIO (5;4) e CARLOS(5;4)), IASMIN (5;5) chamava ajuda para as vizinhas (CLARA (5;5) e LAURA (5;7)), e como ovelhas estavam BRUNA (5;9) e PAULA (5;11) O fato de ter mais de uma mesma personagem não interferiu no jogo das crianças.

Em diversos momentos foi um pouco difícil chamar atenção das crianças para que retomassem a proposta, uma vez que trabalhar o faz de conta de uma forma mais direcionada, com o propósito de recontar a história, foi uma atividade nova para a turma e também em função da idade das crianças, por se envolverem mais com o jogo dramático de um jeito mais livre.

Isto se dá pois, segundo Piaget (1945/1990) ocorre na criança uma evolução quanto ao jogo simbólico. Durante este processo, podem ser verificados novos símbolos lúdicos advindos das formas que a criança transforma a estrutura dos mesmos, o qual se dá desde o início do desenvolvimento infantil. Ao longo do desenvolvimento infantil, o jogo passa então de simbólico, mais egocêntrico, para um jogo cooperativo, o jogo de regras, quando o pensamento da criança se amplia, permitindo que ela adquira a capacidade de coordenar perspectivas e considerar as regras, demonstrando assim constante crescimento em seu processo de desenvolvimento.

5.2.3 TERCEIRA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

CONTAÇÃO DA HISTÓRIA “Cospe-fogo, o dragão”

Data: 30/09/2013

Local: Sala da turma

Início: 13h50 Término: 14h30 Duração: 40 minutos.

Crianças participantes: 12 crianças.

Atividade: contar e discutir uma história que tenha como conteúdo moral a amizade/autorregulação.

Cospe-fogo, o dragão

Era uma vez um dragão que, como todos os outros, não comia carvão, mas cuspia fogo. Cospe-fogo não era assim chamado só porque soltava fogo como todo dragão faz, mas porque fazia mais...Cada vez que abria a boca, bem depressa ou devagarzinho, o que tinha pela frente virava churrasquinho. Sem saber se controlar, Cospe-fogo, o dragão, vivia se metendo em tamanha confusão. Uma delas foi num dia de sol, numa partida de futebol. Cospe-fogo era atacante e, como todo mandante, era fominha de bola. E quando alguém arrancava e para ele não passava (a bola)... Já se sabia o que aconteceria: -FUM, FAM, FUM, FAM, FAM, FUM, FINDO (barulho do fogo saindo). Traduzindo: “Que droga, seu idiota! Eu ia fazer o gol”. O problema estava formado e, claro, tudo tostado! Noutro dia bem cedinho, estava novamente tudo em carvão. Isso porque na fila do banheiro (ora, dragão também faz xixi!) alguém pisou no seu pé: -FUM, FAM, FUM, FUM, FÉ (barulho do fogo subindo). E de novo traduzindo: “Sai da frente que o de baixo é meu, seu...” Deu para entender por que esse nome meu amigo mereceu? Era fogo para todos os lados, e isso não era bom. Eu tinha de ajudar, afinal, esse meu amigo não sabia se controlar. Na língua de dragão, fui então perguntando: -FUM, FAM, FAM, FUM, FUM, FUM, FENTE? Traduzindo em língua de gente: “Como você se sentiu quando você estava no futebol ou quando pisaram no seu pé?”.

Então dei a minha cartada final: -FAM, FAM, FAM, FAM, FAM, FAL... E a tradução original: “Você gostaria que alguém atirasse fogo em você? Então, o que você pode fazer para que os outros saibam o que você está sentindo sem sentirem raiva de você?”

Cospe-fogo compreendeu que, quando cuspiu fogo, a raiva que estava com ele ficava com o outro. Se ele queria, afinal, a solução encontrar, teria que tentar seu fogo controlar. Foi então que Cospe-fogo, meu amigo dragão, aprendeu sua lição. Em vez de fogo, começou a soltar fumaça. Meio caminho andado. Era um sinal de que alguma coisa não ia bem. Afinal de contas, de uma hora para outra, não se muda ninguém...

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Cospe-fogo, o dragão**. São Paulo: Adonis, 2012.

RELATO

Ao entrarmos na sala pedi que as crianças afastassem as mesas e sentassem perto de mim para a contação da história “Cospe-fogo, o dragão”. Prestaram bastante atenção e ao longo da contação o NÍCOLAS (5;2) e a LAURA (5;7) mostraram detalhes nas páginas que faziam menção à reação do dragão quando ficava bravo (em volta das páginas aparece desenho de fogo) e depois de um tempo frisaram também que o dragão não estava mais cuspidando fogo, e sim fumaça, para não machucar mais as pessoas. LAURA (5;7) constatou que *“as pessoas tinham medo de ficar perto dele porque sabiam que ele ia cuspir fogo, mas o único amigo dele conversou com ele e aí então ele viu que soltando fumaça as pessoas iam gostar mais dele.”*

Pesq.: Quando o amigo dele resolveu conversar com ele, o que ele disse? **LAURA (5;7):** *Ele disse assim que quando ele cuspiu nas pessoas as pessoas não gostavam, mas quando ele começou a soltar fumaça as outras pessoas começaram a gostar mais dele.* **Pesq.:** Humm, então quando ele começou a soltar fumaça as pessoas começaram a gostar mais dele, foi isso? **LAURA (5;7):** *Sim.* **CLARA (5;5):** *Ele (Cospe-fogo) quando estava jogando bola, aí na hora que não chutou para o menino, ficou bravo.* **Pesq.:** E aí, o que ele fez? **CLARA (5;5):** *Ele cuspiu fogo nele e ficou todo bravo.* **GABRIEL (6):** *Aí a pomba fez coco nele.* **Pesq.:** Quando a pomba fez coco nele, ele ficou bravo? **LAURA (5;7):** *A gente vai escrever, vai desenhar o dragão?* **Pesq.:** *Sim, não hoje, mas*

vamos! LAURA (5;7): *E depois a gente vai fazer algumas coisas da história?* Pesq.: *Vamos, LAURA (5;7), vamos sim!*

Depois disso percebi que não foi possível ter muita discussão, pois as crianças estavam cansadas e se dispersaram bastante.

5.2.4 QUARTA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

Dramatização da história

Data: 16/10/2013

Local: sala da turma

Crianças participantes: 12

Início: 13h40 Término: 14h30 Duração: 50 minutos

Atividade: dramatizar a história contada na sessão anterior (**“Cospe-fogo, o dragão”**).

Fomos para a sala, onde reli a história do livro “Cospe-fogo, o dragão” e relembramos algumas questões que ela envolve: relação entre amigos, controle da raiva e outras emoções, ou seja, amizade e autorregulação. Em seguida, propus o jogo do Espelho (Spolin, 2012) para as crianças jogarem de maneira intensa antes de partirmos para a dramatização. Esta prática é considerada por Spolin (2012) como jogo de aquecimento, os quais “[...] distendem e relaxam, trazendo todos para o contato consigo mesmo e com o espaço (sala de aula) e preparando para o que está por vir.” (2012, p.26).

O jogo do espelho tem como objetivo verificar a ação de cooperação por parte das crianças e o envolvimento delas durante o jogo. Pedi que as crianças se juntassem em duplas (o qual fizeram sem intervenção da pesquisadora), em que uma criança começaria a fazer movimentos com o corpo enquanto a outra teria que reproduzi-los, como se fosse um espelho, até o momento de troca, na qual a criança que era espelho passaria a fazer os movimentos. As crianças não apresentaram dificuldade em se juntar em pares para o jogo do espelho, mas apenas o CARLOS (5;4) e o OTÁVIO (5;3) realmente se envolveram com a atividade. As

demais crianças jogaram pouco e disseram que não queriam mais jogar. Após jogar com OTÁVIO (5;3), CARLOS (5;4) pediu que eu jogasse com, então eu o fiz.

Posteriormente à proposta do jogo do espelho, chamei todos para o centro da sala e nos sentamos no chão, onde expliquei o que faríamos. Disse então que com alguns acessórios da cesta de fantasias faríamos de conta que viveríamos a história do “Cospe-fogo”. As crianças escolheram seus adereços e começaram a imitar o dragão da história cuspidando fogo nos outros. A fim de possibilitar às crianças pensarem na mesma situação por meio da representação de outras personagens, intervi propondo que imaginassem ser uma cobra, ao invés de um dragão. E perguntei o que ela faria, quando ela ficasse brava. **GABRIEL (6):** *“Ela poderia mostrar a língua”*, e em seguida dramatizaram esta situação. Ao final, fizemos uma roda de conversa na qual as crianças colocaram seus pontos de vista a respeito da reação das pessoas ou de outros bichos que a cobra teria encontrado, e o que ela poderia fazer para mostrar aos outros o que ela estava sentindo (raiva), mas sem “machucá-los”? **MIGUEL (5;6):** *“Se fosse um leão que tivesse ficado com raiva, poderia lamber os outros animais ou fazer carinhos.”* E assim todos começaram a representar o que MIGUEL (5;6) propôs. Foi muito interessante esta conversa com as crianças, uma vez que puderam se colocar no lugar de outros animais que teriam sido agredidos tanto pela cobra como por outros bichos, e não teriam gostado dessas situações. Com base nisso, passaram a procurar outras formas de expressar sua raiva ou de reparação do feito, como por exemplo, pedir desculpas.

5.2.5 QUINTA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

CONTAÇÃO DA HISTÓRIA “A Galinha Ruiva”

Data: 17/10/2013

Local: Sala da turma

Início: 13h40 Término: 14h30 Duração: 50 minutos

Crianças participantes: 16

Atividade: contar uma história que tem a justiça como conteúdo moral, e que a justiça retributiva e a distributiva são apresentadas de forma conflitante.

A Galinha Ruiva

Um dia uma galinha ruiva encontrou um grão de trigo. - Quem me ajuda a plantar este trigo? - perguntou aos seus amigos. - Eu não - disse o cão. - Eu não - disse o gato. - Eu não - disse o porquinho. - Eu não - disse o peru. - Então eu planto sozinha - disse a galinha. - Cocoricó! E foi isso mesmo que ela fez. Logo o trigo começou a brotar e as folhinhas, bem verdinhas, a despontar. O sol brilhou, a chuva caiu e o trigo cresceu, cresceu e cresceu, até ficar bem alto e maduro. - Quem me ajuda a colher o trigo? - perguntou a galinha aos seus amigos. - Eu não - disse o cão. - Eu não - disse o gato. - Eu não - disse o porquinho. - Eu não - disse o peru. - Então eu colho sozinha - disse a galinha. - Cocoricó!

E foi isso mesmo que ela fez.

- Quem me ajuda a debulhar o trigo? - perguntou a galinha aos seus amigos.

- Eu não - disse o cão

- Eu não - disse o gato.

- Eu não - disse o porquinho.

- Eu não - disse o peru.

- Então eu debulho sozinha - disse a galinha. - Cocoricó!

E foi isso mesmo o que ela fez.

- Quem me ajuda a levar o trigo ao moinho? - perguntou a galinha aos seus amigos.

- Eu não - disse o cão.

- Eu não - disse o gato.

- Eu não - disse o porquinho.

- Eu não - disse o peru.

- Então eu levo sozinha - disse a galinha. - Cocoricó!

E foi isso mesmo o que ela fez. Quando, mais tarde, voltou com a farinha, perguntou:

- Quem me ajuda a assar essa farinha?

- Eu não - disse o cão.

- Eu não - disse o gato.

- Eu não - disse o porquinho.

- Eu não - disse o peru.

- Então eu asso sozinha - disse a galinha. - Cocoricó!

A galinha ruiva assou a farinha e com ela fez um lindo pão.

- Quem quer comer esse pão? - perguntou a galinha.

- Eu quero! - disse o cão.

- Eu quero! - disse o gato.

- Eu quero! - disse o porquinho.

- Eu quero! - disse o peru.

- Isso é que não! Sou eu quem vai comer esse pão! - disse a galinha. - Cocoricó!

E foi isso mesmo que ela fez.

BENNETT, W. **O Livro das Virtudes para Crianças**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995.

RELATO

Esta história apresenta uma situação em que as noções de justiça retributiva e distributiva são conflitantes.

A história foi contada por mediação (uso do livro) e uso de recursos (adereços diversos para apresentação das personagens). Após a contação, o livro foi mostrado para todas as crianças e, posteriormente, deu-se início às perguntas a respeito da história. Neste dia, apenas uma criança não estava presente, pois não compareceu à escola.

Ao perguntar o que entenderam da história, o que aconteceu, as crianças conseguiram relatar novamente os acontecimentos, então dei continuidade às perguntas.

Pesq.: Vocês acham que a galinha fez certo ou errado? CLARA (5;5):Errado.
Pesq.: Por que?CLARA (5;5):Porque aí todos amigos dela ficaram tudo triste.
Pesq.: Ela devia ter dado pão para eles?CLARA (5;5):Sim(com a cabeça). De modo diferente, LAURA (5;7) achou que a galinha fez certo. **Pesq.: LAURA (5;7), por que você acha que foi certo?LAURA (5;7): Porque eles não ajudaram de nada. Aí ela fez o pão aí ela fez sozinha.**

Neste momento resolvi então colocar LAURA (5;7) na situação da história da seguinte forma.

Pesq.: Faz de conta LAURA (5;7) que você era um dos amigos da galinha e que não tinha ajudado ela a fazer nada, mas quando sentiu o cheiro gostoso do pão, ficou com muita vontade. Ela devia ter dado um pedaço do pão para você?LAURA (5;7): Sim.
Pesq.: Por que? LAURA (5;7): Porque ela fez o pão só que ela não pediu “por favor, você pode me ajudar?”Pesq.: Então mesmo assim ela devia te dar um pedaço de pão, porque ela não tinha pedido “por favor, você me ajuda a fazer o pão”? O que vocês acham? Concordam com o que a LAURA (5;7) disse ou não? MIGUEL (5;6): Sim.

A fim de ouvir a justificativa das crianças, instiguei outras situações, envolvendo a justiça retributiva e o conflito com a distributiva entre as personagens da história.

Pesq.: Faz de conta que o porco tinha ajudado a colher o grão de trigo. A galinha devia dar um pedaço do pão para ele?**OTÁVIO (5;3):** *Sim, porque ele ajudou a galinha.*

Pesq.: Faz de conta que o cão ajudou a levar o cesto e o porco a molhar o trigo. Para quem a galinha deveria dar o maior pedaço?**MIGUEL (5;6):** *Para o cachorro porque ele levou o cesto.***Pesq.:** Mas o porco ajudou a galinha também! Ele ajudou a molhar o trigo...e ai?**MIGUEL (5;6):** *Para o cachorro, porque ele ajudou a levar o cesto.* **Pesq.:** Uma vez eu contei essa história para outras crianças e me falaram que a galinha devia dar o pão para o porco porque ele era maior de todos. Vocês acham que está certo ou errada? **MIGUEL (5;6)** e **CLARA (5;5):***Errado.* **Pesq.:** Por que? **MIGUEL (5;6):** *Porque ele é fraquinho, fraquinho.***Pesq.:** Você acha ele fraco?**MIGUEL (5;6):** *Sim.* **Pesq.:** Você acha que a galinha tinha algum amigo maior que os outros e ela deveria dar o maior pedaço? **MIGUEL (5;6):** *O peru.* **Pesq.:** Porque?**MIGUEL (5;6):** *Porque ele é maior e fortão.*

5.2.6 SEXTA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

Dramatização da história

Data: 18/10/2013

Local: sala

Início: 13h50 Término: 14h30 Duração: 40 minutos

Crianças participantes: 16

Atividade: dramatizar a história apresentada na sessão anterior, “A Galinha Ruiva”

Com as mesas e cadeiras da sala afastadas, retomei com as crianças sentadas em roda no chão a história contada no dia 16/10. Iniciei perguntando sobre o que a história tratava, quais eram as personagens. Responderam que tinha a galinha, o cachorro, o gato, o porco e o peru. Disseram também que na história a galinha queria fazer um pão, mas ninguém ajudou, então, ela não deu pão para ninguém. Depois dessa breve conversa, disse às crianças que

escolhessem o adereço que gostariam de usar para fazer de conta que faziam parte da história da Galinha Ruiva. Tiveram crianças que pegaram adereços, disseram qual personagem tinham escolhido e iniciaram a dramatização. Assim que as crianças escolheram seus adereços, chamei todos novamente. As crianças voltaram, sentamos no chão para retomar a proposta: fazer de conta que elas faziam parte da história. Ao conseguir retomar a história da Galinha Ruiva, perguntei como seria essa história contada por elas? **BRUNA (5;9):** “*Na história da Galinha Ruiva todo mundo tinha ajudado a fazer o pão e foi falando o que tinha usado para fazer o pão: colocou a farinha, a água, o recheio, pegou a forma. Misturou os ingredientes e colocou no forno. Quando ele ficar pronto ela e a PAULA (5;11) vão tirar do forno e repartir com todo mundo.*”

Eu disse às outras crianças que a BRUNA (5;9) e a PAULA (5;11) estavam fazendo o pão, então outras crianças foram junto para ajudar, colocaram todas as plumas em uma mesa comprida. Perguntei se todas as crianças que estavam ali perto ajudaram a fazer o pão, responderam que sim. Questionei ainda sobre as outras crianças que não estavam lá, que não tinham ajudado a fazer o pão, se elas ganhariam pedaço de pão ou não. A BRUNA (5;9) respondeu que sim, mas pequenininho. Perguntei então por que? Respondeu que vai ser pequenininho porque não ajudaram. Neste momento algumas crianças pegaram as plumas que estavam brincando anteriormente, então a BRUNA (5;9) se irritou e disse que teria que fazer de novo. Percebi que apenas algumas crianças ajudaram a refazer o pão. Enquanto isso, disseram que não era mais pão, e sim um bolo e quando ele ficou pronto, cantaram parabéns para as crianças. Como a BRUNA (5;9) disse que iria entregar brigadeiros da festa, chamei as demais crianças para sentarmos em roda. No final, todos receberam pedaços iguais.

Percebi na referente proposta que algumas crianças pareceram mostrar-se, nessa situação, em transição a respeito do desenvolvimento do pensamento de justiça, no que tange à evolução da justiça retributiva para a distributiva, uma vez que quando questionada, por

exemplo, BRUNA (5;9) disse, com a concordância de PAULA (5;11) e LAURA (5;7), que as crianças que não ajudariam a fazer o pão ganhariam um pedaço, ou seja, o pão seria dividido entre todos, no entanto esse pedaço seria pequenininho. Porém, quando foi servir, todos receberam pedaço em tamanho igual.

5.2.7 SÉTIMA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

CONTAÇÃO DA HISTÓRIA “O sapo e a cobra”

Data: 23/10/2013

Local: sala

Início: 13h50 Término: 14h30 Duração: 40 minutos

Crianças participantes: 15

Atividade: contar uma história que tenha como conteúdo o preconceito.

O sapo e a cobra

Era uma vez um sapinho que encontrou um bicho comprido, fino, brilhante e colorido deitado no caminho.- Olá! O que você está fazendo estirada na estrada?- Estou me esquentando aqui no sol. Sou uma cobrinha, e você?- Um sapo. Vamos brincar?E eles brincaram a manhã toda no mato.- Vou ensinar você a pular.E eles pularam a tarde toda pela estrada.- Vou ensinar você a subir na árvore se enroscando e deslizando pelo tronco.E eles subiram.Ficaram com fome e foram embora, cada um para sua casa, prometendo se encontrar no dia seguinte.- Obrigada por me ensinar a pular.- Obrigado por me ensinar a subir na árvore.Em casa, o sapinho mostrou à mãe que sabia rastejar.- Quem ensinou isso a você?- A cobra, minha amiga.- Você não sabe que a família Cobra não é gente boa? Eles têm veneno. Você está proibido de brincar com cobras. E também de rastejar por aí. Não fica bem. Em casa, a cobrinha mostrou à mãe que sabia pular.- Quem ensinou isso a você?- O sapo, meu amigo.- Que besteira! Você não sabe que a gente nunca se deu com a família Sapo? Da próxima vez, agarre o sapo e... bom apetite! E pare de pular. Nós cobras não fazemos isso. No dia seguinte, cada um ficou em seu canto.- Acho que não posso rastejar com você hoje.A cobrinha olhou, lembrou do conselho da mãe e pensou: “Se ele chegar perto, eu pulo e o devoro.”Mas lembrou-se da alegria da véspera e dos pulos que aprendeu com o sapinho. Suspirou e deslizou para o mato. Daquele dia em diante, o sapinho e a cobrinha não brincaram mais juntos. Mas ficavam sempre ao sol, pensando no único dia em que foram amigos.

BENNETT, W. **O Livro das Virtudes para Crianças**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995.

RELATO

A contação da história teve como recurso o livro e após este momento, dei início à discussão, perguntando de início o que aconteceu, o que entenderam da história. **CLARA (5;5):** *A cobra tava na arvore aí o sapo tava lá pulando aí ele foi lá na casa dele aí a mãe dele falou que ele não podia mais brincar com a cobra porque ela ía comer ele.* Retomei alguns ocorridos, como: **Pesq.:** **O que a cobra aprendeu com o sapo?** **CLARA (5;5):** *A subir nas árvores.* **Pesq.:** **E a sapo aprendeu o que com a cobra?** **ENZO (5;5):** *Arrastar.* E depois que eles brincaram, o que eles fizeram? **CLARA (5;5):** *Eles foram para casa jantar.* **Pesq.:** **E o que aconteceu?** **PAULA (5;11):** *A mãe deles não deixou mais eles brincar.* **Pesq.:** **Mas por que?** **LAURA (5;7):** *Porque a cobra era venenosa.* **Pesq.:** **Hmmm, e foi por isso que eles não puderam mais brincar?** **LAURA (5;7)** respondeu positivamente com a cabeça.

Pesq.: **O que a mãe do sapo disse para ele?** **PAULA (5;11):** *Que não era mais para ele brincar com a cobra porque ela ía dar um bote no sapo.* **Pesq.:** **Hmmm, e a mãe da cobra, o que falou?** **PAULA (5;11):** *Que era para ela dar um bote no sapo.* **Pesq.:** **Mas ela fez isso com ele?** **PAULA (5;11):** *Não.* **Pesq.:** **Por que?** **CLARA (5;5):** *Porque ela ainda queria ser amiga do sapo.* **Pesq.:** **E o sapo, o que a mãe dele pediu?** **LAURA (5;7):** *Para ele não mexer com a cobra porque ela é venenosa.* Neste momento resolvi então perguntar se alguém tinha passado por uma situação parecida, da mamãe não deixar brincar com algum amigo, até que a **LAURA (5;7)** respondeu que já. **Pesq.:** **Como foi isso?** **LAURA (5;7):** *A minha mãe não deixou eu brincar com a minha amiga que era filha da minha vizinha.* **Pesq.:** **Mas por que será?** **LAURA (5;7):** *Porque a minha mãe ainda não conhecia direito a vizinha ainda.* **Pesq.:** **Hmm, entendi, mas depois a mamãe conheceu melhor a vizinha?** **LAURA (5;7)** fez sim com a cabeça. **Pesq.:** **Mas e no caso da história, o sapo e a cobra puderam brincar mais?** Resposta unânime negativa. **Pesq.:** **Por que?** **LAURA (5;7):** *Porque a cobra era venenosa.* Quis então relembrar mais algumas coisas da história, como o

que a mãe dos bichos disseram a eles. **Pesq.:** **E o que a mãe da cobra falou?***LAURA (5;7): que era para comer o sapo.***Pesq.:** **E o que a mãe do sapo disse para ele?***LAURA (5;7): Para ele não mexer com a cobra porque ela é venenosa.* **Pesq.:** **Vamos pensar agora então, depois que os dois não puderam mais brincar um com o outro, como será que a cobra se sentiu?***MIGUEL (5;6):Mal. CLARA (5;5): Triste.* **Pesq.:** **E o sapo, como será que ele se sentiu?** *CLARA (5;5):Mal também.***Pesq.:** **Mas será que lá no fundo no fundo os dois ainda eram amigos?***CLARA (5;5):Eram.* **Pesq.:** **E pensando em tudo o que aconteceu na história, ela poderia ter um final diferente?** *LAURA (5;7): Sim. GABRIEL (6): Não. BRUNA (5;9): Eles poderiam se juntar de novo. O que poderia acontecer para o sapo e a cobra serem amigos de novo?***BRUNA (5;9): Dar o dedinho e pronto.** Sugerindo um final alternativo, sugeri que o sapo e a cobra conversassem novamente com suas mães e perguntei se poderia ser uma solução, sendo a resposta unânime negativa.

5.2.8 OITAVA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

Dramatização da história

Data: 24/10/2013

Local: sala

Início: 15h10 Término: 16h05 Duração: 55 minutos

Crianças participantes: 16

Atividade: dramatizar a história apresentada na sessão anterior “O sapo e a cobra”

Retomei a história com a turma e propus que fizessem de conta que faziam parte dela, em que poderiam escolher adereços para jogar e representar as personagens e dramatizá-la da forma que achassem melhor. Em alguns momentos percebi que misturaram ações realizadas durante a dramatização da história “A Galinha Ruiva”, nos quais algumas crianças se organizaram em um grupo e fizeram um bolo, de forma a cooperarem entre si. Muitas crianças, por sua vez, apenas reproduziram individualmente fatos da história, como a cobra

subindo em árvores e o sapo rastejando, mas em momento algum tentaram retomar, por exemplo, a diferença entre as duas famílias, tratadas pelas mães das personagens. Em determinada circunstância propus que repensassem nesse aspecto da história e propusessem o que o sapo e a cobra poderiam fazer para continuarem amigos, então vi duas crianças, uma representando o sapo e a outra a cobra, dando o dedo mínimo (dedinho), para voltarem a ser amigos. Nesse caso, apesar de não terem demonstrado uma maior compreensão quanto ao preconceito presente nas duas famílias, as crianças puderam expressar a preferência em preservar a relação de amizade entre as duas personagens (o sapo e a cobra “crianças”) do que a obediência à autoridade adulta.

5.2.9 NONA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

Teatralização da história

Data: 25/10/2013

Local: sala

Início: 13h50 Término: 14h30 Duração: 40 minutos

Crianças participantes: 15

Atividade: teatralização da história “O sapo e a cobra”.

Sentei em roda com as crianças, retomei a história contada e a reli. Em seguida, perguntei sobre o que lembravam dela, o que aconteceu, o que acharam de mais importante. Depois das falas das crianças, pedi que se organizassem em grupos de três crianças para que pudessem pensar sobre a história e que cada grupo apresentaria aos demais em seguida. Foi interessante perceber que as crianças se organizaram tranquilamente sem intervenção. No momento das apresentações, os grupos recontaram a história com apoio do livro (reproduzindo a contação realizada pela pesquisadora). Nenhum grupo chegou a teatralizar de modo que representassem a história para a platéia, isto é, aos demais grupos. No entanto, foi interessante observar como eles se organizaram tanto para pensar a respeito da história (quem

seria quem), quanto para contá-la para os demais amigos, mostrando a intenção em realizar um trabalho mais coletivo.

Percebi que ao longo das apresentações dos grupos, tiveram crianças que perderam o interesse na exposição dos amigos, então ficaram no fundo da sala, brincando entre si. Porém como estavam fazendo bastante barulho, foi preciso pedir para que fizessem menos barulho para não atrapalhar as crianças que estavam se apresentando. Após a apresentação de todos os grupos (inclusive das crianças que estavam no fundo da sala), fiz uma roda com todos e retomei o que aconteceu durante a atividade. Quase todas as crianças disseram bravas que “teve gente que conversou, atrapalhou, ficou fazendo barulho alto”. Depois das manifestações das crianças, perguntei então o que poderia ter acontecido para que as apresentações pudessem ter ocorrido de uma forma melhor? **OTÁVIO (5;3):Podia ter ficado quieto. NICOLAS (5;2)O MIGUEL (5;6), o CARLOS (5;7) e o MÁRCIO (5;4) ficaram fazendo barulho alto lá atrás, aí tinha gente que tava aqui na frente que não conseguia ouvir o que a LAURA (5;7) e a BRUNA (5;9) falaram. Pesq.: Poxa, teve gente que fez bastante barulho mesmo..tudo bem, não estava achando tão legal ficar aqui perto dos amigos e ver a apresentação, ok, mas não precisava fazer barulho, o NÍCOLAS (5;2) disse que não conseguiu ouvir direito a apresentação do grupo da LAURA (5;7) e da BRUNA (5;9). MIGUEL (5;6), CARLOS (5;7), MÁRCIO (5;4), quando vocês se apresentaram, teve gente fazendo barulho também? CARLOS (5;7):Teve tia, a PAULA (5;11) e a BRUNA (5;9) levantaram e ficaram falando alto. Pesq.: Pois é, e vocês gostaram disso? Fez que não com a cabeça. Pesq.: Então, quem estava aqui se apresentando também não gostou quando o grupo de vocês ficou lá atrás....na próxima vez que fizermos uma atividade, uma brincadeira, vamos tentar fazer diferente, para não atrapalhar os colegas, né? Vamos respeitar a vez do amigo! Combinado, turma? Resposta unânime. Nesse momento vi o CARLOS (5;4) indo até o NÍCOLAS (5;2) e pedindo desculpas. Ao**

sairmos da sala, vi ele pedindo desculpas para o NÍCOLAS (5;2) e perguntei por que ele fez isso, então me respondeu **porque fez barulho e ele não ouviu nada.**

5.2.10 DÉCIMA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

CONTAÇÃO DA HISTÓRIA “O Pequeno Raio de Sol”

Data: 05/11/2013

Local: sala da turma

Início: 13h40 Término: 14h15 Duração: 35 minutos

Crianças participantes: 15

Atividade: contar e discutir uma história que tivesse como conteúdo moral a generosidade.

O Pequeno Raio de Sol

Era uma vez uma menininha chamada Elza. Ela tinha uma avó muito idosa, com cabelos brancos e rosto enrugado. O pai de Elza tinha uma casa enorme no alto de uma colina. Todos os dias, o sol entrava pelas janelas do sul. E tornava tudo claro e bonito. A avó morava na ala norte da casa. O sol nunca chegava ao seu quarto. Um dia, Elza disse ao pai: - Por que o sol não aparece no quarto da vovó? Eu sei que ela gostaria de vê-lo. - O sol não pode entrar pelas janelas do norte, - disse o pai. - Então vamos virar a posição da casa, papai. - Ela é muito grande para isso, - disse o pai. - A vovó nunca terá os raios de sol em seu quarto? - perguntou Elza. - Claro que não, minha filha, a menos que você consiga levar alguns até lá. Depois desta conversa, Elza pensou e pensou num jeito de carregar os raios de sol até a sua avó. Quando ela brincava nos campos, via a grama e as flores balançando. Os pássaros cantavam docemente enquanto voavam de árvore em árvore. Tudo parecia dizer: - “Nós amamos o sol. Nós amamos o sol quente e luminoso”. - Vovó também amaria o sol -, pensou a criança. - Eu preciso levar um pouco para ela. Quando ela estava no jardim, uma certa manhã, sentiu os raios dourados e quentes do sol em seus cabelos louros. Sentou-se e viu os raios em seu colo. - Vou apanhá-los com o meu vestido - pensou -, e levá-los até o quarto da vovó. - Então, ela se levantou e correu para dentro da casa. - Veja, vovó, veja! Eu trouxe uns raios de sol para você -, ela gritou. E abriu o vestido, mas não havia mais nenhum raio de sol. - O sol vem nos seus olhos, minha criança - disse a avó -, e ele brilha nos seus ensolarados cabelos dourados. Eu não preciso de sol quando tenho você comigo. Ela não entendia como o sol podia vir em seus olhos. Mas ficava contente de fazer sua querida avó feliz. Todas as manhãs, ela brincava no jardim. Então, corria para o quarto de sua avó para levar-lhe o sol nos seus olhos e cabelos.

BENNETT, W. **O Livro das Virtudes para Crianças**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995.

RELATO

Terminada a contação da história, as crianças rapidamente se manifestaram. **PAULA (5;11)** disse que *a história é romântica, bonita*. **Pes.:** **O que vocês acham que significa a avó dizer à neta que o sol vinha em seus olhos e cabelos?** **ENZO (5;5):** *Quando ela brincava no jardim, o sol fica grudado no cabelo dela, aí ela conseguiu levar o sol pro quarto da vó dela*. **Pesq.:** **Você acham que a menina gostava da avó e a avó gostava da menina?** Resposta unânime positiva. **CLARA (5;5)** *A menina levava o sol no quarto da vó dela*. **Pesq.:** **E como o sol chegava até o quarto da avó?** **OTÁVIO (5;3):** *Era uma mágica*. **E será que a avó gostava quando a menina ía no quarto dela visitá-la?** **PAULA (5;11):** *Sim, ela ficava feliz porque a menina deixava tudo com luz*.

Percebi que não houve muita discussão a respeito da história, creio que o entendimento das crianças sobre a mesma não foi como o esperado.

5.2.11 DÉCIMA PRIMEIRA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

Dramatização da história

Data: 06/11/2013

Local: Sala da turma

Início: 13h50 Término: 14h30 Duração: 40 minutos

Crianças participantes: 14

Atividade: dramatizar a história apresentada na sessão anterior “O Pequeno Raio de Sol”.

Relembrei com a turma a história contada e propus que com as fantasias fizessem de conta que estavam dentro da história, mas percebi que as crianças não estavam motivadas para a dramatização da mesma, em específico. Com base nisso, propus o jogo dramático “Jogo da Escultura”(BOAL, 2000), chamado por mim de “Boneco de pano”.

O jogo “Boneca de pano” tem como objetivo verificar se as crianças conseguiriam se submeter às propostas de outra criança durante a atividade, e observar o envolvimento das mesmas no ato de jogar. Em duplas, uma criança faz de conta que é um boneco de pano e

outra é dona desse boneco. No momento em que a criança é o boneco de pano, deve realizar os movimentos de acordo com os estabelecidos pela outra criança, formando assim, poses. Em seguida, o papel de dono e de boneca são trocados nas duplas.

Algumas crianças participaram, divertiram-se bastante, CAUÊ (5;7) e BRUNA (5;9) jogaram comigo também. Foi um jogo muito interessante, por favorecer a criatividade, a autoorganização, a cooperação, e a paciência.

5.2.12 DÉCIMA SEGUNDA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

CONTAÇÃO DA HISTÓRIA “Os dois burrinhos”

Data: 19/11/2013

Local: sala da turma

Início: 15h15 Término: 16h00 Duração: 45 minutos

Crianças participantes: 16

Atividade: contar e discutir uma história que tivesse como conteúdo moral a justiça.

Os dois burrinhos

Dois burrinhos que andavam juntos, conversavam enquanto levavam a carga para a cidade. O burrinho Tuim carregava esponjas e o Inhô carregava sal. O Inhô começou a sentir muito cansado porque não agüentava o peso e resolveu parar para descansar. O burrinho Tuim, que carregava esponjas continuava caminhando sem se importar. Algumas horas depois, o burrinho Inhô alcançou Tuim mas o burrinho Tuim ele não tinha parado para descansar e perguntou para Inhô: -Que isso, cansado? Tenha paciência! Calma que logo chegaremos e aí você poderá descansar. Me ajude, por favor, um dia vou recompensá-lo!- disse o burrinho Inhô. O burrinho Tuim seguiu sem dar a mínima para Inhô, que estava suando tanto, que as gotas de suor molhavam todo o caminho. Assim chegaram à beira de um rio que tinham que atravessar: -Pode me ajudar dessa vez? Perguntou o burrinho que carregava sal. Vamos dividir a carga, assim poderei passar. Mas o burrinho Tuim, que carregava as esponjas, não quis nem saber. Os dois burrinhos entraram no rio ao mesmo tempo mas a situação se inverteu, ficando o sal do Inhô mais leve e as esponjas do Tuim mais pesadas, por estarem todas encharcadas d'água. O Burrinho Inhô, do sal, saiu do rio dizendo para Tuim: -Agora, o problema é seu, meu amigo.

Adaptação da história “Os dois burrinhos” (apud OLIVEIRA, A. M., **Literatura infantil e desenvolvimento moral: a construção da Noção de Justiça em Crianças Pré-Escolares**. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 1994).

RELATO

Após a contação da história, perguntei **Pesq.:** **O que vocês entenderam da história?** **CLARA (5;5):** *Que aquele que tava carregando as coisas, pediu ajuda para levar as coisas. Aí aquele que tava carregando as esponjas, ele não ligou nada para o que tava carregando sal.* **Pesq.:** **Hum, mas e quando eles chegaram no rio para atravessar, o que aconteceu?** **CLARA (5;5):** *Ficou nadando, nadando, nadando, aí aquele que carregou a esponja falou para aquele que carregou o sal você tá cansado? Aí ele falou que tá suando muito, porque tá carregando sal. Aí o do sal tava cansado, cansado, cansado.* **Pesq.:** **Então deixe eu ver se entendi... o burrinho que estava com o sal estava cansado e o da esponja não estava nem aí para ele, era isso?** **CLARA (5;5):** *É!* **Pesq.:** **O que você lembra da história, LAURA (5;7)?** **LAURA (5;7):** *As coisas do sal estavam pesadas, mas o da esponja nem quis ajudar ele.* Grande parte das crianças conseguiu relatar os fatos ocorridos na história.

Pesq.: **E na hora em que chegaram no rio, e o burrinho que carregava sal pediu para o amigo o ajudar com a carga para poder atravessar, o que aconteceu?** **LAURA (5;7):** *O que tava carregando as esponjas nem ajudou o que carregou sal.* **Pesq.:** **E quando os dois burrinhos entraram no rio para atravessar, ficou difícil para alguém carregar a carga?** **CLARA (5;5):** *Sim, pro da esponja.* **Pesq.:** **Por que para o que carregava esponja?** **CLARA (5;5):** *Porque tinha um monte de esponja e ficou tudo pesado lá no rio.*

Pesq.: **Vocês acham que foi certo o burrinho que carregava sal não ajudar o burrinho que carregava esponjas?** **CLARA (5;5)** *Foi errado.* **Pesq.:** **Por quê?** **CLARA (5;5)** *Podia ter ajudado ele porque é amigo dele.* **LAURA (5;7):** *Tem que ajudar os amigos.*

GABRIEL (6): *Pede para o amigo ajudar.* Pesq.: Mas e lá atrás, o burrinho que carregava as esponjas não ajudou o burrinho que carregava sal, não foi? **CLARA (5;5):*É.*** Pesq.: Alguém concorda com o que a **CLARA (5;5)** disse? **LAURA (5;7): *Eu não, ele não ajudou o amigo dele lá antes quando ele queria descansar e também não tinha ajudado ele também a atravessar o rio.*** **CLARA (5;5):*Mas tem que ser amigo do colega, tem que ajudar o amigo.*** **MIGUEL (5;6): *Tem que brincar junto, sem bater.***

Nesse momento, com base em Oliveira (1994) propus que as crianças considerassem a situação como algo mais próximo a elas, criando um fato parecido entre duas meninas da turma, então perguntei **Pesq.: PAULA (5;11), me diga uma coisa. Tem alguém da nossa turma que é uma grande amiga sua?** **PAULA (5;11): *A CLARA (5;5).*** **Pesq.: Legal! Então faz de conta que vocês duas tinham ido ao supermercado e compraram um monte de coisa. Quando saíram de lá, a sua sacola estava mais pesada e a da CLARA (5;5) mais leve, então você disse “CLARA (5;5), me ajuda a dividir as coisas? Está muito pesado!” e ela respondeu “Ah, eu não vou ajudar não”.** Neste momento outras crianças já se manifestaram dizendo que ajudariam. **E vocês continuaram andando, cada uma segurando as próprias sacolas. Mas de repente, a CLARA (5;5) tropeçou, caiu no chão e derrubou todas as coisas dela no chão. O que você faria, você ajudaria ela?** **PAULA (5;11): *Sim.*** **Pesq.: Por que?** **ENZO (5;5): *Porque é amiga dela!*** **Pesq.: Por que é amiga dela?** **PAULA (5;11): *É!*** **Pesq.: Mas ela não te ajudou lá atrás quando você pediu ajuda..** **MIGUEL (5;6): *Então você não deve ajudar ela.*** **PAULA (5;11): *Deixa.*** **Pesq.: Deixa? Não tem problema?** **PAULA (5;11): *Não!*** **Pesq.: Você ajudaria ela mesmo assim?** **PAULA (5;11) respondeu que sim com a cabeça.** **CLARA (5;5):*Eu ajudava, eu ajudava!*** Outras crianças se manifestaram dizendo que também ajudariam. **MIGUEL (5;6): *Eu não, ela não ajudou a PAULA (5;11) lá atrás.***

Pesq.: Voltando então lá na história dos dois burrinhos, e se vocês estivessem afundando, vocês acham que o burrinho deveria ajudar mesmo assim? Resposta unânime afirmativa. **Pesq.:** O que vocês acham que poderia acontecer com o burrinho das esponjas quando eles entraram no rio? **CLARA (5;5):** *Eu sei, eu sei, o do sal se afogou.* **Pesq.:** O do sal? **CLARA (5;5):** *É, aí faz de conta que o NÍCOLAS (5;2) era o da esponja aí o do sal se afogou aí ele tava olhando lá pra trás, aí depois que eu me afoguei ele olhou pra frente aí foi lá com o amigo dele, aí ele foi lá embaixo, viu o amigo dele, eu né, eu era do sal e ele da esponja, aí eu afoguei, afoguei, afoguei, aí ele foi lá e ajudou eu.* **Pesq.:** Faz de conta que o burrinho que estava carregando o sal tivesse salvado o burrinho das esponjas. Vocês acham que o burrinho das esponjas merecia ganhar um castigo? **MIGUEL (5;6):** *Deixar se afogando.* **Pesq.:** Por que? **MIGUEL (5;6):** *Porque ele não ajudou o amigo lá atrás.* **Pesq.:** Mas deixaria o amigo se afundar lá no rio e morrer? **MIGUEL (5;6):** *Não. Eu ia pular, pular no rio e ia salvar ele.* **CLARA (5;5):** *Não, ele tinha que ficar de joelho.* **Pesq.:** Mas ficar de joelho um pouco ou para sempre? **CLARA (5;5):** *Para sempre!*

Depois disso não foi possível realizar mais discussão em virtude do horário de saída das crianças. Foi possível observar diferenças entre as noções apresentadas pelas crianças, enquanto algumas apresentaram uma noção de justiça retributiva, com prevalência da sanção do tipo expiatório, outras demonstraram preferência pela sanção por reciprocidade, outras ainda trouxeram aspectos relacionados à generosidade e à fidelidade aos laços de amizade, em que mesmo não recebendo ajuda deveriam auxiliar o outro.

5.2.13 DÉCIMA TERCEIRA SESSÃO DE INTERVENÇÃO

Realização de uma salada de histórias

Data: Início: de 27 a 29/11/2013, em três sessões.

Local: Sala da turma

Atividade: criação de uma salada de histórias a partir das histórias trabalhadas durante a intervenção.

Dia 27 de novembro, na sala da turma, perguntei se a turma (11 crianças participantes) se lembrava das histórias contadas que tiveram perguntas, se lembravam os nomes dessas histórias. Para a minha surpresa, a turma se lembrou de todas as histórias contadas. Conforme lembravam de uma delas, pedi que tentassem recontar, dizer o que aconteceu. Recordaram-se dos fatos principais das histórias, por exemplo, sobre a história “O menino que mentia” (lembrada pelas crianças como a história do menino, do lobo e das ovelhas), disseram que na história o lobo conseguiu comer as ovelhas dele porque o menino ficava contando mentira para as pessoas da cidade. E assim por diante, conseguiram relembrar o conteúdo principal de cada uma delas. Em seguida, expliquei para as crianças que no dia 29 faríamos uma “salada” dessas histórias, misturando personagens, lugares, a fim de tentarmos criar uma nova história. Escrevi na lousa os nomes das histórias e de suas respectivas personagens para nos ajudar a conferir se a turma tinha se recordado de todas. A sessão teve início às 13h30 e término às 14h15, com duração de 45 minutos.

No dia 28 de novembro, também na sala da turma, resolvi fazer um exercício de criação coletiva com as crianças presentes, que eram 8, tendo início às 13h25 e término às 14h15, com duração de 50 minutos.

Para tal exercício, fiz uso do jogo “Eu conto! Um jogo para contar histórias”, da Associação Viva e Deixe Viver. Trata-se de um jogo cooperativo, para contar histórias explorando a criatividade por meio das cartas do jogo. As cartas são divididas nas seguintes categorias: ações (de cor vermelha), objetos (de cor roxa), qualidades (de cor azul), personagens (de cor verde) e lugares (de cor laranja). Este jogo foi desenvolvido para ser jogado por crianças a partir de 8 anos, e cada jogador recebe uma quantidade de cartas para montar a história coletivamente. Porém, em virtude da idade das crianças participantes da

pesquisa, separei previamente algumas cartas referentes a todas as categorias, pensando nas cartas em que os desenhos fossem mais facilmente compreendidos.

Com as crianças sentadas em roda no chão, retomei o que foi feito no dia anterior, a lembrança das histórias contadas, mas que como era dia 28, então ainda não seria o dia da salada das histórias, mas que faríamos um jogo que poderia nos ajudar a criar a salada de histórias no dia seguinte. Dei início então ao jogo explicando que cada cor de carta representava uma coisa e mostrei todas as cartas às crianças para que se familiarizassem com os desenhos que poderiam aparecer ao longo da história. Disse então que ajudaria a turma a criar a história, dando uma sequência aos acontecimentos e orientando o que viria em seguida, por exemplo, “Márcio (5;4), o médico estava no shopping mas ele estava segurando alguma coisa nas mãos, o que era?”, indicando que a próxima carta a ser pega era dos objetos, e assim por diante.

Todas as crianças participaram, se envolveram durante a história, algumas arriscaram também alguma sequência para a história, direcionando o amigo do lado à próxima carta. Fizemos três rodadas de histórias, todas aleatórias (em função das cartas que ficaram viradas para baixo), mas muito interessantes e criativas. As crianças gostaram bastante desse jogo.

No dia 29, na sala da turma, retomei com as crianças que faríamos a salada das histórias contadas, tentando criar uma história nova. A sessão se iniciou às 13h40 e terminou às 14h30, com duração de 50 minutos e participação de 14 crianças.

Relembramos mais uma vez as personagens que apareciam nas histórias contadas ao longo da intervenção, as escrevi na lousa e perguntei a cada criança qual personagem cada uma gostaria de ser. A grande maioria, meninas também, escolheu ser o lobo, da história “O menino que mentia”. Outras personagens escolhidas foram: galinha, menina do raio de sol, cachorro.

Com as personagens definidas, as crianças escolheram os adereços que gostariam de usar durante a salada das histórias. Ajudei as crianças a dar sequência à história ao longo da criação, por exemplo:

*Era uma vez vários lobos que estavam andando em bando, todos juntos, no alto de uma montanha, até que viram as duas meninas do raio de sol. E aí, o que aconteceu? Nesse momento, os lobos começaram a atacar as meninas do raio de sol, então intervi dizendo **por ali passava o cachorro MÁRCIO (5;4) que era muito corajoso e forte, que ouvindo os gritos das meninas foi correndo ajudá-las. Mas as meninas viram que os lobos ferozes estavam machucando o cachorro, então correram para ajudá-lo** e levaram ele para onde? **PAULA (5;11) e BRUNA (5;9): Para nossa casa!***

Ao longo da criação, algumas crianças deixavam de ser a personagem original para representar outra. As crianças ficaram muito presas ao lobo e sua caça, mas foi interessante ver soluções aos acontecimentos da história que elas mesmas davam, em certos momentos chegaram a montar a sequência da história, dizendo o que aconteceria em seguida, sem a intervenção das demais crianças, ou seja, elas ficaram muito envolvidas com a proposta, jogando de uma forma mais coletiva, desta forma, atingimos os objetivos deste jogo, que foram: criar de forma coletiva uma história e durante este exercício priorizou-se a cooperação, a troca de perspectivas.

5.3 Resultados do Pós-teste

Os dados da aplicação da entrevista do pós-teste, utilizada na fase de Avaliação da pesquisa, a qual visou identificar se houve mudanças quanto às tendências de juízo moral apresentadas pelas crianças após a realização da intervenção, serão demonstrados, primeiramente, no referente a cada criança nas diferentes histórias que compuseram a entrevista e, posteriormente, no que tange aos resultados gerais do grupo. Seguem, na Tabela 3, os primeiros resultados.

Tabela 3 – Distribuição dos tipos de respostas apresentados por cada criança nas diferentes histórias no pós-teste

| Nome fictício | História 1 (DESAJEITAMENTO) – pós-teste | História 2 (MENTIRA) –pós-teste | História 3 (JUSTIÇA RETRIBUTIVA) – pós-teste |
|---------------------|---|------------------------------------|--|
| Laura (5;7) | Heteronomia (nível 1) | Transição (nível 2) | Transição (nível 2) |
| Paula(5;11) | Transição (nível 2) | Heteronomia (nível 1) | Heteronomia (nível 1) |
| Enzo(5;5) | Transição (nível 2) | Transição (nível 2) | Heteronomia (nível 1) |
| Laís(5;2) | NEP(nível 0) | Transição (nível 2) | Heteronomia (nível 1) |
| Gabriel(6) | NEP - com muita fabulação (nível 0) | NEP(nível 0) | Heteronomia (nível 1) |
| Otávio(5;3) | Heteronomia (nível 1) | Heteronomia (nível 1) | Transição (nível 2) |
| Nicolas(5;2) | Heteronomia (nível 1) | Heteronomia (nível 1) | Heteronomia (nível 1) |
| Iasmim(5;5) | Transição (nível 2) | Heteronomia (nível 1) | Heteronomia (nível 1) |

A seguir, na Tabela 4, constam os resultados referentes às frequências e porcentagens dos tipos de respostas apresentados no total das crianças.

Tabela 4 – Distribuição de frequência (n; %) referente às respostas nas diferentes histórias do pós-teste

| Tipo de resposta | História 1 (DESAJEITAMENTO) | | História 2 (MENTIRA) | | História 3 (JUSTIÇA RETRIBUTIVA) | |
|--|--------------------------------|-------|-------------------------|-------|-------------------------------------|-------|
| | Freq. | Porc. | Freq. | Porc. | Freq. | Porc. |
| Não entendeu a proposta (NEP) | 2 | 25% | 1 | 12,5% | 0 | 0 |
| Heteronomia | 3 | 37,5% | 4 | 50% | 6 | 75,0% |
| Transição | 3 | 37,5% | 3 | 37,5% | 2 | 25% |
| Autonomia | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Com base nos dados das Tabelas 3 e 4, primeiramente, pode-se constatar que na história 1 (DESAJEITAMENTO), duas crianças (25%) não entenderam a proposta, na história 2 (MENTIRA) uma criança (12,5%) não entendeu a proposta e na história 3 (JUSTIÇA RETRIBUTIVA) nenhuma criança se inseriu nesse caso. Na sequência, é possível observar que na história 1 (DESAJEITAMENTO) três crianças (37,5%) apresentaram julgamentos mais heterônomos, ao passo que na história 2 (MENTIRA) foram quatro crianças (50%) e na história 3 (JUSTIÇA RETRIBUTIVA), seis crianças (75%). As respostas caracteristicamente

de transição compareceram em três crianças (37,5%) na história 1 (DESAJEITAMENTO) e na história 2 (MENTIRA), e em duas crianças (25%) na história 3 (JUSTIÇA RETRIBUTIVA). No que se refere à tendência autônoma, ela não esteve presente nas respostas das crianças ao longo da entrevista. Dessa forma, considerando o conjunto das histórias, os resultados apontaram para a predominância da tendência heterônoma, seguida por respostas de transição, e por último, de não entendimento da proposta pelas crianças.

5.4 Análise comparativa intragrupo: relações entre os resultados do pré e pós-teste

Para a realização da análise comparativa entre os resultados do pré e pós-teste, de forma a averiguar a existência ou não de mudanças qualitativas no juízo moral apresentado pelas crianças, e sua significância, foi utilizado o Teste de Sinais de Wilcoxon, considerando-se como referência o $p=0,05$. Os dados foram novamente analisados por história. Na Tabela 5 são apresentados os resultados relativos à história 1 (DESAJEITAMENTO).

Tabela 5 - Aplicação do Teste de Sinais de Wilcoxon na História 1 (DESAJEITAMENTO) no pré e pós-teste

| | | HISTÓRIA 1 pós | | | Total |
|----------------|----------------------|----------------|-----------------------|--------------------|-------------|
| | | NEP (NÍVEL 0) | HETERONOMIA (NÍVEL 1) | TRANSIÇÃO (NÍVEL2) | |
| HISTÓRIA 1 pré | NEP (NÍVEL 0) | 2 25,0% | 0 0,0% | 0 0,0% | 2 25,0% |
| | HETERONOMIA (NÍVEL1) | 0 0,0% | 2 25,0% | 3 37,5% | 5 62,5% |
| | TRANSIÇÃO (NÍVEL2) | 0 0,0% | 1 12,5% | 0 0,0% | 1 12,5% |
| Total | TOTAL | 2 25,0% | 3 37,5% | 3 37,5% | 8 100,0% |

$p= 0,625$

Por meio da Tabela 5, que nos permite comparar os resultados entre o pré eo pós-teste na história 1 (DESAJEITAMENTO), é possível constatar que:

- em relação à categoria “não entendeu a proposta” não houve mudanças, pois duas crianças apresentaram esse mesmo tipo de resposta em ambas as situações;

- quanto às respostas do tipo heterônomo, das cinco crianças que as haviam apresentado no pré-teste, três passaram a emitir julgamentos de transição;

- e no que se refere às respostas de transição, houve uma regressão da mesma para o tipo heterônomo.

Ao aplicar o Teste de Sinais de Wilcoxon, verificou-se que essas diferenças não foram significativas ($p=0,625$).

Na Tabela 6 são apresentados os resultados relativos à história 2 (MENTIRA).

Tabela 6 - Aplicação do Teste de Sinais de Wilcoxon na História 2 (MENTIRA) no pré e pós-teste

| | | HISTÓRIA 2pós | | | Total |
|---------------|-------------------------|---------------|--------------------------|-----------------------|-------------|
| | | NEP (NÍVEL 0) | HETERONOMIA (NÍVEL 1) | TRANSIÇÃO (NÍVEL2) | |
| HISTÓRIA 2pré | NEP (NÍVEL 0) | 1 12,5% | 1 12,5% | 1 12,5% | 3 37,5% |
| | HETERONOMIA (NÍVEL1) | 0 0,0% | 2 25,0% | 0 0,0% | 2 25,0% |
| | TRANSIÇÃO (NÍVEL2) | 0 0,0% | 1 12,5% | 2 25,0% | 3 37,5% |
| Total | | 1 12,5% | 4 50,0% | 3 37,5% | 8 100,0% |

$p=0,999$

Com base na Tabela 6, referente à comparação dos resultados entre o pré e o pós-teste na história 2 (MENTIRA), é possível verificar que:

- em relação à categoria “não entendeu a proposta”, das três crianças que a apresentaram no pré-teste, duas passaram a compreender a atividade, sendo que uma delas emitiu resposta do tipo heterônomo, e outra criança do de transição;

- quanto às respostas do tipo heterônomo, não houve mudanças, pois duas crianças apresentaram esse mesmo tipo de resposta em ambas as situações;

- e no que se refere às respostas de transição, das três crianças que a haviam apresentado, houve uma regressão de uma delas para o tipo heterônomo.

Verificou-se que essas diferenças não foram significativas, ao aplicar o Teste de Sinais de Wilcoxon ($p=0,999$).

Na Tabela 6 são apresentados os resultados relativos à história 2 (MENTIRA).

Na Tabela 7 seguem os dados relativos à história 3 (JUSTIÇA RETRIBUTIVA).

Tabela 7 - Aplicação do Teste de Sinais de Wilcoxon na História 3 (JUSTIÇA RETRIBUTIVA) no pré e pós-teste

| | | HISTÓRIA 3 pós | | Total |
|---------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------|------------|
| | | HETERONOMIA (NÍVEL 1) | TRANSIÇÃO (NÍVEL2) | |
| HISTÓRIA 3pré | NEP (NÍVEL 0) | 3 37,5% | 0 ,0% | 3 37,5% |
| | HETERONOMIA(NÍV EL 1) | 3 37,5% | 2 25,0% | 5 62,5% |
| Total | | 6 | 2 | 8 |
| Total | | 75,0% | 25,0% | 100,0% |

$p=0,63$

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 6, referente à comparação dos resultados entre o pré e o pós-teste na história 3 (JUSTIÇA RETRIBUTIVA), é possível constatar que:

- em relação à categoria “não entendeu a proposta” (NEP), não houve mudanças, pois três crianças apresentaram esse mesmo tipo de resposta em ambas as situações;

- quanto às respostas do tipo heterônomo, das cinco crianças que as haviam apresentado no pré-teste, três passaram a emitir julgamentos de transição, assim como o ocorrido na história 1.

Após a aplicação do Teste de Sinais de Wilcoxon, verificou-se que essas diferenças não foram significativas ($p=0,063$).

Apesar de não serem obtidas diferenças estatisticamente significativas na comparação entre as respostas do pré e pós-teste, podemos considerar, com base em uma análise mais qualitativa, que houve mudanças entre as duas situações. E que essas mudanças apontaram para uma melhora no entendimento das histórias pelas crianças, com uma diminuição na não compreensão da proposta por parte delas, e com maior envolvimento na atividade. No que diz respeito ao juízo moral, houve mudanças de respostas do tipo heterônomo para o tipo de transição, constatando-se, a presença de somente uma regressão (da resposta de transição para heterônoma), em duas histórias. Além disso, é preciso considerar que não obstante na História 3 o resultado do Teste de Sinais de Wilcoxon não ter sido significativo, o mesmo quase atingiu o nível de referência de significância, o que é um dado importante se considerarmos o tamanho da amostra de crianças.

5.5 Discussões

Nas discussões decidiu-se por adotar uma sequência diferente do que comumente se faz. Ao invés de primeiramente abordar os dados da intervenção para depois interpretá-los e discuti-los à luz da fundamentação teórica, buscou-se retomar aspectos teóricos essenciais que fundamentaram sua existência, seu planejamento e desenvolvimento e, então, identificar nos dados decorrentes da intervenção de pesquisa aquilo que correspondia (e de que forma), ou não, ao referencial adotado. Essa tessitura foi escolhida para que pudéssemos tomar consciência do alcance e limitações da intervenção realizada, com base na fundamentação escolhida e nos objetivos traçados. Esse foi um laborioso trabalho que exigiu estudo teórico, planejamento, ação, e reflexão fundamentada sobre a própria ação. Além disso, priorizou-se a discussão dos dados coletados durante a realização da intervenção de pesquisa, para posteriormente fazer referência às possíveis relações dos resultados observados, na intervenção, com aqueles decorrentes da comparação entre o pré e pós-teste.

Assim, alguns aspectos foram levantados para serem averiguados nesse processo de análise e serviram como eixos norteadores das discussões, a saber:

- Reconhecimento das possibilidades psicológicas mais gerais decorrentes do conteúdo das histórias utilizadas e da contação desenvolvida na intervenção.

Bettelheim, tal como citado por Souza (2005), afirma que os contos têm sua importância por, além de possibilitar a concretização e domínio sobre as próprias angústias, ser uma experiência duplamente pessoal, já que permite apresentar o ponto de vista do narrador, que modela a contação de acordo com as características de sua personalidade, e o ponto de vista do ouvinte que pode solicitar que determinados trechos sejam recontados, explicados e aprofundados. Assim, podem vir à tona a imaginação tanto do narrador como do ouvinte, permitindo a adaptação de suas ideias e sentimentos. Com base nisso, é plausível

reconhecer as discussões, a dramatização e a teatralização das histórias infantis como enriquecedoras não somente de seus próprios conteúdos, já que a eles são acrescentados novos dados, como também do mundo psicológico daqueles que as vivenciam, permitindo mais liberdade, novas significações e elaborações. Poderíamos inclusive sugerir que essas atividades podem favorecer processos de criação e de tomada de consciência. Diferentemente do que muitas vezes acontecem nas versões adaptadas para filmes e desenhos, em que, de acordo com Bettelheim (apud SOUZA, 2005), resta pouca opção para a imaginação das crianças, já que os conteúdos são passados rapidamente, prontos, de forma sensacional, com a priorização de aspectos secundários, no trabalho cuidadoso dos contos deve-se enfatizar a contação de forma lenta, frequente, dialogada, refletida, repetida, para que haja a possibilidade de desequilíbrios e equilíbrios, construções e reconstruções que ultrapassem o contato com a forma e superfície da história e, assim, alcance a criação e elaboração de significações mais profundas.

A esse respeito, a contação e discussão das histórias, dramatização e teatralização tiveram papel importante ao longo da intervenção por permitirem momentos de criação das crianças de forma livre, com a exposição de suas ideias e reelaboração constantemente de seus pensamentos, em exercício com seus pares. Vale destacar que esse trabalho foi realizado desde a primeira sessão de intervenção, pensando-se na composição do espaço, como elemento facilitador para a realização das atividades. Nesse sentido, durante as sessões de discussão das histórias, as cadeiras foram dispostas em semicírculo, a fim de favorecer a contação e também promover a participação das crianças. Desde o início foi dito à turma que todos teriam sua chance de falar, expor seu pensamento, mas deveria existir uma organização para tal. Pelo fato de a pesquisadora também ser professora da turma, desde o começo do ano letivo foram trabalhadas com as crianças algumas regras de convivência, como o exercício de “ouvir o que o colega está dizendo para que depois ele também possa me ouvir”. No início foi

difícil, por se tratar de uma atividade nova para as crianças, mas aos poucos foi possível perceber que esse exercício ficou mais recorrente. Outro elemento importante a ser destacado, desde a primeira sessão de dramatização, foi o uso das fantasias, que auxiliou as crianças em seu processo de criação, imaginação e envolvimento com a proposta durante as sessões. Demais exemplos importantes a serem considerados são os elementos presentes na realidade, situações vivenciadas pelas crianças, e isso pôde ser observado durante as discussões, quanto a maneira como a criança refletia sobre determinada situação, e também nos jogos, ao representar alguma personagem, tendo como base algum comportamento já conhecido. A fim de ilustrar isso, trazemos a fala do ENZO (5;5) na sessão de discussão da história *O menino que mentia*. Ele, ao identificar o ato de mentira do menino, relatou, colocando elementos possivelmente reais com outros próximos à história, dizendo que “*um dia apareceu uma cobra coral lá em casa de noite aí eu menti pro meu irmão e ninguém foi me ajudar, e depois o gato e o pato de lá de casa morreram aí depois o meu irmão cortou a cabeça dela*”. E para exemplificar as vivências durante os jogos, identificamos o momento em que foi preparado o bolo durante a sessão de dramatização da história *A Galinha Ruiva*, em que a BRUNA (5;9) (representando a galinha), disse como o bolo seria feito, contando os ingredientes que seriam utilizados, observamos o modo como ele foi preparado (a galinha colocando os ingredientes na forma e esperando ele ficar pronto) e quando pegou uma faca de mentira para cortar e servir às outras crianças.

- A identificação de valorizações afetivas nas qualidades admiráveis e não-admiráveis das personagens e suas influências no juízo moral, na descentração e na possibilidade de articular os diferentes elementos das histórias.

Outro aspecto importante a ser considerado no trabalho com a literatura infantil é a questão das valorizações afetivas e suas repercussões sobre o juízo moral. De acordo com Souza (2005), inteligência e afetividade são aspectos indissociáveis na teoria de Piaget, sendo

a inteligência o aspecto responsável pela organização estrutural das condutas, e a afetividades aquele que lhe confere os conteúdos, de modo a apresentar metas para as escolhas e de regular os interesses e valores afetivos, referindo-se assim à energética das ações. Nessa abordagem, a dimensão do desenvolvimento em que as relações entre a inteligência e a afetividade mais se evidenciam é a moralidade, uma vez que os juízos racionais sempre estarão incluídos em contextos de relações sociais e sentimentos. E a noção de valor teria sua evolução dos valores práticos, centrados nas ações e suas coordenações, até os lógicos, que permitem escolher conforme uma hierarquia de valores, sendo que:

Essa dupla regulação afetivo-cognitiva permite articular os interesses com o interesse prioritário, a moral da obediência com a moral da justiça, e passar da heteronomia à autonomia, dos sentimentos semi-normativos aos sentimentos normativos. (PIAGET, 1953-1954, apud SOUZA, 2005, p. 209).

Nesse sentido, Souza (2005) busca analisar o papel dos sentimentos positivos e negativos nas representações de contos de fadas, e apontar para as relações entre interesses, valorizações afetivas e virtudes associadas com as qualidades admiráveis e não-admiráveis de personagens de contos de fadas. Segundo a autora (2005) as valorizações afetivas podem exercer influências sobre as escolhas de objetos, ações e aspectos da realidade para interagir, assim como no que tange as modalidades de juízo moral. Desse modo, a referência a qualidades admiráveis nos outros e em si mesmo, relaciona-se às valorizações afetivas, ao desenvolvimento do juízo moral, da inteligência e da afetividade.

Por meio da apresentação de pesquisas, desenvolvidas com crianças de diferentes faixas etárias a autora, utilizando-se de extratos de protocolos concernentes a dois contos de fadas dos irmãos Grimm (*As Três Penas e As Moedas-Estrelas*), enfoca em uma perspectiva evolutiva as qualidades dos respectivos personagens escolhidas pelas crianças como admiráveis e não admiráveis. Os resultados indicaram as seguintes modalidades de resposta, que indicam uma evolução nas representações das crianças: interesse visando o bem material,

em que a qualidade admirável da personagem estava relacionada ao que esta possuía materialmente e por suas ações concretas e visíveis; interesse visando o bem material, mas em busca de equilíbrio nas relações, a qual apesar de se aproximar da modalidade anterior, pelo fato de o bem material ainda ser o principal argumento, apresenta uma evolução em relação a ela por indicar a presença de aspectos relacionados a uma virtude moral nascente, e a uma preocupação e discutir as relações; interesse visando a reciprocidade nas relações, há a valorização de aspectos mais abstratos das personagens em detrimento dos materiais, enfocando-se a maneira como age em direção à reciprocidade nas relações; interesse pelas virtudes morais, as quais passam a ser eleitas como as qualidades mais admiráveis.

Assim, fundamentada na perspectiva piagetiana, Souza (2005) demonstra um movimento evolutivo nas valorizações afetivas, das simples e materiais, para as que se referem às ações e atitudes, até as mais abstratas relacionadas às virtudes: “Os bens materiais das personagens chamam mais atenção das crianças mais jovens, enquanto que as mais velhas valorizam mais os elementos ligados às relações ou ao caráter das personagens.” (SOUZA, 2005, p. 231).

Com base nesses elementos trazidos por Souza (2005), podemos indicar que na intervenção, em diferentes momentos, buscou-se, por meio de questões, favorecer situações de conflito e desequilíbrio que propiciassem essa evolução nas valorizações afetivas das crianças, de forma que a qualidade dessas caminhasse de aspectos mais concretos, inicialmente apresentados pelas crianças para abstrações mais amplas, como um “movimento evolutivo desejável a partir da perspectiva de Piaget” (SOUZA, 2005, p. 224). Pode-se verificar que nas discussões das histórias, houve um movimento no sentido de se refletir sobre os elementos não tão visíveis das situações narradas, as relações entre os diferentes elementos que compareciam e poderiam ser supostos, de forma propiciar a descentração em relação a aspectos que eram percebidos de modo isolado e decorrentes de valorização unilateral. No

entanto, esse processo foi vagaroso e gradual, já que tal como Souza adverte (2005, p. 225) “as transformações nas qualidades das valorizações afetivas não são abruptas mas gradativas”.

Durante as discussões da história *O menino que mentia*, foi possível observar o reconhecimento, por parte das crianças, do conteúdo moral da história, quando durante a contação, ENZO (5;5) chamou atenção, na segunda vez em que o menino engana os moradores da aldeia, que “*ele está mentindo*”. Além de ENZO (5;5), MIGUEL (5;6) também demonstrou tal percepção, uma vez que se preocupou, com base no reconhecimento desse conteúdo, em propor uma solução para a situação, quando expôs que o menino (triste por ninguém confiar nele), poderia ir de casa em casa pedir ajuda e, a fim de dar um voto de confiança, os moradores poderiam olhar pela janela e assim confirmariam que daquela vez o lobo realmente estava atacando o rebanho das ovelhas. No entanto, apesar do reconhecimento desses aspectos, quando nos voltamos especificamente para as valorizações afetivas, ficou nítida, sobretudo na sessão de dramatização, a identificação das crianças com o lobo, que se destaca na história por seu poder sobre as demais personagens e pela própria força de sua ação (ataque ao rebanho). De modo que o foco e interesse principal das crianças ficaram na ação material do lobo, portanto naquilo que era mais visível, do que no ato do menino de mentir, inclusive, na dramatização, o que as crianças mais quiseram representar foi o papel do lobo e sua ação de pegar as ovelhas do rebanho do menino e devorá-las.

Vale apenas apontar, ainda, que durante a discussão da história *O Pequeno Raio de Sol*, as crianças não conseguiram compreender o significado simbólico contido na mesma, em que os raios de sol nos olhos da menina poderiam representar o amor entre Elza e a avó, dificuldade que pode ser ilustrada pela fala de ENZO (5;5): “*Quando ela brincava no jardim, o sol fica grudado no cabelo dela, aí ela conseguiu levar o sol pro quarto da vó dela*”. Observou-se essa dificuldade, também, na história *O sapo e a cobra*, em que as crianças não reconheceram que a proibição dos pais em relação à amizade de ambos era pelo preconceito

decorrente do fato de serem diferentes. Para elas, a proibição seria devido ao perigo que a cobra poderia oferecer “*Para ele não mexer com a cobra porque ela é venenosa.*”

Por outro lado, na história *O Pequeno Raio de Sol*, parte das crianças conseguiu compreender a intenção de generosidade, apresentada pela menina com relação à avó, havendo uma identificação pela personagem principal, quando esta se mostra preocupada com a avó, querendo cuidar dela. Neste sentido, foi possível perceber uma evolução das valorizações afetivas mais simples e voltadas para aspectos mais visíveis e de poder material das personagens (como ocorreu no caso do lobo, na história *O menino que mentia*), para as referentes a elementos que se relacionam ao cuidado com as relações e às virtudes morais, apesar dessas valorizações diferenciadas ainda comparecerem de modo frágil, inicial.

Podemos trazer também como exemplo a história *A Galinha Ruiva*, na qual durante a sessão de discussão pôde ser observada inicialmente uma identificação mais direta das crianças com a personagem da galinha, quando não distribui o pão para os amigos, tendo como exemplo a fala da LAURA (5;7). Ainda durante as discussões, essa identificação se modificou em algumas crianças, sendo apresentada consideração com os amigos da galinha, quando CLARA (5;5) contra-argumenta LAURA (5;7), dizendo que a galinha deveria dar pão para os outros animais, pois estes ficariam tristes. E na sessão de dramatização, pôde ser observada outra mudança de identificação da personagem, quando BRUNA (5;9) (representando a galinha) propôs uma alternativa para solução do problema: disse que faria um bolo e que algumas crianças a ajudariam. A pesquisadora aproveitou, então, e questionou sobre o que aconteceria com as crianças que não a ajudassem nesse processo, se elas ganhariam bolo também ou não. A resposta foi positiva, tanto as crianças que a ajudariam quanto as demais ganhariam bolo, com a única diferença de que as primeiras ganhariam tamanho normal de bolo e as últimas ganhariam tamanho menor. Ao final da atividade o bolo foi distribuído entre todas as crianças, porém não houve preocupação em relação do tamanho

do bolo, sendo este entregue de forma igual entre elas. Assim, durante as sessões de discussão e dramatização da história *A Galinha Ruiva*, foi possível observar situações de conflito e evolução nas representações das crianças, que puderam perceber as relações entre os diferentes elementos que compunham a história, descentrando-se da perspectiva de uma única personagem e podendo se identificar, valorizar e reconhecer as necessidades das demais personagens.

- A criação de oportunidades para as crianças raciocinarem moralmente sobre problemas dessa natureza, mediante a apresentação de histórias que trouxessem conteúdos morais e da pesquisadora assumindo um papel de elemento desequilibrador na construção do juízo moral.

A intervenção com a contação e discussão das histórias visou a criação de oportunidades para as crianças raciocinarem moralmente sobre problemas trazidos pelas histórias, as quais abordavam conteúdos de natureza moral. Com a discussão dos fatos e ações e suas respectivas consequências, assim como das características das personagens.

Um aspecto para o qual Oliveira (1994) chama a atenção no trabalho com a Literatura Infantil e que pode ser observado na presente pesquisa, é o de que ele é passível de propiciar um ambiente pedagógico em que as crianças possuem mais liberdade e oportunidade para julgar as ações das personagens e buscar solucionar os conflitos apresentados nas histórias, uma vez que favorece julgamentos mais afastados da realidade, portanto com menor receio de punições e recompensas.

Assim as intervenções procuraram promover a livre expressão de cada criança e discussões entre elas, assim como as trocas de ponto de vista. A professora-pesquisadora procurou levantar questões que gerassem reflexões pelas crianças e no grupo, a partir das situações e conflitos presentes nas histórias. Buscou-se, também, propiciar um clima de respeito e confiança mútua.

De acordo com Oliveira (1994), na intervenção com a literatura infantil, o educador ao assumir o papel de elemento desequilibrador no processo de construção do julgamento moral, irá criar conflitos cognitivos, com o propósito de estimular uma tomada de perspectiva pela criança, e atuando como promotor de integração de elementos do grupo mediante a discussão, o questionamento e a diferenciação e coordenação de diferentes pontos de vista, seja do grupo como de elementos que compõem a história narrada.

De acordo com Vinha (2000) o papel do educador como elemento desequilibrador se fundamenta no processo de equilíbrio explicado por Piaget, em que as argumentações de outras crianças e do próprio professor são passíveis de provocarem um desequilíbrio no indivíduo, indicando que suas explicações são contraditórias, insuficientes, o que desafia seus valores e crenças. Criando-se esse conflito, a criança procurará um no estado de equilíbrio, de modo a organizar seu pensamento de forma mais elaborada.

Assim, essa meta foi retomada em cada sessão de intervenção, com diferenciação no alcance desses objetivos.

É possível exemplificar momentos em que existiu a promoção de livre expressão da criança, a troca de perspectivas, como na história *O menino que mentia*, quando foi questionado ao grupo “*como será que as ovelhas se sentiram quando viram que o menino pediu socorro quando o lobo realmente tinha aparecido, mas ninguém foi ajudá-lo, pensando que ele estivesse mentindo novamente?*” Essa pergunta possibilitou que as crianças se colocassem no lugar das personagens que sofreram as consequências diretas da mentira do menino, tendo como resposta de MIGUEL (5;6) que as ovelhas queriam fugir para o lobo não as alcançar, por ele ser mais rápido que elas. Também foi possível observar a riqueza de trocas, quando na discussão dessa mesma história compareceu, nas argumentações das crianças, variações nas concepções em relação à mentira, desde aquelas que não demonstravam diferenciações entre o embuste, o engano e a pseudomentira, e as que tinham a

mentira como a ação de faltar com a verdade intencionalmente. Além disso, algumas crianças destacavam mais as consequências materiais do ato do menino, apresentando julgamento por responsabilidade objetiva, e outras suas intenções, com julgamento por responsabilidade subjetiva.

No entanto, podemos dizer que nas duas primeiras sessões de discussão, referentes às histórias *O menino que mentia* e *Cospe-fogo, o dragão*, foi difícil identificar um desequilíbrio das argumentações de uma criança em relação aos argumentos de outra, no sentido de aprofundarem a discussão, permanecendo cada uma com seu posicionamento.

Já na história *A Galinha Ruiva*, foi possível perceber uma troca um pouco maior entre as crianças, por exemplo, quando questionadas se a galinha estava certa ou não em não ter dado pão aos amigos, ter comido na frente deles. Como resposta, a CLARA (5;5) disse que os amigos ficariam com vontade, ficariam triste. Em contrapartida, a LAURA (5;7) respondeu que estava certa, porque quando a galinha pediu ajuda, nenhum amigo a ajudou. A fim de instigar mais, propusemos a seguinte situação à LAURA (5;7): “*se você fosse também um dos amigos da galinha que não a tivesse ajudado, quando o pão estivesse pronto, deveria ganhar um pedaço ou não?*” A resposta foi a de que a galinha deveria lhe dar um pedaço porque quando ela foi fazer o pão, não pediu direito, dizendo por favor. Esta resposta foi exposta ao grupo, no sentido de gerar novos conflitos, resultando na concordância desse posicionamento por parte somente de MIGUEL (5;6) e discordância por parte das demais crianças.

De acordo com Vinha (2000) o educador pode trabalhar com as histórias infantis da mesma forma que com os dilemas morais, assim a “hora da história” já tão significativa, seria também um recurso muito importante para o desenvolvimento moral. Podem ser propostas situações que abordem conflitos e conteúdos morais, em relação às quais as crianças poderão expressar seus juízos acerca dos contextos sociais e interpessoais abarcados. Em um primeiro

momento há uma reflexão individual, que parte para a exposição e discussão no grupo que pode ser sobre a situação apresentada, o tema principal e ou sobre o raciocínio emitido:

Assim, após contar o dilema, e a criança refletir individualmente sobre este, ela apresenta seu ponto de vista, e o educador ou as outras crianças contra-argumentam, dando início a um processo de reflexão. Inúmeras histórias de literatura podem ser utilizadas nessas discussões. (VINHA, 2000, p.469).

Nesse tipo de proposta é importante o educador observar, segundo Vinha (2000), como as crianças dissociam, desenvolvem e coordenam aspectos que inicialmente não tinham sido considerados.

Além disso, de acordo com Vinha (2000) o trabalho com histórias pode caminhar no sentido de as crianças passarem a reconhecer os sentimentos das personagens, pensando de modo mais diferenciado em relação a eles. Ainda podem refletir sobre diferentes formas de resolução, as consequências de cada uma delas e como isso interfere nos sentimentos das personagens.

Ainda a esse respeito, foi interessante perceber que na sessão de contação e discussão da história *O sapo e a cobra*, as crianças puderam refletir sobre o que aconteceu (os dois bichos não poderem mais ser amigos em função de discordâncias de suas famílias, mesmo não sendo claro para as crianças a questão do preconceito), reconhecendo que as personagens ficaram tristes com esta situação. E como solução para o fato de não poderem mais ser amigos, as crianças concordaram entre si que o sapo e a cobra poderiam continuar sendo amigos, sendo o laço de amizade mais forte do que a regra do adulto.

Outro aspecto salientado por Vinha (2000) na discussão de histórias é que o educador deve evitar a emissão de juízos de valor, uma vez que considerando a tendência heterônoma das crianças, e a prevalência do respeito unilateral em relação ao adulto, ela seria facilmente induzida na formação de suas opiniões. Procurou-se, assim, no desenvolvimento da intervenção, por parte da professora-pesquisadora, evitar que seus próprios julgamentos fossem expressos. Além disso, incentivou-se mais a discussão entre as crianças, do que entre

a professora e cada criança, tendo-se como argumento o fato de que seria mais adequado às crianças se confrontarem com colocações com diferenciações qualitativas, mas que fossem mais próximas às suas, do que com as de um adulto que apresentariam distâncias maiores. Para que as discussões sejam efetivas e provoquem conflitos o ideal é que sejam apresentadas perspectivas um pouco mais avançada, mas não muito, o que pode acontecer entre iguais (VINHA, 2005).

Desse modo, durante as sessões de discussão das histórias buscou-se questionar as crianças sobre os acontecimentos e chamar atenção das demais quando alguém expunha sua ideia repetindo algumas vezes o que foi dito, no sentido de esclarecer o raciocínio da criança para o grupo (DEVRIES; ZAN, 1998). Tinha-se claro que o trabalho não objetivava a transmissão de valores, ou esperar respostas certas, o foco era favorecer que as crianças pensassem sobre questões e situações morais.

Concordamos com Vinha (2000, p.483) ao afirmar que “[...] o progresso no desenvolvimento moral, não ocorre quando o indivíduo simplesmente ouve os outros”. É imprescindível que o educador tenha clareza sobre a necessidade de possibilitar às crianças a exposição de suas ideias, a troca de opiniões, de forma que ocorra o processo de equilíbrio, por meio do qual a partir de conflitos e do reconhecimento de contradições o indivíduo tenda a equilibrar-se “[...] assimilando para isso, um novo objeto que até agora não havia percebido, ou reorganizando seu pensamento”.

- Os conteúdos morais abordados nas histórias e as diferentes noções trabalhadas com as crianças.

As histórias utilizadas na intervenção de pesquisa abordavam diferentes conteúdos morais (mentira, justiça, generosidade dentre outros), no entanto para as discussões selecionamos as histórias *A Galinha Ruiva e Os dois burrinhos*, que segundo Oliveira (1994)

evidenciam uma situação de conflito entre a justiça retributiva e a distributiva, o que permitiu trabalhar a noção de justiça.

Na contação e discussão dessas histórias, a questão da cooperação e da reciprocidade compareceu na fala das crianças, no entanto a reciprocidade ficou restrita a uma espécie de vingança regulamentada, com uma noção de igualitarismo puro, em que se deve dar a cada um o que lhe é de merecimento, acompanhada pela sanção expiatória (comer o pão na frente dos amigos, deixar o burrinho em uma situação em que pudesse se afogar), e o que também foi observado por Oliveira (1994): como os animais amigos da galinha não a auxiliaram a fazer o pão, não é certo que ganhem um pedaço dele, assim é justa a ação da galinha. Da mesma forma, como o burrinho Tuim não ajudou o burrinho Inhó quando ele pediu, está certo o burrinho Inhó não auxiliar o Tuim quando ele pediu. Não obstante, mesmo com a predominância de julgamentos com essas características, foi possível observar diferenças no pensamento das crianças já nas discussões da história *A Galinha Ruiva*, em que mesmo com a forte presença da noção de reciprocidade com sanção expiatória (estar certa a galinha em não distribuir o pão entre os amigos e comê-lo na frente deles), teve criança que se opôs a esse pensamento, defendendo que independente de não terem ajudado a galinha, os amigos ficariam com vontade.

Assim inicialmente, houve identificação com os protagonistas das duas histórias (*A Galinha Ruiva* e *Os dois burrinhos*), com o foco somente na perspectiva deles, que foi considerada a correta por se ter como base a noção de reciprocidade como igualitarismo puro e vingança regulamentada, com uso de sanção expiatória. Percebe-se que as crianças ficaram restritas apenas a uma perspectiva (a da galinha ou a do burrinho Inhó), pois a centração de seu pensamento não permite a diferenciação e coordenação de perspectivas. As discussões procuraram, então, favorecer a diferenciação de perspectivas, o reconhecimento de outras perspectivas e sua coordenação.

Em relação à história *Os dois burrinhos*, a pesquisadora buscou, por meio de questões, verificar melhor a noção de reciprocidade apresentada pelas crianças e promover um conflito cognitivo-moral, entre a justiça retributiva e distributiva, em que se colocou em contraposição a reciprocidade simples (não ajudar por não ser merecido) e a preservação da vida (ajudar pois ele corre risco de vida).

Buscou-se ver também a diferença de julgamento em uma situação hipotética e em relação a uma mais próxima da criança, de forma inclusive que as crianças notassem contradições em suas argumentações, e então a noção reciprocidade não estaria mais pautada na justiça regulamentada pela vingança, e passaria a estar atrelada à noção de cooperação e solidariedade (OLIVEIRA, 1994).

Na discussão da história *Os dois burrinhos*, inicialmente identificou-se conflito entre justiça retributiva e distributiva, quando perguntamos se foi certo ou não o burrinho Inho não ajudar o burrinho Tuim no rio, a CLARA (5;5) respondeu estar errado, porque é importante ajudar os amigos, porém a LAURA (5;7) discordou justificando que Tuim não deveria ser ajudado mesmo, pois ele não ajudou o burrinho Inho a carregar o sal anteriormente. A fim de observar as diferentes argumentações, propusemos uma situação mais próxima à realidade das crianças, na qual a PAULA (5;11) e a CLARA (5;5) estivessem carregando sacolas de compras, sendo a sacola da PAULA (5;11) mais pesada do que a da CLARA (5;5). Quando PAULA (5;11) solicitou ajuda da CLARA (5;5), a mesma não ajudou, e quando a CLARA (5;5) precisou de ajuda, o que PAULA (5;11) faria? PAULA (5;11) respondeu dizendo que ajudaria do mesmo jeito, ficando em evidência o elo de solidariedade. Nesse momento, MIGUEL (5;6) interveio dizendo que PAULA (5;11) não deveria ajudar CLARA (5;5), por não ter sido ajudada anteriormente, e relacionando com a história dos burrinhos, disse que o Inho até poderia ajudar o burrinho Tuim, mas este sofreria um castigo (deixá-lo se afogar), mas quando atentamos para a possibilidade do Tuim morrer, se fosse deixado afogar, mudou

o pensamento respondendo então, que o salvaria. E como alternativa para o castigo, CLARA (5;5) (que anteriormente defendeu a necessidade de ajuda mútua) falou que poderia então deixar o burrinho Tuim de joelho para sempre. Podemos observar, portanto, o conflito entre os dois tipos de justiça.

Piaget (1932/1994; OLIVEIRA, 1994) aponta para a diferença entre o julgamento moral prático e o teórico, em que o julgamento teórico estaria em atraso em relação ao prático. De acordo com Vinha (2005) para Piaget a tomada de consciência seria uma reconstrução que se sobrepõe às construções efetuadas no nível da ação.

Em decorrência do realismo moral, a criança apresenta dificuldades em julgar as ações das personagens conforme as intenções (responsabilidade subjetiva), apoiando-se mais nas consequências materiais e naquilo que está de acordo com a obediência ao adulto (responsabilidade objetiva) (PIAGET, 1932/1994). E a responsabilidade objetiva se prolongará mais quando estiver julgando a conduta de outrem do que a própria, da mesma forma será mais rígida ao avaliar as ações alheias. De acordo com Vinha (2000) Piaget verificou que as crianças cedem mais ao analisar os próprios atos e de pessoas com que possuem laços afetivos, do que de pessoas desconhecidas.

No decorrer das discussões, verificou-se também mudança na noção de justiça quando algumas crianças, na história *A galinha ruiva*, puderam relacionar a distribuição dos pães e respectivo tamanho com o tipo de trabalho realizado. Segundo Piaget (1932/1994) na evolução da noção de justiça, da retributiva à distributiva, a ideia de igualdade e equidade prevalece sobre necessidade da sanção, passando-se a considerar nos julgamentos as particularidades das situações e as intenções dos envolvidos.

Durante a sessão de discussão da história *A Galinha Ruiva*, a mudança na noção de justiça, relacionando com a distribuição dos pães e seu tamanho com o tipo de trabalho realizado, pôde ser identificada quando a pesquisadora suscitou a seguinte situação: pensando

que o porco ajudou a galinha a molhar os grãos de trigo e o cachorro ajudou a levar o cesto, a galinha deveria dar maior pedaço para quem? O MIGUEL (5;6) respondeu inicialmente para o cachorro, pois ele ajudou a galinha a levar o cesto. A pesquisadora, ao contra-argumentar dizendo que o cachorro levou o cesto, mas o porco ajudou a galinha a molhar os grãos de trigo, a mesma criança respondeu enfatizando que o maior pedaço deveria ser do cachorro por ele ser mais forte do que o porco. Além disso, a fim de exemplificar tal situação, podemos retomar a sessão de dramatização da história *A Galinha Ruiva*, na qual a aluna BRUNA (5;9) anunciou que representaria a galinha e que faria um bolo inicialmente com a PAULA (5;11). A pesquisadora perguntou então sobre o caso de terem crianças que não a ajudasse a fazer o bolo, se elas ganhariam ou não, então respondeu que também ganhariam, porém seria menor do que o pedaço de bolo das que a ajudariam. Durante o jogo foi possível observar que a BRUNA (5;9) chamou a PAULA (5;11) para ajudá-la e aos poucos outras crianças também quiseram colaborar. As ideias de todas as crianças que participaram dessa situação foram expostas e elas entraram em acordo para que o bolo pudesse ser feito e, desse modo, o jogo tivesse êxito. No momento em que o bolo foi servido, todas as crianças participantes da sessão do dia ganharam pedaço igual de bolo.

- A importância da assunção de papéis e os processos psicológicos oportunizados pelos jogos dramáticos e teatrais, e suas relações com o desenvolvimento moral, especialmente, com o processo de descentração, diferenciação e troca de perspectiva

Segundo Oliveira (1994) a construção da moralidade se relaciona a fatores ambientais que oportunizem ao sujeito a assunção de papéis ao estabelecer trocas sociais, e a intervenção com a dramatização pode ser um recurso nesse sentido. Quando o indivíduo assume um papel, ele se aproxima de uma perspectiva que não seja a sua, o que favorece a evolução da compreensão de sua própria perspectiva e a do outro, possibilitando chegar inclusive à coordenação de duas ou mais perspectivas. Na dramatização do texto, as crianças têm a

possibilidade de vivenciar a perspectiva da personagem representada, podendo diferenciá-la da sua.

A exemplo da troca de perspectivas das crianças, foi possível identificar na discussão da história *Cospe-fogo, o dragão* a troca de perspectivas, quando foi proposto às crianças que pensassem em uma cobra, ao invés do dragão, e o que ela faria quando estivesse brava. O GABRIEL (6) respondeu que ela poderia mostrar a língua (nesse momento as crianças dramatizaram tal situação). Em seguida, o MIGUEL (5;6) deu como exemplo um leão, que quando estivesse bravo poderia lamber os demais animais e fazer carinho. Outro exemplo dessa situação foi durante a história *A Galinha Ruiva*, quando inicialmente a atitude da galinha de não repartir o pão com os amigos foi considerada pela LAURA (5;7) como correta e na sequência, a CLARA (5;5) discordou enfatizando que essa atitude da galinha deixaria os outros animais tristes, demonstrando ter identificado outras perspectivas, demonstrando assim, contraposição quanto à perspectiva da personagem principal.

De acordo com Kohlberg (1992) para as teorias cognitivo-evolutivas, nas quais a piagetina se insere, o primeiro significado da palavra social é a característica humana de estruturar a ação e o pensamento mediante a tomada de posição, pela tendência a se relacionar com o outro como alguém igual a si próprio e pela tendência a relacionar a conduta de um com o papel do outro. O desenvolvimento moral seria, fundamentalmente, um processo de reestruturação de modos de tomada de posição, então o “input” social que estimularia o desenvolvimento moral poderia ser denominado de “oportunidades de tomada de posição”. O primeiro requisito para a tomada de posição é a participação em um grupo ou instituição. A participação é em parte, uma questão de quantidade de interação e comunicação no grupo, posto que a comunicação pressupõe uma tomada de posição. Além disso, a centralização do indivíduo na comunicação e estrutura de tomada de decisão do grupo melhora as oportunidades de tomada de decisão. Quanto mais responsável é o indivíduo pela decisão do

grupo e por seus próprios atos e suas consequências para o grupo, mais deve o indivíduo desempenhar os papéis de outras pessoas do grupo.

Para a criança em desenvolvimento, existe uma sequência de grupos ou instituições das quais ela participa. A participação familiar não é a única necessária para o desenvolvimento moral e as dimensões de estímulo são primariamente gerais para que outros grupos estimulem o desenvolvimento moral, ou seja, as dimensões de criação de tomada de posição.

O problema posto em discussão nessa abordagem é que os estímulos recebidos pela criança, provenientes da família, do grupo de companheiros ou de instituições secundárias, ou bem se assimilam ao seu próprio nível ou de nenhuma maneira são percebidos como estímulo. O problema da troca moral parece ser o de apresentar estímulos que sejam suficientemente incongruentes para estimular conflitos nos esquemas existentes na criança, e suficientemente congruentes para serem assimilados com certo reforço de adaptação. Dessa forma, os jogos simbólicos e por meio deles, o de assunção de papéis, mais especificamente, seriam, dentre outros, recursos propícios para favorecer esse processo de adaptação uma vez que vai ao encontro das possibilidades e necessidades cognitivas e afetivas da criança, e ao contexto da Educação Infantil.

Segundo Piaget (1945/1999) no jogo simbólico, devido à dissociação entre o significado e o significante, há a capacidade representativa lúdica, mas ela se diferencia da representação cognitiva posterior, uma vez que o significado é assimilado ao eu, e evocado conforme sua satisfação mais imediata, sendo que ulteriormente, acontecerá uma maior adaptação do sujeito ao significado, e o significante se aproximará mais do real. Assim, no jogo simbólico a assimilação inicial é egocêntrica, centrada no próprio indivíduo (1945/1967, 1937/1970, 1964/1969, 1936/1987). Essa forma de assimilação do real ao eu é essencial ao desenvolvimento da criança e sua continuidade, pois do ponto de vista do significado,

possibilita que a criança reviva experiências que contemplem a satisfação do seu eu do que a submissão ao real e, da perspectiva do significante, permite por meio do simbolismo a expressão de sua subjetividade na linguagem coletiva. Não obstante, no jogo simbólico o pensamento ainda permanece egocêntrico, não atingindo a objetividade, o que será possível juntamente com a evolução de formas de jogos posteriores.

Desse modo, segundo Piaget (1936/1987, 1945/1990) o jogo simbólico, permite o desenvolvimento de sua capacidade de imaginar, o que ocorre quando a criança ao brincar de faz-de-conta e de representação de papéis, assimila o mundo de seu modo, de forma a interagir com o objeto a partir da função e interpretação que dá a ele, passando a configurar no jogo a assimilação simbólica. Piaget (1945/1990) aponta para uma evolução do jogo simbólico no desenvolvimento da criança, partindo de um estado mais individual, centrado e egocêntrico, que implica em uma maior deformação dos objetos, até alcançar estados mais socializados e adaptados ao real. Segundo o autor três características evidenciam essa evolução: a criança passa a considerar a ordem dos acontecimentos; o jogo se aproxima mais de uma imitação da realidade, e o simbolismo coletivo tem seu início, de modo que juntas as crianças ao jogar são capazes de diferenciar e coordenar papéis.

Os jogos dramáticos possibilitam a solução de problemas por meio do improviso e desempenho de papéis. De acordo com Spolin (1992) o improviso permite o exercício constante de vivências de situações do dia a dia, e exposição da própria visão de mundo, o que possibilita à criança um diálogo entre seu mundo interno e a realidade externa. Nesse tipo de ambiente, que proporciona o ato improvisacional, a criança pode criar, questionar, rever situações e buscar a resolução de conflitos individuais e coletivos. Ainda segundo a autora, nesse tipo de jogo pode-se apresentar ao jogador a situação a ser resolvida, com o **onde**, o sobre **o que** se trata, e com **quem** são os envolvidos, mas nunca se deve dar o **como** os problemas devem ser resolvidos.

Quanto à busca pela resolução de problemas, nas sessões de discussão buscou-se fazer perguntas a partir da exposição das ideias das crianças, instigando assim o pensamento sobre formas diferentes de pensar determinada situação. Um exemplo foi na história *O menino que mentia*, em que foi perguntado o que o menino poderia fazer para as pessoas da aldeia voltarem a acreditar nele. Como resposta, CLARA (5;5) disse que o menino poderia pedir desculpas aos moradores e MIGUEL (5;6) que o menino não deveria mentir mais. MIGUEL (5;6) apresentou outra solução, quando disse que o menino (triste por ninguém confiar nele), poderia ir de casa em casa pedir ajuda e, a fim de dar um voto de confiança, os moradores poderiam olhar pela janela e assim confirmariam que daquela vez o lobo realmente estava atacando o rebanho das ovelhas.

Já durante as sessões de dramatização, procuramos orientar o jogo, observando as ações das crianças primeiramente, e em seguida perguntar o que estava fazendo, onde estava. Exemplo disso foi durante a sessão de dramatização da história *O menino que mentia*, quando ao observar que algumas crianças que representavam as ovelhas estavam pedindo socorro, pois seriam atacadas pelos lobos, a pesquisadora buscou chamar atenção das demais crianças que ainda não estavam jogando, dizendo “as ovelhas estão pedindo socorro, alguém vai ajudá-las?”, e em seguida foi possível ver que algumas crianças que ainda não estavam jogando passaram a jogar, o que favoreceu o maior envolvimento das crianças com a atividade. Foi uma forma de tentar aproximar as crianças que ainda não estavam jogando de forma mais coletiva, do jogo que já estava em desenvolvimento.

Em todas as sessões tomou-se o cuidado na orientação do desenvolvimento do jogo. Desde o momento em que a criança escolhia os adereços que utilizaria para representar determinada personagem, era questionado quem ela seria durante aquele jogo, ao observar as ações das crianças enquanto jogavam era perguntado onde estavam, o que fariam a seguir. Acreditamos que esse exercício auxiliou o grupo a jogar. Outro exemplo disso foi durante a

realização da salada de histórias, em que as crianças foram orientadas no sentido de saberem qual personagem apareceria naquele momento, onde estavam, e o que faziam, e a partir disso preocupou-se em observar o andamento do jogo e como as crianças coordenavam os diversos elementos representados e sua perspectiva com as demais.

No entanto é importante destacar a diferenciação realizada entre os jogos dramáticos e teatrais, que vai ao encontro da evolução do jogo simbólico descrita por Piaget. Nos jogos dramáticos dá-se a possibilidade de livre expressão da criança de forma mais individualizada, apesar de não ser puramente individual, tal como adverte Fuchs (2005), no jogo teatral, por sua vez, a intenção entra em cena, assim como a necessidade de as crianças se organizarem entre si para que possam atender um objetivo que não seja predominantemente individual, mas sim coletivo. De acordo com a autora na passagem do jogo dramático ao teatral pode ser considerado o processo de descentração, podendo-se relacionar os jogos dramáticos às ações egocêntricas e o jogo teatral às ações descentradas, que envolvem a cooperação. Esse é um trabalho cuidadoso e gradativo, que procurou ser atendido ao longo da intervenção.

No decorrer do desenvolvimento das atividades com os jogos dramáticos e teatrais foi possível observar os três momentos indicados por Fuchs (2005) no processo de descentração. Segundo a autora, o primeiro momento, caracterizado como jogo dramático e simbólico, é marcado pelos jogos paralelos e pela improvisação egocêntrica, sendo então, composto por ações predominantemente individuais, repletas de imaginação, com a centração na própria perspectiva e escassez de trocas com os demais integrantes do jogo. Na intervenção de pesquisa, isso ficou claro quando inicialmente observamos a necessidade das crianças em jogarem sozinhas, ao representarem uma personagem, como na imitação das características do lobo, em que corriam, mas sem ainda demonstrarem a intenção de jogar com o outro. Outro exemplo, foi quando as crianças se preocupavam de maneira quase que exclusiva com a caracterização da personagem e na busca de adereços, ficando em sua própria fantasia, como

no caso de LAURA (5;7) que na tentativa de dramatização da história *O menino que mentia* pegou uma coroa e disse que seria a princesa, personagem que não fazia parte do contexto do jogo. Assim, foi preciso retomar algumas vezes com as crianças a proposta, o que se tornou uma dificuldade também no começo da intervenção de pesquisa, pois foi necessário interromper várias vezes a atividade que estava sendo realizada.

O segundo momento apontado por Fuchs (2005), chamado de improvisação articulada, tem como característica uma maior compreensão do trabalho pelos participantes, com integração de partes da cena, porém sem noção da totalidade, uma vez que a ação ainda está mais voltada para objetivos imediatos. No entanto, a autora considera que esse momento, por já caminhar no sentido de uma construção mais coletiva, com coordenação de diversos elementos da cena, e reconhecimento de outros pontos de vista, tem como fundamento o jogo teatral, apesar de ainda comparecer a dificuldade de integração entre o imaginário e o real. Como exemplo desse momento, pudemos identificar quando as crianças jogavam em pequenos grupos, de forma mais coletiva, como por exemplo, na representação do lobo correndo atrás das ovelhas do rebanho, e na divisão do bolo pela galinha, na sessão de dramatização, assim como reconheciam seus papéis representados durante o jogo, mesmo que fosse de forma mais imediata.

No terceiro momento tem-se o jogo teatral com a improvisação descentrada, tendo-se como foco o jogo coletivo, procurando-se atuar em relação a todo o grupo e com a possibilidade de articulação entre o real e o imaginário. Na intervenção de pesquisa, apesar de ter-se constatado evolução no jogo das crianças, de formas inicialmente egocêntricas para estados mais socializados, não foi possível encontrar o terceiro momento descrito pela autora.

É importante lembrar que para Fuchs (2005) esses momentos não comparecem de forma linear e estática, havendo um movimento entre o jogo dramático e o teatral, em que as construções individuais embasam o trabalho coletivo, e este as transformam.

Esse processo dinâmico e evolutivo pôde ser observado ao longo da intervenção de pesquisa e, principalmente, nas propostas de dramatização e teatralização da história *O sapo e a cobra*. Em que, ao iniciar a atividade de dramatização, as crianças retomaram a representação história da galinha, na qual coletivamente fizeram um bolo e, em seguida, reproduziram individualmente situações da história do sapo e da cobra, e depois jogaram juntas para representarem fatos dessa mesma história. Na proposta de teatralização, com a orientação da pesquisadora, conseguiram se dispor em grupo, e apesar de não terem chegado a uma real teatralização com a encenação para o público, organizaram-se tanto para pensar sobre a história e suas personagens, quanto para narrá-la às outras crianças, demonstrando a intenção em realizar a atividade de modo mais coletivo.

Nesse contexto, durante as intervenções, confirmou-se a necessidade em se iniciar pelos jogos dramáticos para depois caminhar ao teatral. No início observamos dificuldades, como: quando a atividade foi proposta, percebemos que as crianças se envolveram bastante e por muito tempo na escolha das fantasias para representação das personagens e na improvisação egocêntrica, fazendo com que fosse necessário retomar a proposta muitas vezes. Ao longo das atividades foi possível observar processos de descentração, em que as crianças nos jogos ficavam inicialmente centradas em uma única perspectiva, e conforme as atividades iam se desenvolvendo conseguiam diferenciar e coordenar a sua própria com a de outras crianças e com as diferentes personagens das histórias.

Segundo Fuchs (2005) na passagem do jogo dramático ao teatral pode ser considerado o processo de descentração, partindo-se de um jogo mais individual, dependente da relação do sujeito com o fazer teatral, para um mais socializado, que se baseia nas relações entre os indivíduos e na coordenação dos diferentes pontos de vista, concernentes ao se fazer teatral. Segundo Fuchs (2005, p. 28) “pode-se comparar o jogo dramático às ações egocêntricas e o jogo teatral às ações descentradas de cooperação.”

Os dados que acabam de ser discutidos demonstram a relevância em se desenvolver uma intervenção dessa natureza, uma vez que foi possível identificar vários aspectos que evidenciam seus benefícios e alcances. Não obstante, é necessário ter-se ciência dos limites do impacto de tal proposta, uma vez que as mudanças são vagarosas, graduais e não visíveis de modo imediato. Essas considerações ajudam a explicar os resultados relativos à análise comparativa entre o juízo das crianças no pré e pós-teste, em que apesar de não terem sido encontradas diferenças significativas, foi possível visualizar mudanças no pensamento das crianças: de tendências heterônomas para de transição e de menor para maior entendimento das histórias e questões que compunham as entrevistas.

Assim, podemos concluir, comparando os resultados estatísticos com os qualitativos da pesquisa, que embora a análise quantitativa não tenha alcançado o nível de significância estabelecido, foi possível conferir que uma intervenção voltada para a Educação Moral, tendo como recursos a Literatura Infantil e os jogos dramáticos e teatrais, auxiliou no desenvolvimento do juízo moral de crianças de 5 a 6 anos, nos termos descritos.

6 Considerações finais

“A criança pensa, reflete, age, cria, recria e dá sentidos para aquilo que ela aprende e para aquilo que ela vivencia.”

Ana Paula Cordeiro

(Entrevista no Programa Destaque Cristo Rei 2012)

Pensar o processo de educação formal em sua esfera inicial, a Educação Infantil, é buscar compreender a criança em sua totalidade, dando-lhe voz ativa, proporcionando ambientes e materiais que a levem ao desenvolvimento integral de maneira constante. Em relação ao desenvolvimento do juízo moral na criança, pensou-se então em uma forma de propiciar na escola o trabalho coletivo, as relações de cooperação, o que levou à realização de uma pesquisa de intervenção por meio da contação e discussão de histórias que abordassem questões morais, do jogo dramático e teatral.

A contribuição desta pesquisa consistiu na verificação da proposta de uma intervenção por meio da Literatura Infantil e dos jogos dramáticos e teatrais como forma de oportunizar à criança liberdade de expressão e de criação, desequilíbrios, novos equilíbrios, e situações propícias para o desenvolvimento do juízo moral. Nesse sentido, quanto aos objetivos traçados no início da pesquisa, verificou-se que foram alcançados, por meio do trabalho planejado e intencional desde a escolha das histórias utilizadas até às propostas nas sessões de dramatização e teatralização. Dessa forma, verificou-se que uma intervenção voltada para a moralidade infantil, mais especificamente com crianças de 5 a 6 anos, é possível de ser realizado, desde que seja de maneira frequente, contínua, tornando-se assim, uma prática que faça parte da rotina e das atividades. É preciso pensar também na qualidade das histórias utilizadas, que contemplem conteúdos morais. Além disso, deve haver uma preocupação permanente, no que diz respeito a atender o objetivo geral da Educação Infantil, previsto pelo artigo 29 da LDB, Lei 9394/96: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos

físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”
(BRASIL, 1996)

Pensando-se no desenvolvimento moral, e nos procedimentos descritos por Piaget (1930/1996), tratou-se ainda de uma intervenção reduzida que, além de ter duração exígua (apenas 02 meses), não abrangeu mudanças na organização e possibilidades de *self-government* pelas crianças. No entanto, mesmo com essas limitações, foi possível verificar que houve transformações no tipo de pensamento moral, decorrentes de processos lentos, graduais e contínuos, uma vez que visou o desenvolvimento e não apenas aprendizagens estritas.

Outro ponto importante a ser destacado foi a assunção de papéis, como fator importante de desenvolvimento na construção da moralidade. Mas para isso, é ideal que essa assunção ocorra em relação às situações reais referentes à convivência cotidiana da criança. No entanto, na criança pequena, essa adaptação à realidade está em processo de desenvolvimento, já que ainda há uma forma de assimilação com deformação. Nesse sentido, os jogos dramáticos e teatrais puderam ser considerados recursos valiosos, pois permitiram às crianças vivenciarem uma situação intermediária entre fantasia e realidade. Apesar de não serem situações reais, a promoção desses tipos de jogos permite às crianças refletir sobre conteúdos de maneira mais projetiva e com liberdade, sem receio de julgamentos e retaliações.

Assim como o encontrado por Oliveira (1994), a intervenção de pesquisa não foi eficaz para promover uma evolução marcante no juízo moral das crianças, no entanto foi possível verificar algumas mudanças qualitativas importantes, tanto ao longo da intervenção como na comparação entre pré e pós-teste e que foi maior o número de crianças que entenderam a história, recontaram-na e a interpretaram, assim como aquelas que apresentaram

uma evolução na direção de um juízo mais heterônomo para de transição, principalmente quando a noção envolvida era a de justiça.

Ao longo do desenvolvimento da presente pesquisa foram encontradas algumas dificuldades, como: retorno demorado das autorizações dos responsáveis, pouca concentração das crianças nas primeiras sessões de intervenção e o próprio fato de não ter sido possível planejar uma intervenção mais duradoura, sendo esta realizada no prazo de dois meses. Vale ressaltar também que para a realização de intervenções futuras, objetivando o desenvolvimento do juízo moral infantil, faz-se necessário que o professor tenha formação adequada para saber refletir e agir sobre as manifestações das crianças, haja planejamento inicial das atividades a serem propostas e avaliação constante dos passos dados.

Por fim, a prática de ouvir as ideias das crianças, propiciar ambientes lúdicos, oportunizar jogos e permitir que elas estejam em coletivo para o exercício de resolução de problemas deve permear o trabalho do professor de forma constante, o que pode suscitar na necessidade em se desenvolver novos estudos voltados para a moralidade infantil.

REFERÊNCIAS

BASTOS, C. Z. de A. *Posso ser quem eu quiser? A arte teatral na Educação Infantil por meio do jogo dramático*. 62f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, SP, 2010.

BENNETT, W. *O Livro das Virtudes para Crianças*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995.

BOAL, Augusto, *Jogos para atores e não-atores / Augusto Boal*. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, Resolução nº 5, de dezembro de 2009. Brasília: MEC, 2009.

DEVRIES, R.; ZAN, B. *A ética na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed editora, 1998.

FUCHS, A. C. M. *Improvisação teatral e descentração*. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2005.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A.C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOLDFELD, M. Definições e conceitos. In: GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. Brasília: Plexus, 2002, p. 15-23.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1990.

JAPIASSU, R. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

KAMII, C; DEVRIES, R. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao, Espanha: Editorial Desclée de Brower, 1992.

KOUDELA, I. D. *Jogos teatrais*. 4.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

LA TAILLE, Y. Prefácio à edição brasileira. In: PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

LOPES, F. F.; BATAGLIA, P. U. R. *O Conteúdo Moral na Literatura Infantil: contos maravilhosos como fonte cultural para práticas morais na Educação Infantil*. Franca: UNIFRAN, 2011. p.1-18. Texto não publicado.

MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93,p. 5-10, mai. 1995.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.;VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: UFES, 2006. p. 361-386

MANZINI, E.J. *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada*. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) Colóquio sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MANZINI, E.J. *A entrevista na pesquisa social*. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p.149-158, 1991.

MARCONDES, M. M.; BATAGLIA, P. U. R. *O conteúdo moral na Literatura Infantil: os livros selecionados pelo PNBE como fonte cultural para práticas morais*. Franca: UNIFRAN, 2011. p.1-21. Texto não publicado.

MENIN, M. S. De S.Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de. (Org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo,1996.

MONTENEGRO, T. *Educação Infantil: e dimensão moral da função de cuidar*. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 20, p.77-101, 1º sem. 2005.

OLIVEIRA, A. M. *Literatura Infantil e Desenvolvimento Moral: A Construção de Justiça em Crianças Pré-Escolares*. 125f. Tese(Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas,SP,1994.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Tradução de Álvaro Cabral. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC,1990. (Originalmente publicado em 1945).

PIAGET, J.*Seis estudos de Psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima. 24 ed.Rio de Janeiro: Forense,1969.(Originalmente publicado em 1964).

PIAGET, J.*Aequilíbrio das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar,1975.

PIAGET, J.*Psicologiae Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária,1982. (Originalmente publicado em 1969).

PIAGET, J.*O nascimento da inteligência na criança*. Tradução de Álvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC,1987. (Originalmente publicado em 1936).

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. Tradução de ElzonLenardon. São Paulo: Summus,1994.(Originalmente publicado em 1932).

PIAGET, J. Os Procedimentos de Educação Moral. In: MACEDO, Lino. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996 (Originalmente publicado em 1930).

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. Tradução de Manuel Campos. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Originalmente publicado em 1923).

PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*. Tradução de Francisco Guimarães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. (Originalmente publicado em 1967).

PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2005. (Originalmente publicado em 1947).

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Tradução de Ramon Américo Vasques. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006. (Originalmente publicado em 1937).

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A Psicologia da criança*. Tradução Octavio Mendes Cajado. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. (Originalmente publicado em 1966).

PIMENTA, S. G. *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p.521-539, set./dez. 2005

PUIG, J.M. *Ética e Valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. Trad. Luizete Guimarães Barros e Rafael Camorlinga Alcarraz. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PUIG, J. M. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da Educação Moral*. São Paulo: Moderna, 2004.

RAMOS, A. de M.; CAMPOS, S. S.; FREITAS, L. C.G. de. Uma análise sobre estudos que relacionam a Literatura Infantil e a Moralidade na Perspectiva Construtivista Piagetiana. *Nuances: estudos sobre Educação*, Ano XVIII, v. 23, n. 24, p.144-166, set./dez. 2012.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, M. C. C. de. As virtudes nos contos de fada: considerações a partir da teoria de Jean Piaget. In: TOGNETTA, L. R. P. (Org.). *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p.147-158.

SOUZA, M. T. C. C. *Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano*. Per Eletr em Psic, São Paulo, v.55, n.123, p. 205-232, dez. 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S000659432005000200007&script=sci_arttext> Acesso em 18 dez. 2012.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. 3.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

SPOLIN, V. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SPONVILLE, A. C-. *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999. Disponível em <<http://www.youblisher.com/p/254687-PEQUENO-TRATADO-DAS-GRANDES-VIRTUDES/>> Acesso em 27 jan. 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

TOGNETTA, L. R. P. *Cospe-fogo, o dragão*. São Paulo: Adonis, 2012.

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

VINHA, Telma Pileggi. *A construção da autonomia: uma conquista para toda a vida*. Artigo em agência de comunicação integrada, Pluricom Comunicação Integrada. São Paulo: 2011. Disponível em <<http://www.pluricom.com.br/clientes/grupo-sm/noticias/2011/05/a-construcao-da-autonomia-uma-conquista-para-toda-a-vida>> Acesso em 11 abr. 2013.

ZORZI, Jaime L. *A intervenção fonoaudiológica nas alterações de linguagem infantil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

APÊNDICE

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE O JUÍZO MORAL

TIPO DE RESPONSABILIDADE

História 1: DESAJEITAMENTOS – Consequência de ação bem intencionada/consequência de ação mal intencionada

1.1 Um/a menino/a, que se chama Carlos/Mariana, está em seu quarto. É chamado/da para jantar. Entra na sala para comer. Mas atrás da porta há uma cadeira. Sobre a cadeira há uma bandeja com quinze xícaras. Carlos/Mariana entra, a porta bate na bandeja, e, bum! As quinze xícaras se quebram.

1.2 Era uma vez um menino/a chamado Henrique/Ana. Um dia em que sua mãe estava ausente, ele/ela foi pegar doces no armário. Subiu numa cadeira e estendeu o braço. Mas os doces estavam muito no alto e ele/ela não pôde alcançá-los para comer. Mas, tentando apanhá-los, esbarrou numa xícara. A xícara caiu e se quebrou.

Perguntas:

- a) O que Carlos/Mariana fez na primeira história? E Henrique/Ana na segunda?
- b) Por que Carlos/Mariana quebrou as xícaras na primeira história? E Henrique/Ana?
- c) Você acha que alguém foi mais culpado? Quem? Carlos/Mariana ou Henrique/Ana?
- d) Se você fosse o pai/mãe, quem você puniria mais? Carlos/Mariana ou Henrique/Ana?
- e) Que punição daria para cada um (a) deles (as)?
- f) E se você que tivesse entrado na sala e quebrado as quinze xícaras, e seu/sua irmão/ã quebrado uma procurando o doce, quem seria mais punido? E como seria punido?
- g) Você já quebrou alguma coisa na sua casa?
- h) - Se sim: Como foi? Algum adulto viu o que aconteceu? O que esse adulto fez?

História 2: MENTIRA

2.1 O que é uma mentira?

2.1.1 Você acha que podemos ou não podemos mentir? Por quê?

2.1.2 Você já mentiu ou conhece alguém que tenha mentido? Como foi? O que aconteceu?

2.2 Era uma vez um menino/a chamado/a João/Bia, que conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras. Um dia um senhor o encontrou na rua e lhe perguntou: “Onde é a rua das Bananeiras?” Então o menino respondeu: “Eu penso que é lá” Mas não era lá. O senhor se perdeu completamente e não conseguiu encontrar a casa que procurava.

2.3 Era uma vez um menino/a chamado/a Alex/Julia, que conhecia muito bem o nome das ruas. Um dia, houve um senhor que lhe perguntou onde era a rua das Bananeiras. Mas o menino resolveu enganar o senhor, e indicou-lhe a rua errada. Só que o Senhor não se perdeu e conseguiu encontrar o seu caminho.

Perguntas:

- a) O que João/Bia fez na primeira história? E Alex/Julia na segunda?
- b) Você acha que João/Bia contou uma mentira? Por que? E Alex/Julia, você acha que contou uma mentira? Por que?
- c) Você acha que alguém foi mais culpado? Quem? João/Bia ou Alex/Julia? Por que?
- d) Se você fosse mãe de João/Bia e Alex/Julia, puniria mais um do que o outro? Por que?
- e) Que punição daria a cada um deles?

JUSTIÇA

História 3: JUSTIÇA RETRIBUTIVA

Era uma vez um menino/a chamado/a Gu/Mari que quebrou de propósito(ou por querer) um brinquedo pertencente ao(a) irmãozinho(a).

- a) O que você acha que deveria ser feito? Por que?
- b) Dar ao irmãozinho(a) um dos próprios brinquedos de Gu/Mari?
- c) Gu/Mari poderia consertar o brinquedo?
- d) Você acha que deveria deixar Gu/Mari sem brincar com seus brinquedos por uma semana? Por que?
- e) Ou deveria deixar Gu/Mari sem assistir televisão por uma semana?

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pretendemos realizar a pesquisa intitulada “Contribuições dos contos de fadas e do jogo dramático no desenvolvimento moral de crianças de 5 a 6 anos”, que tem como objetivo compreender se os contos de fadas e o jogo dramático podem contribuir para o desenvolvimento do juízo moral de crianças de 5 a 6 anos, assim como identificar as possíveis relações entre o desenvolvimento do juízo moral e o desenvolvimento das estruturas mentais operatórias.

Para o desenvolvimento da pesquisa, serão feitas observações e uso de registros audiovisuais das crianças das duas turmas de Infantil II da Unidade (sendo uma das turmas pertencente ao grupo experimental e a outra ao grupo controle). Para que possamos identificar em que tendência do desenvolvimento moral e em que estágio do pensamento operatório as crianças se encontram, serão realizadas duas entrevistas, no início e ao final da pesquisa, baseadas no Método Clínico Piagetiano: uma a respeito do juízo moral e outra sobre o pensamento operatório. Será desenvolvido ainda, um programa de intervenção (somente com as crianças pertencentes ao grupo experimental), com duração aproximada de quatro meses, durante o primeiro semestre de 2013, em que será realizado um trabalho voltado ao desenvolvimento moral, utilizando os contos de fadas e o jogo dramático.

Desta forma, solicitamos a autorização para a realização dessa investigação. Asseguramos que não haverá, sob nenhuma circunstância, a divulgação da identidade da Unidade Escolar e das crianças participantes da pesquisa, e que os dados coletados estarão disponíveis somente para revisão de pesquisadores e para publicações futuras com propósitos científicos. Após a realização desta pesquisa, os resultados serão disponibilizados em revistas científicas, relatórios e apresentação em encontros e/ou congressos, preservando, sempre, o anonimato dos participantes e da Unidade Escolar.

Informamos que os participantes são livres para abandonar a pesquisa, por qualquer razão, sem que haja prejuízo ou desconforto para os mesmos.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes, obedecendo aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Esperamos que este estudo proporcione contribuições importantes para o desenvolvimento científico da Psicologia e da Educação.

Eu, _____,

R.G. _____, após ter lido e entendido todas as informações referentes ao estudo proposto concordo, voluntariamente, que

_____, de quem sou responsável legal, participe do mesmo. Declaro que recebi as informações necessárias para minha compreensão do estudo e que receberei uma cópia deste formulário. Declaro, ainda, ter sido esclarecido(a) de que todas as informações apresentadas pelo participante tem a garantia de sigilo, assegurando-lhe absoluta privacidade. Estou ciente, também, de que o participante tem a liberdade de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Data: ____/____/_____.

Nós, pesquisadores responsáveis, declaramos ter disponibilizado, ao responsável acima assinado, as informações necessárias para compreensão da pesquisa, explicando-lhe a natureza, propósito, benefícios e possíveis riscos associados à participação da criança nesta pesquisa. Além disso, respondemos todas as questões que nos foram feitas e testemunhamos a assinatura acima.

Data: ____/____/_____.

Data: ____/____/_____.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, para esclarecimento de eventuais dúvidas. Nesse caso, entre em contato com as pesquisadoras:

Pesquisadora Responsável: Alessandra de Moraes Shimizu

Cargo/função: Professora Assistente Doutora

Instituição: Departamento de Psicologia da Educação Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília

Dados para Contato – Fone (14) 3402-1371, e-mail: alemorai.shimizu@gmail.com.


Aluna Mestranda: Clarisse Zan de Assis Bastos

Instituição: Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília-SP

Dados para Contato – Fone (14) 3301-4656, (14) 9104-4656 ou e-mail: clarisse.zan@gmail.com

ANEXOS

Anexo A: Parecer do CEP sobre o Projeto



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
 Campus de Marília

Parecer do Projeto nº. 0630/2013

| |
|---|
| IDENTIFICAÇÃO |
| 1. Título do Projeto: Contribuições dos contos de fadas e do jogo dramático no desenvolvimento moral de crianças de 5 a 6 anos |
| 2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Autor(a): CLARISSE ZAN DE ASSIS BASTOS |
| 3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília |
| 4. Apresentação ao CEP: 04/01/2013 |
| 5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa. |
| Objetivos |
| Compreender se os contos de fadas e o jogo dramático podem contribuir para o desenvolvimento do juízo moral de crianças de 5 a 6 anos. |
| SUMÁRIO DO PROJETO |
| Uma forma de trabalhar processos de Educação Moral na Educação Infantil é por meio de contos de fadas e do jogo dramático. Como objetivo geral busca-se compreender se os contos e o jogo dramático podem contribuir para o desenvolvimento do juízo moral de 40 crianças de 5 a 6 anos que serão dispostas em dois grupos (experimental e controle). Trata-se de um estudo quasi-experimental de grupo controle não-equivalente, no qual as crianças serão submetidas a um pré-teste, programa de intervenção (somente para o grupo experimental) e um pós-teste. Para o pré e pós-teste será usado o Método Clínico Piagetiano, com entrevistas sobre o desenvolvimento do juízo moral e do pensamento operatório. No programa de intervenção será realizada contação de contos de fadas e desempenho de papéis por meio do jogo dramático. Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Moral; Contos de fadas; Jogo Dramático. |
| COMENTÁRIO DO RELATOR |
| A realização da pesquisa em questão não apresenta riscos potenciais à saúde ou integridade moral e/ou profissional do sujeito da pesquisa. Os procedimentos metodológicos apresentados são adequados para os objetivos propostos. O termo de consentimento livre e esclarecido apresenta as informações necessárias para esclarecimento dos procedimentos do projeto aos responsáveis pelos participantes da pesquisa. Há consentimento da instituição onde será realizada a pesquisa. O projeto está de acordo com as solicitações e normas da resolução CNS 196/96. Sendo assim, sou de parecer favorável a sua aprovação pelo Comitê de Ética na Pesquisa. |

Faculdade de Filosofia e Ciências
 Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 CEP 17.525-900 Marília São Paulo Brasil
 Tel 14 3402-1300 fax 14 3402-1302

Pág. 1 de 2



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília

PARECER FINAL

O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Homologado na reunião do CEP da FFC da Unesp em 27/02/2013.

Simone Aparecida Capellini

Simone Aparecida Capellini
Presidente do CEP

José Carlos Miguel

José Carlos Miguel
Diretor da FFC