
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

SARAH PEIXE BONFANTI GUIMARÃES

**É DE PEQUENINO QUE SE TORCE O
PEPINO: O PROCESSO PEDAGÓGICO
DE CONSTRUÇÃO DAS REGRAS
DE TRABALHO E DE CONDUTA, EM
DUAS SALAS DO PROEPRE.**

SARAH PEIXE BONFANTI GUIMRÃES

*É DE PEQUENINO QUE SE TORCE O PEPINO: O PROCESSO
PEDAGÓGICO DE CONSTRUÇÃO DAS REGRAS DE TRABALHO E
DE CONDUTA, EM DUAS SALAS DO PROEPRE.*

ORIENTADORA: ÁUREA MARIA DE OLIVEIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de
Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro

2010

370.193 Guimarães, Sarah Peixe Bonfanti
G963e É de pequenino que se torce o pepino: o processo pedagógico de
construção das regras de trabalho e de conduta, em duas salas do proepr /
Sarah Peixe Bonfanti Guimarães. - Rio Claro : [s.n.], 2010
76 f. : il., figs., tabs.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Áurea Maria de Oliveira

1. Sociologia educacional. 2. Desenvolvimento moral infantil. 3.
Educação infantil. 4. Elaboração de regras. I. Título.

Para Marcos, Esther
e Thiago.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas especiais que cruzaram meu caminho durante a elaboração deste TCC:

À Secretaria de Educação e Cultura do Município em que se realizou essa pesquisa, à secretária da Educação e funcionários envolvidos.

Às professoras, sujeitos de pesquisa, por abrirem as portas de suas salas de aula tornando possível a realização do presente estudo, em nome de quem agradeço à toda a equipe de funcionários das Unidades Escolares em que realizei as observações.

Aos alunos das classes observadas por cada sorriso sincero, cada olhar, cada esboço de desejo de aproximação, cada pequena conversa.

À minha família pela paciência e apoio, por compreenderem minha ausência em momentos de alegria.

À minha orientadora Áurea que me ouviu com paciência sempre que preciso e me apontou pacientemente os caminhos a seguir especialmente no início de nossa parceria.

Aos funcionários da UNESP, Na figura do querido Odair, da Biblioteca e da Secretaria do IB, especialmente ao Elton.

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e
o que se faz, de tal forma que, num dado momento,
a tua fala seja a tua prática.

PAULO FREIRE

Resumo

O desenvolvimento da moral na criança inicia-se muito cedo, na medida em que vivencia experiências sociomorais. Piaget observou num jogo infantil fases do desenvolvimento moral relativos à prática e a consciência da regra, a partir das quais é possível fazer uma analogia com toda a sociedade. A escola é um espaço privilegiado para manifestações de caráter eminentemente morais, podendo assim influenciar significativamente no desenvolvimento moral dos sujeitos. Uma prática comum nesse sentido é o estabelecimento de combinados de regras nas classes de Educação Infantil. Assim objetivou-se neste trabalho estudar como essa forma de construção de regras tem se constituído. Para tanto se realizaram observações sistemáticas em duas salas de aula em escolas públicas em um município do interior de São Paulo (em que se implantou o PROEPRE) e se aplicou questionário às professoras a fim de caracterizá-las enquanto sujeitos de pesquisa. Tais observações ocorreram entre fevereiro e maio de 2009, em momentos distintos da rotina de cada classe. Os dados coletados nos permitiram concluir que o tempo de experiência e formação dos sujeitos não se constituíram necessariamente em fatores relevantes para o tipo de trabalho desenvolvido com relação à construção de regras em suas salas de aula. Concluímos também que a maneira com que os professores conduziram a construção de regras com seus alunos não contribuiu significativamente para o desenvolvimento moral das crianças e para a superação da heteronomia e egocentrismo infantil segundo o referencial piagetiano.

Palavras chave: desenvolvimento moral, construção de regras, Educação Infantil

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Desenvolvimento simultâneo dos estágios da Prática e Consciência das regras com o avanço das idades.....	37
---	----

Lista de Tabelas

Tabela 1: Identificação e perfil dos colaboradores do estudo.....	51
Tabela 2: Classificação das regras construídas por PEA e PEB de acordo com suas finalidades.....	69

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

E.F.- Ensino Fundamental

E.I. – Educação Infantil

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

PEA – Professora da Escola A

PEB – Professora da Escola B

PROEPRE - Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil

SME - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TCC _ Trabalho de Conclusão de Curso

U.E. – Unidade Escolar

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

CAPITULO I

1. Introdução

1.1 Objeto de estudo.....11

1.2 O problema de pesquisa e os objetivos de estudo20

CAPITULOII

2. O referencial teórico piagetiano.....28

2.1 O jogo de bolinhas30

2.2 O interrogatório.....33

2.3 Estágios evolutivos da prática e consciência da regra.....34

CAPÍTULO III

3. Metodologia

3.1.1 O contato com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SME).....42

3.1.2 O contato com a coordenação e as docentes.....43

3.1.3 O contato com as salas de aula.....44

3.2 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados.....46

3.3 Caracterização das escolas.....48

3.3.1 Os sujeitos de pesquisa.....51

3.4 Procedimentos para análise dos dados coletados.....52

CAPÍTULO IV

4 Apresentação e análise dos dados coletados

4.1 Apresentação dos Dados Coletados.....53

4.1.1 Categoria 1: O trabalho pedagógico com a construção das regras de trabalho e de conduta.....53

4.1.2 Categoria 2: O registro das regras de trabalho e de conduta.....59

4.2 Análise dos dados coletados

4.2.1 As posturas de PEA e PEB durante o processo de construção de regras de trabalho e de conduta em suas classes.....62

4.2.2 As posturas adotadas por PEA e PEB para o registro de regras de trabalho e de conduta em suas classes.....70

CAPITULO V

5 Conclusões.....72

Referencias bibliográficas.....	74
Apêndice.....	75

CAPÍTULO I

1 Introdução

1.1 O objeto de estudo

De acordo com Piaget (1994), a criança ao nascer insere-se em um mundo regado: horário para banho, para dormir, para alimentar-se. À medida que crescem, rotinas novas agregam-se às rotinas antigas, além de ir, cada vez mais, adentrando num mundo de “coisas permitidas” e “coisas proibidas”. O espaço social amplia-se! Anteriormente as relações ocorriam apenas no ambiente familiar, e agora se estendem ao ambiente religioso e escolar, entre outros. Dessa forma, vão interagindo com um número cada vez maior de pessoas e de ambientes e, conseqüentemente, com diferentes regras e diferentes rotinas, o que se pode chamar de fenômeno da socialização.

A criança é inserida no ambiente escolar a partir de 04 meses. Iniciando pela creche, depois a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), a seguir o Ensino Fundamental (E.F.) e assim, sucessivamente os quais, por sua vez deveriam propiciar as oportunidades necessárias para o desenvolvimento cognitivo, social e moral do educando. Em todos os níveis de ensino existe um ponto comum: a necessidade e a importância das regras de trabalho e de conduta, responsáveis pela operacionalização da ação pedagógica e, dependendo da forma como são trabalhadas, pelo educador, poderão se constituir em um meio pelo qual o aluno irá desenvolver-se rumo à autonomia moral. Se este conduzir o trabalho com regras de forma impositiva, associando-a ao medo da punição e/ou ao medo da perda do afeto, ou, ainda, a obtenção de privilégios (VINHA, 2006) a criança poderá submeter-se a elas, mas, isso não significa que houve a compreensão de sua necessidade. Entretanto, se este trabalho for conduzido de forma a envolver o educando no processo de construção das mesmas, auxiliando as crianças no exercício de construção e direcionando-o às necessidades do grupo isso contribuirá para que ele vivencie e ultrapasse os estágios evolutivos da Prática e da Consciência da Regra.

O cerne da questão está, portanto, nos motivos pelos quais as crianças internalizam, legitimam e seguem as regras. Do outro lado está o professor e tudo aquilo de que se vale para que as regras sejam cumpridas por seus alunos. Vinha

(2006) descreve três formas de educação moral apontadas por pesquisa de Turiel e relatadas por Yves De La Taille (1998): a educação autoritária, a educação por retirada de amor e a educação elucidativa. A pesquisa em questão foi realizada em ambiente familiar, porém, os três tipos de educação são facilmente identificados na escola.

Na “educação autoritária” o professor impõe as regras que são legitimadas por uma autoridade que não deve ser questionada, valendo-se para tanto de castigos, ameaças e humilhações. A criança se mantém heterônoma por um período maior do que teoricamente deveria pois, segundo Piacezzi (*apud* VINHA, 2006, p. 243) recebe mensagens que lhe apontam uma “contradição entre obedecer e pensar” gerando uma obediência cega que não contribui para o desenvolvimento moral ao deixar obscuras as razões de ser da regra. A aparente legitimação dessas regras pelas crianças se encontra permeada por um medo típico das relações de coação baseadas no respeito unilateral. Quando a autoridade se enfraquece ou se ausenta, as regras deixam de ser cumpridas, uma vez que o medo do castigo não mais se sustenta. Há ainda o medo da perda de amor e atenção do adulto que legitima as regras no segundo tipo de educação moral: a “educação por retirada de amor”.

Na “educação por retirada de amor” o adulto se vale de estratégias que demonstrem às crianças o quanto são egoístas, pouco amorosas, e como o magoam quando desobedecem a uma regra. Ainda que a regra quebrada não atinja diretamente ao adulto, esses artifícios são usados. Um exemplo citado por De La Taille (1998 *apud* VINHA, 2006) retrata esse fato: um pai diz ao filho que ficará triste se não estudar para a prova. As mensagens de desamor não se resumem apenas à linguagem oral, mas podem ser transmitidas através de gestos, expressões faciais, olhares. Nesse tipo de educação destacam-se dois fatores positivos: há uma relação de certa forma horizontal entre adulto-criança na qual se a criança pode magoá-lo, esse adulto não é superior; há uma associação da moralidade à afetividade na qual os sentimentos alheios devem ser respeitados. No entanto o sentimento de angústia vivenciado pela criança frente à possibilidade de perda do amor e a associação da moralidade à culpa, são pontos negativos que pesam para a não realização desse tipo de educação moral que, como já explicitado anteriormente, se legitima pelo medo da perda do amor do adulto.

No terceiro tipo de educação, a “educação elucidativa”, a ordem dada ou limite estabelecido vem sempre acompanhado de uma explicação de sua razão de ser, de seu por que. Essa explicação baseia-se geralmente nas consequências que a infração acarretará. Esse tipo de educação promove uma legitimação íntima das regras e o desenvolvimento moral rumo à autonomia ao passo que explicita a necessidade da existência de limites de acordo com fundamentos racionais. Segundo De La Taille (*apud* VINHA, 2006) o adulto estabelece uma relação entre raciocínio e obediência às regras, respeitando a inteligência da criança e ao explicá-las proporciona uma apreensão racional de valores e regras. O adulto que age desta maneira contribui para que a criança aos poucos justifique seus atos e aprenda com os erros advindos de suas próprias escolhas. Para Piacezzi (*apud* VINHA, 2006) a criança orienta-se então cada vez mais por regras próprias.

No ambiente escolar o trabalho com regras torna-se essencial para a operacionalização da ação pedagógica. Porém mais que promover o bom andamento da aula, o trabalho com regras tem o objetivo geral de:

envolver as crianças em tomadas de decisões e estabelecimento de regras em sua classe e contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo na qual professores e crianças praticam a auto-regulagem e a cooperação (DE VRIES & ZAN, 1998, p.137)

As autoras estabelecem ainda três objetivos específicos para o trabalho com regras:

[...] (1) promover o sentimento de necessidade de regras e de justiça, (2) promover o sentimento de propriedade das regras, procedimentos e decisões da classe, (3) promover o sentimento de responsabilidade compartilhada pelo que ocorre na classe e pela forma como o grupo relaciona-se na sala de aula. (*idem*, p. 138)

Para que se atinjam tais objetivos é necessário que o professor esteja atento ao momento oportuno de intervir pedagogicamente. Essa intervenção, segundo as supracitadas autoras, consiste em incentivar os alunos a refletir, discutir sobre as regras a serem estabelecidas e a participarem ativamente deste processo de construção de regras. É a partir da discussão acerca de um problema ou conflito que as crianças vislumbrarão a necessidade das regras; participando das decisões sobre o que ocorre na sala é que será despertado o senso de propriedade; vivenciando o senso de propriedade é que se desenvolverá a responsabilidade compartilhada pelo que ocorre na classe. A partir desse trabalho, as regras passam a ser “acordos

elaborados pelos integrantes do grupo que beneficiam a *todos* ordenando as relações” (VINHA, 2006, p.246 – grifo nosso). Para tanto há, segundo Vinha alguns princípios que regem o trabalho com regras, a saber:

- *Adequação às necessidades particulares de cada grupo*: Isso significa que a construção de regras deve partir de um problema ou conflito real. Desta situação concreta emerge a necessidade de que daquele momento em diante todos ajam em coerência para que o conflito não mais se repita ou possa ser mais facilmente resolvido numa próxima ocasião. O que norteará esse comportamento coerente do grupo é a regra surgida neste momento.
- *Participação ativa dos integrantes do grupo na sua elaboração*: Observando o que se coloca no princípio precedente a este, o professor deve incentivar todas as crianças a participarem, deve cuidar para que todos opinem e estar atento para que as sugestões dadas sejam realmente justas e atendam ao interesse de todos, sem que se privilegiem alguns alunos ou prevaleça a vontade de uns sobre a de outros.
- *Flexibilidade*: Quando alguma regra não estiver “dando certo” (VINHA, 2006, p. 246), quando algum aluno se sentir prejudicado, quando o contexto mudar, as regras podem e devem ser novamente analisadas, revistas e mesmo reelaboradas se necessário. Esses acordos nunca devem ser rígidos, estáticos ou preestabelecidos.
- *Regularidade*: É um trabalho de construção constante em que novas regras surgirão e algumas serão alteradas ou deixarão de ser necessárias. Um esforço diário do professor para que as regras estabelecidas sejam refletidas, discutidas e cumpridas por todos assegura tal regularidade.
- *Cumprimento por parte de todos que integram o grupo*: Todos devem cumprir as regras elaboradas pelo grupo, inclusive o professor, caso contrário os combinados serão um reflexo do autoritarismo do educador. Dessa forma o que há é o respeito unilateral onde não ocorrem situações de cooperação e dificultando a superação da heteronomia.

Através desses princípios norteadores do trabalho com regras, ressalta-se o caráter eminentemente coletivo de sua realização. Essas regras discutidas no grupo são as chamadas regras negociáveis. Entretanto, segundo Vinha (2006), é um erro comum que os educadores acreditem que tudo pode ser discutido e aceitem, sem

restrições, tudo o que “vem dos alunos”. Na escola, assim como na sociedade como um todo, existem regras que são inegociáveis pois se baseiam em princípios universais como justiça, respeito, igualdade e dignidade, cuja pertinência e validade não são passíveis de discussão. Tais princípios que regem essas regras não podem submeter-se ao “relativismo moral” (VINHA, 2006, p.247) em que tudo é discutível e questão de ponto de vista. São apenas explicados às crianças quando necessário. Não se discute “se pode ou não bater nos outros [...] a resposta já está de antemão definida e inegociável” (DE LA TAYLLE apud VINHA, 2006, p. 247). Tais regras são apenas explicitadas quando preciso, não são discutidas ou elaboradas coletivamente porque são necessárias. São regras como “escovar os dentes após as refeições” ou “não agredir”. Macedo (1996, apud VINHA, 2006) fala da importância dessas regras para as crianças ao passo que elas dizem respeito à boa saúde, boa convivência social, a não causar danos a si e aos outros e as classifica como “leis”. Existem em pequeno número na escola ou classe, apenas quando realmente necessárias e justas. Não devem ser discutidas, mas frente a uma situação em que a criança insiste em descumpri-la, pode-se oferecer uma margem de escolha às crianças mesmo sabendo que ambas as opções a desagradam. Vinha (2006, p. 248) cita um exemplo no qual as crianças recusam-se a passarem protetor solar para brincar e a mãe diz: “crianças, vocês preferem passar protetor solar e brincar no sol e na água ou preferem brincar na sombra?”, ora, usar protetor solar é uma regra inegociável de boa saúde.

Ao observar o que se colocou a respeito dos princípios que regem o trabalho com regras e a existência das regras negociáveis e inegociáveis, é importante focar uma prática essencial para sua operacionalização em sala de aula: o registro das regras. De acordo com De Vries e Zan (1998)

[...] afixar as regras das crianças na sala de aula [...] permite que o professor saliente que a autoridade moral da classe vem não do professor mas das próprias crianças. (p.147)

Além disso, segundo Vinha (2006), as crianças costumam considerar importantes as regras escritas no papel e não as explícitas apenas oralmente. Há várias formas de registro: cartazes com desenhos feitos pelas crianças que acompanham a escrita da regra, cartaz de pregas, cadernos. Tais registros podem ser retirados quando as crianças já internalizarem e todas as cumprirem. Se necessário, expor novamente quando ocorrer a quebra da regra. Ao elaborar e

reelaborar a regra buscar usar uma linguagem positiva substituindo o “não gritar” pelo “falar baixo”, por exemplo, pois as crianças tendem a pensar que regra é tudo que *não* pode ser feito e que aquilo que é permitido não precisa de regras. É desejável que as regras sejam em pequeno número pois as crianças lembram-se apenas das mais importantes ou daquelas que costuma desobedecer.

Quando há uma quebra de regra o professor precisa agir de forma firme e imediatamente no momento em que o descumprimento ocorre. Nesta situação o educador deve questionar a criança de maneira que ela reflita e invoque a regra envolvida e o porquê dela ter sido combinada. A avaliação do dia não deve ser utilizada para trabalhar problemas de desobediência às normas estabelecidas quando isso não for feito no mesmo momento da infração. Pode-se retomar o fato neste momento do dia, porém a inobediência de um aluno deve sempre, sempre ser trabalhada pelo docente no mesmo momento em que ocorre. Se deixa passar não é coerente, permitindo certas coisas numa situação e proibindo em outra, agindo de forma diferente em situações semelhantes.

A ação do educador deve ser breve e direta. A linguagem deve transmitir segurança e firmeza, evitando-se desgastes desnecessários em discussões sem sentido e reações exageradas, através da linguagem elucidativa referindo-se ao ato infrator e não ao caráter da criança, evitando julgamentos.

Falando de desobediência às regras e retomando o processo de elaboração das mesmas, seu cumprimento não deve estar associado a uma sanção correspondente, combinando-a concomitantemente. Esta atitude transmite a idéia de que o preceito pode vir a ser desrespeitado uma vez que já está previsto o que acontecerá com aquele que o desobedecer. Combinando as sanções neste momento o educador está também transferindo sua autoridade à criança que não tem condições de decidir sobre a consequência mais apropriada e surgem punições muito severas. Devido à responsabilidade objetiva os alunos exigirão que a sanção seja aplicada ainda que a intenção ao descumprir a regra não tenha sido de descumpri-la. A sanção envolve somente infrator e professor.

Muitas vezes, segundo Vinha (2006), uma repreensão oral acompanhada ou não de explicação, não levará a criança a refletir de modo a agir diferente numa situação parecida. A aplicação de uma sanção no momento certo poderá eliminar atitudes que o educador desaprova. Não se deve esperar que a criança extrapole ou que o educador perca o controle, chegue ao seu limite para a tomada de atitude.

Piaget (1994), em sua obra *O Juízo Moral Da Criança*, distingue dois tipos de sanção: a sanção expiatória e a sanção por reciprocidade.

Sanção expiatória como o próprio nome diz visa expiar um erro pela dor, pelo sofrimento. É uma prática coercitiva conhecida como castigo ou punição em que não há uma relação direta entre o ato cometido e a sanção aplicada. Visa amedrontar o suficiente para que não mais se quebre as regras ou se transgrida os limites. Mas esse tipo de sanção muitas vezes não desperta no sujeito um sentimento de necessidade de mudar seu comportamento para evitar o castigo e então este acaba repetindo a ação. O adulto então aplica sanções cada vez mais severas aumentando as privações e os sofrimentos causados. O comportamento do infrator continua se repetindo muitas vezes pois o castigo lhe dá a impressão de que errou sim, mas já pagou pelo que fez e por isso está livre para continuar agindo contra o que determinam as regras. Também pode repetir um comportamento indesejável por vingança frente aos castigos anteriormente sofridos, para mostrar que de nada adiantaram. O adulto age, assim, repetindo a forma com que foram educados, embora quando crianças tenham achado injustas as punições que recebiam, por desconhecerem outra maneira de educar ou por achar que essa realmente foi a melhor educação que podiam ter recebido. Os castigos podem ser físicos (surras, ficar em pé de frente com a parede) e ainda de fundo emocional ou psicológico (xingamentos, humilhações, privações daquilo que a criança mais gosta). Esse tipo de sanção não possibilita que o sujeito reflita sobre seus atos e, portanto, não contribui para a superação da heteronomia. Kamii (*in* ASSIS; MANTOVANI DE ASSIS, 2003) enumera três conseqüências negativas surgidas do uso de punições:

- 1 Cálculo de riscos: a criança repete o mesmo ato, mas tentará não ser descoberta da próxima vez;
- 2 Conformidade cega: garantirá-lhe segurança e respeitabilidade;
- 3 Revolta: meninos e meninas se cansam de obedecer e resolvem que é hora de viver por si próprios. Surgem comportamentos que caracterizam a delinqüência.

Segundo Vinha (2006) ao citar Piaget, nenhuma arbitrariedade é necessária para que o transgressor entenda a dimensão e valor de seus atos. Basta que perceba que perdeu algo muito mais valioso para qualquer ser humano, o elo social, o vínculo afetivo que a liga a outras pessoas, ainda que momentaneamente. Isso é a base da sanção por reciprocidade em que há coerção o mínimo possível e uma

relação racional ou natural entre a sanção e o ato a ser sancionado. Visa educar para a compreensão das consequências de seus atos e para o significado de sua falta na quebra do elo de solidariedade. Esse rompimento no elo social implica sentimentos como decepção, raiva, tristeza da(s) pessoa(s) atingida(s) pela quebra da regra. Para De Vries e Zan (1998) a pessoa precisa valorizar e querer sinceramente restabelecer essas relações, agora abaladas, agindo de maneira a compensar o sentimento de desconforto e poder desfrutar novamente dos benefícios que tais relações lhe traziam. Essa sanção por reciprocidade não precisa ser antecedida por ameaças ou explicações e devem ser sempre aplicadas a fim de que o professor não caia em descrédito. Um parêntese a respeito das ameaças seja com relação a uma punição ou sanção por reciprocidade a ser aplicada: sempre que o professor fizer uma ameaça deve ter em mente o quão complexa a situação pode se tornar. Uma vez feita a intimidação, a criança pode se sentir desafiada e fazer exatamente aquilo que foi advertida a não fazer. O professor terá de sustentá-la e cumpri-la a custo de ser afrontado pelos alunos que cobrarão que ela seja realizada por mais pesada que seja.

Piaget (1994) identificou seis tipos de sanção por reciprocidade, a saber: exclusão momentânea ou definitiva, do próprio grupo social; sanções que apelam à consequência direta e material dos atos; privar o culpado de uma coisa da qual abusa; reciprocidade simples ou propriamente dita; sanção retributiva e simples repreensão. Vinha (2006) a partir de Piaget, sobre as sanções por reciprocidade, contribui com considerações a respeito de sua aplicação no cotidiano escolar. Abaixo as postulações de Piaget e as contribuições de Vinha para cada sanção:

- *Exclusão momentânea ou definitiva do grupo social.* As crianças geralmente utilizam com os colegas deixando de lado, por exemplo, um amigo que trapaceia num jogo. Também usamos com a criança quando negamos que participe de um passeio quando em ocasião anterior ela não se comportou. O elo social está temporariamente rompido. Segundo Vinha (2006) o professor que optar por essa sanção deve sempre que possível dar uma opção a criança, se ela quer continuar trabalhando como o combinado ou sair um pouco e voltar quando conseguir trabalhar como todos. Se a criança preferir deixar a atividade deve escolher onde ficar e o melhor momento para voltar a interagir com o grupo, contudo geralmente ela decidirá ficar. Quando a

criança decide ficar mas o comportamento continua inadequado usar a linguagem descritiva para reafirmar o compromisso de que para ficar deve trabalhar como todos os demais e se for necessário retirá-la da atividade dizendo que a escolha foi dela.

- *Conseqüência direta e material dos atos.* A quebra do elo social decorrida da falta da criança se expressa em permitir que ela sofra as conseqüências de seus atos. Piaget (1994) exemplifica com a história do menino que jogando bola dentro de seu quarto, o que não era permitido, quebra uma vidraça e passa a dormir no quarto mais frio sem o vidro para barrar a temperatura externa, seus pais não consertam. Segundo Vinha (2006), o constrangimento gerado pela perda de algo que quebrou ou destruiu já é suficiente. Não é necessário acrescentar nada do gênero “eu não disse para você tomar cuidado?” nem utilizar expressões faciais e atitudes irônicas. O mesmo ocorre com o desespero de uma criança que ao bater uma porta machuca o dedo de uma amiga a ponto de sangrar. Não é necessário repreende-la, pode-se solicitar que ajude com o curativo e conversar depois explicando que portas não são feitas para bater e que aquele comportamento não é desejável (linguagem descritiva).
- *Privar a criança de uma coisa da qual abusa.* É uma ruptura do contrato decorrente do descumprimento das condições de contrato. Piaget (1994) ilustra com o exemplo de não mais emprestar à criança um livro que ela manchou. Vinha (2006) coloca que essa sanção pode ser utilizada quando a criança continua estragando um objeto que já foi reparado por ela anteriormente a partir de um encorajamento da professora. Usando linguagem descritiva a professora diz que quando a criança conseguir utilizar o material mais adequadamente poderá fazê-lo. Deve-se atentar para o fato de que às vezes as crianças quebram objetos porque simplesmente não sabem como utilizá-lo e assim torna-se necessário que o professor explique e ensine algo que para ele é obvio.
- *Reciprocidade simples ou propriamente dita.* Consiste em fazer à criança o que ela própria fez. Um pai deixa de tomar cuidado com um álbum de selos do filho porque o filho manchou um livro que emprestou dele, é um exemplo dado por Piaget. O autor adverte que embora faça a criança compreender o alcance de seus atos, essa sanção torna-se um ato “vexatório e absurdo

quando é apenas questão de devolver o mal com o mal e de responder a uma destruição irreparável com outra destruição irreparável” (p.164).

- *Sanção “restitutiva”* (PIAGET, 1994, p.164). Consiste em reparar o dano material advindo da falta pagando ou substituindo o objeto.
- *Simples repreensão*. Limita-se a mostrar a criança como ela rompeu o elo de solidariedade, sem nenhuma punição.

As sanções acima explicadas estão colocadas tal qual em Piaget (1994) numa seqüência da mais grave para a menos grave. Em todos os tipos de sanção por reciprocidade deve-se ter o cuidado com a postura que o docente adotará, com o tom de voz e com o uso da linguagem descritiva, em não falar do aluno, mas de sua atitude. Se o professor gritar, ou for irônico, ou usar uma linguagem agressiva poderá deixar transparecer que a sanção não é uma conseqüência natural do ato da criança, mas um castigo, despertando o sentimento de culpa e não o da responsabilidade. Mesmo quando a sanção estiver relacionada ao ato a ser sancionado ela pode, portanto ter um caráter punitivo na visão da criança ou nas intenções do adulto.

1.2 O Problema de Pesquisa e os Objetivos de Estudo

Telma Pilleggi Vinha, uma das autoras em cuja obra se embasa o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizou, em 1994 pesquisa experimental com professores pré-escolares em um município no interior de São Paulo. Tais professores já trabalhavam com o Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (PROEPRE), implantado no município em 1991, e, portanto, já haviam realizado formação básica com relação ao construtivismo e sua visão do desenvolvimento infantil nos aspectos cognitivos, físico, afetivo e social. Essa formação ocorreu através de um curso de 240h oferecido aos professores visando torná-los usuários do PROEPRE. Com relação ao aspecto social e a construção de um ambiente sócio-moral propício ao desenvolvimento da autonomia, esse curso foi suficiente para muitos professores, mas para outros não (VINHA, 2006). Assim um dos principais objetivos da pesquisa de Vinha era “auxiliar o professor a favorecer o desenvolvimento da moralidade infantil” (*idem*, p. 26).

O PROEPRE foi elaborado por Mantovani de Assis e seus colaboradores do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Universidade

estadual de Campinas (UNICAMP), a partir de uma pesquisa realizada pela autora em 1976. O objetivo principal da pesquisa era verificar a possibilidade de aceleração do ritmo do desenvolvimento intelectual infantil entre crianças de 5 e 6 anos, utilizando-se de um programa de estimulação que apelava às atividades espontâneas da criança para a construção das operações concretas (ASSIS; MANTOVANI DE ASSIS, 2002). Outro objetivo da pesquisa, segundo Mantovani de Assis era verificar a existência de um atraso entre as crianças de 7 a 9 anos de idade com relação ao aparecimento do estágio operatório. Os resultados da pesquisa demonstraram que as crianças submetidas ao programa de estimulação - grupo experimental - atingiram em maior número o estágio das operações concretas do que entre as crianças que não passaram pelo programa - grupo controle. No citado estudo, concluiu-se que existia um atraso no desenvolvimento intelectual das crianças, este atraso poderia ser explicado pela falta de estimulação adequada e ser superado por um processo de estimulação adequada na Educação Infantil (E.I.).

O objetivo geral do PROEPRE é o desenvolvimento global e harmonioso da criança em seus aspectos intelectual, afetivo, social e físico. Tal objetivo baseia-se na concepção de homem responsável pela construção de si mesmo e do mundo que o cerca (ASSIS; MANTOVANI DE ASSIS, 1999) e aponta para a “formação de pessoas criativas, inventivas e descobridoras, que são capazes de criticar, comprovar e não aceitar sem refletir tudo o que lhes é imposto” (*idem*, p. 1). Assim, o PROEPRE visa o indivíduo autônomo e capaz de transformar sua realidade de acordo com valores construídos e reconstruídos ao longo de sua experiência, para isso, é necessário um ambiente físico e social que encoraje a autonomia e que propicie à criança realizar suas escolhas, decidir, opinar, criticar, expressar-se (*ibid.*). A autora estabelece objetivos para cada um dos aspectos a serem desenvolvidos - intelectual, afetivo, social e físico:

- *Aspecto intelectual:* Desenvolve-se através de um processo no qual se sucedem estágios caracterizados por estruturas qualitativamente distintas das que as precedem e das que irão sucedê-las. Tais estágios (sensório motor, pré operatório, operações concretas e operações formais) se desenvolvem entre o nascimento e a adolescência e o ritmo dessa sucessão será determinado em grande parte pela estimulação do ambiente. O PROEPRE, com relação ao aspecto cognitivo, visa a construção das estruturas características da fase pré-operatória na qual teoricamente se

encontram as crianças na faixa etária de 6 anos. Os objetivos relativos ao desenvolvimento cognitivo traçados pelo PROEPRE, referem-se à necessidade de criação de condições adequadas para que o aluno alcance o conhecimento físico, construa o conhecimento social e o conhecimento lógico matemático, além de desenvolver a capacidade de simbolização.

- *Aspecto afetivo:* Segundo a citada autora, aspectos cognitivo e afetivo são indissociáveis e afirma que “em todo comportamento as motivações, o dinamismo energético, constituem o aspecto afetivo e as estratégias empregadas constituem o aspecto cognitivo” (ASSIS; MANTOVANI DE ASSIS, 1999). Este aspecto do desenvolvimento infantil também comporta estágios, situando-se a criança da E.I. no estágio dos afetos intuitivos. Em seu comportamento característico surgem as relações afetivas inter-individuais de simpatias e antipatias e os sentimentos de inferioridade e superioridade. Os objetivos para esse aspecto foram pensados de forma que “os afetos intuitivos se transformem em afetos normativos, dos quais os sentimentos autônomos, com intervenção da vontade, constituem o protótipo [...]” (*idem*, p. 03). Para favorecer esse desenvolvimento a escola deve propiciar oportunidades para que a criança escolha, decida opine e estabeleça relações de respeito mútuo com seus colegas e professor, em que predominem também o afeto e a confiança. São objetivos do aspecto afetivo, criar condições adequadas para que a criança sinta-se aceita e compreendida, confie nas pessoas que a cercam, sentindo-se segura ao lado delas, expresse seus sentimentos e emoções, seja independente, curiosa, criativa, tenha iniciativa e responsabilidade, desenvolva a auto-estima.
- *Aspecto físico:* As habilidades motoras das crianças se desenvolvem à medida em que crescem, progredindo visivelmente durante a E.I. Espera-se que aos 5 ou 6 anos a criança já se vista sozinha, segure corretamente talheres e o lápis realizando desenhos e traçados, segure e arremesse objetos na direção desejada, salte com agilidade sobre um ou ambos os pés, pule corda, corra bem, suba e desça escadas sem dificuldades. O desenvolvimento da criança em seu aspecto físico é essencial para ações cada vez mais independentes. Com relação ao aspecto físico, são objetivos criar condições adequadas para que a criança tome consciência do funcionamento de seu organismo e como agir sobre ele para uma vida mais

saudável, adquira hábitos de higiene e boa alimentação, perceba situações perigosas e aprenda a evitá-las.

- *Aspecto social:* Aspecto de eminente relevância para este trabalho, Mantovani de Assis (2002) fala do proeminente papel da escola no desenvolvimento moral das crianças. Cabe à instituição de E.I., criar um ambiente propício às interações sociais que envolvem outras crianças e adultos, objetivando a construção da cooperação e autonomia moral, baseada no respeito mútuo e na reciprocidade. Construir na escola um ambiente favorável ao desenvolvimento da cooperação e autonomia significa que o professor se esforçará em manter uma relação de respeito mútuo com seus alunos; que a criança terá oportunidades de escolha e expressão de suas idéias e sentimentos; que se dará preferência à trabalhos em grupos, trocas de idéias e o incentivo á coordenação entre diferentes pontos de vista; que as regras que norteiam o funcionamento do grupo serão estabelecidas pelas próprias crianças junto ao professor; que as crianças serão encorajadas a resolver seus próprios problemas através do diálogo e trocas de opiniões. Aos poucos a criança se liberta do egocentrismo, paralelamente ao surgimento das estruturas do pensamento operatório. Na supracitada obra, a autora discorre sobre como os objetivos deste aspecto podem ser alcançados sem a necessidade de criação de uma atividade específica para isso, podendo ser desenvolvidos no decorrer de inúmeras práticas. No entanto cada objetivo traçado para o desenvolvimento do aspecto social vem acompanhado de sugestões de atividades que o impulsionam. Abaixo estão os objetivos e as respectivas sugestões de atividades:

a) Interagir com seus pares:

- brincar com outras crianças;
- representar em grupo;
- trabalhar em grupos.

b) Interagir com adultos.

- fazer entrevistas;
- transmitir recados;
- fazer visitas à estabelecimentos do bairro;
- organizar o jornal da classe
- interagir com o professor.

- c) Aprender normas de condutas que regem as interações sociais.
 - estabelecer normas de conduta para a realização de determinada atividade;
 - usar expressões de cortesia;
- d) Construir normas, regras e valores próprios
 - tomar decisões;
 - expressar sua opinião;
 - respeitar o direito dos outros;
 - valorizar a igualdade e lealdade;
 - assumir a responsabilidade pelos seus atos.

Alguns dos princípios pedagógicos que norteiam o PROEPRE:

1. Eliminar os métodos diretos de ensino tendo em vista que o PROEPRE baseia-se nas premissas Piagetianas de construção do conhecimento pela criança. As explicações verbais e demonstrações devem ser substituídas por atitudes que encorajem o aluno a fazer e buscar respostas às suas próprias perguntas. A oportuna intervenção do educador leva a criança à reflexão, à busca por conclusões próprias e à dúvida. Esse princípio não deve ser confundido com o *laissez-faire* em que o professor nada faz para contribuir para que a construção do conhecimento de seus alunos.
2. Crianças de todas as culturas passam exatamente pelo mesmo processo de construção das estruturas de inteligência, que se dá através de uma sequencia invariável. Assim o PROEPRE efetiva-se por meio de atividades que favorecem tal desenvolvimento permitindo que cada indivíduo passe pelas sucessivas etapas a seu próprio ritmo.
3. A inteligência se desenvolve por meio de contínuos processos de equilíbrio e abstração reflexiva. As atividades do PROEPRE visam provocar perturbações e conflitos cognitivos que desencadeiam esse processo.
4. Fundamenta-se na ação das crianças sobre os objetos e nas trocas sociais para conquistar a lógica operatória.
5. Reconhece que aspectos afetivos influenciam no desenvolvimento cognitivo em uma relação indissociável presente em cada ação. A motivação e a energia empregada se referem ao aspecto afetivo e as ações empreendidas na busca das soluções dos problemas constituem o aspecto cognitivo.

6. Desenvolvimento afetivo, intelectual e social ocorrem de forma paralela. Quando estruturas cognitivas são construídas repercutem na afetividade e vida social. A construção das estruturas da inteligência é condição para o desenvolvimento moral, socialização e afetividade.

Para a implantação do PROEPRE em uma sala de aula, Mantovani de Assis (2002) descreve algumas atividades a serem realizadas diariamente e que atendem aos objetivos propostos pelo programa. Tais atividades buscam englobar diferentes áreas do currículo de acordo com os objetivos enfocados no momento. Essas atividades foram pensadas de maneira a favorecer o desenvolvimento do autocontrole e da responsabilidade, visando à construção da autonomia moral e intelectual a partir da teoria de Jean Piaget.

De acordo com a autora três aspectos devem ser contemplados para que as crianças aprendam a trabalhar de acordo com a prática pedagógica do PROEPRE: orientação, realização de atividades práticas e reflexão sobre a prática. A orientação ocorre antes de cada atividade, esclarece ao aluno o comportamento esperado, o tempo de duração, os procedimentos diante de problemas e como organizar e limpar o ambiente após sua realização. Não deve ser feita como uma preleção, mas como uma conversa que estimule a criatividade, raciocínio e independência do aluno. A realização de atividades práticas se dá por meio de diferentes estratégias, abaixo a descrição de algumas delas:

- *Atividades diversificadas (cantinhos)*: realizadas em pequenos grupos, são escolhidas pelas crianças e podem recair ou não sobre temas, problemas ou questões que apresentem aspectos em comum. Ocorre intensa interação social e cooperação entre os alunos e ao professor cabe o papel de coordenador. O aluno poderá desenvolver ritmo próprio e dosar o tempo para cada atividade, escolher, decidir, progredindo rumo à autonomia.
- *Atividades coletivas*: É realizada por todas as crianças de uma classe a partir de uma escolha coletiva, mediante um leque de opções oferecido pelo professor e pelos próprios colegas. Deve incentivar a expressão de idéias e a troca de pontos de vista. São atividades coletivas: cantar, ouvir uma história, organizar e limpar a classe, entre outros.
- *Atividades individuais*: Esta atividade se realiza simultaneamente às atividades diversificadas. O professor trabalha com um aluno por vez enquanto os demais trabalham nos cantinhos.

- *Atividades independentes*: Realiza-se num curto espaço de tempo. Deve ocorrer sem que os alunos solicitem a atenção do professor. Pode ser individual ou em grupo, escolhida entre várias opções. Favorece o desenvolvimento da responsabilidade, iniciativa e da autonomia.
- *Planejamento do Dia*: É o início de um dia de trabalho em uma sala do PROEPRE. Neste momento professor e alunos decidem o que será feito naquele dia e em qual sequência. Tem como finalidade a busca pela reflexão antes da ação, a reflexão sobre aquilo que pensa e aquilo que faz, organizar-se e dosar o tempo para cada atividade.
- *Arrumação da sala*: Neste momento professor e alunos trabalham conjuntamente limpando móveis, assoalho e materiais. Trata-se de uma excelente oportunidade para desenvolvimento de aspectos motores (como ao varrer o chão) e seriações e classificações (como ao organizar os materiais).
- *Hora do recreio (recreação livre ou parque)*: trata-se do momento em que as crianças poderão gastar suas energias pulando, correndo e movimentando-se nas brincadeiras ao ar livre. Equipamentos para recreação como gangorras, escorregadores, balanças ensejam a invenção de brincadeiras espontâneas pelas crianças. Os alunos também terão oportunidade de estabelecer contato com a natureza, pisar descalço na grama ou areia, observar pássaros, insetos e pequenos animais.
- *Hora do lanche (pão e leite e merenda)*: é um momento oportuno para o desenvolvimento de diversos aspectos. Com relação ao conhecimento físico, degustando a criança sente temperatura, sabor textura; com relação ao conhecimento lógico matemático, o estabelecimento da relação termo a termo ao solicitar que os alunos ajudem na distribuição de pratos e copos por exemplo; hábitos de higiene como lavar as mãos antes das refeições podem ser formados durante este momento.
- *Hora da roda (rodinha ou roda da conversa)*: os alunos se dispõem em círculo para conversar, cantar, ouvir histórias, fazer o calendário, fazer a oração, combinar regras e tomar decisões. É uma excelente oportunidade para que os alunos exponham e defendam suas idéias e sentimentos.

O momento da reflexão se dá através da hora da avaliação em que se faz uma roda com as crianças a fim de que possam reconstruir os acontecimentos do

dia, lembrar-se do que fizeram e o que sentiram, como se comportaram no decorrer das diferentes atividades vivenciadas, refletir sobre o que fizeram e julgar pelos seus próprios atos. Desta maneira a criança chega a conclusões e deduções com relação ao desenvolvimento da moralidade e relações sócio-afetivas. É importante discutir sobre o comportamento do grupo como um todo durante as atividades e de cada um em particular em virtude das regras estabelecidas para a operacionalização do trabalho. A auto-avaliação das crianças deve estar prevista pois permite que se tome consciência de suas próprias ações e progressivamente torne-se responsável por elas.

Tendo em vista que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SME) do município em que se realizou este trabalho adotou os princípios educacionais contidos no PROEPRE e que o trabalho de pesquisa de Vinha foi desenvolvido junto a essa rede de ensino, o que se propõe neste TCC, enquanto pergunta de pesquisa é: de que forma o educador, que segue as orientações pedagógicas contidas no PROEPRE organiza a sua ação pedagógica com relação às regras de trabalho e de conduta, em sala de aula?

Assim, estabeleceu-se enquanto norteadores do presente trabalho, na busca pela resposta ao problema acima estabelecido, os seguintes objetivos:

- a) Identificar os procedimentos utilizados, pelo educador, na operacionalização da ação pedagógica com a construção das regras de trabalho e de conduta, em sala de aula;
- b) Analisar, a luz do referencial piagetiano, se a utilização, destes procedimentos, possibilita, teoricamente, o desenvolvimento qualitativo da moral infantil.

CAPITULO II

2 O Referencial teórico piagetiano

Na obra originalmente publicada em 1932, “O Juízo Moral da Criança” (1994), Jean Piaget apresenta os resultados de seu estudo a respeito do desenvolvimento moral infantil. Esclarece que o estudo apresentado no livro teve como questão central “(...) o juízo moral e não os comportamentos ou os sentimentos morais” (p. 22). Mas o que vem a ser juízo moral? Como se desenvolve o juízo moral nas pessoas? De acordo com o autor, juízo moral refere-se ao raciocínio que o sujeito realiza ao decidir seguir ou não uma regra ou norma, à convicção pessoal que o leva a agir de uma determinada maneira. Esclarece ainda, já nas primeiras páginas o conceito de moral a que se refere: “toda moral consiste em um sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (p. 23).

Para chegar às conclusões apresentadas na obra, além dos resultados obtidos com sua pesquisa, Piaget considera o pensamento de Durkheim ao atribuir à pressão que o grupo exerce sobre cada indivíduo o surgimento do sentimento de respeito, desta maneira impondo regras que regem o grupo e sem as quais o próprio grupo não se constituiria enquanto tal. A regra surge à consciência como obrigatória porque a vida comum transforma esta consciência na estrutura que a sustenta. Nas sociedades infantis a sugestão e a imitação estão presentes em todos os momentos, a regra é devida à tradição e imposta coercitivamente, o conformismo é obrigatório. Na medida em que as crianças crescem, entram em contato com outras realidades sociais e afastam-se progressivamente do círculo familiar transformando a consciência da regra e abandonando pouco a pouco o conformismo; conformismo esse derivado do respeito aos mais velhos ou pelo adulto.

Piaget vai além da teoria de Durkheim quando, a partir do pensamento de Bovet, fala da necessidade de interação entre no mínimo dois indivíduos para a construção de uma realidade moral e de como a consciência da obrigação surge no indivíduo. Para o surgimento desse sentimento de obrigação, a união de dois fatores se faz necessária: que o indivíduo receba a instrução pronta de outro indivíduo e que o receptor a aceite, respeite quem a comunicou. O respeito se dirige portanto às

peças e não à regra em si: "(...) não é o caráter obrigatório da regra prescrita por um indivíduo que nos incita a respeitar esse indivíduo, é o respeito que temos por esse indivíduo que nos faz considerar obrigatória a regra fixada por ele" (PIAGET, 1994, p. 90). Antes da intervenção do adulto a criança age em certos momentos de acordo com regras motoras que não se constituem em deveres, obrigatórias. Quando surge a consciência do dever devido ao contato com os mais velhos, esta é heterônoma pois é a simples aceitação de instruções externas. Esse respeito da criança pelo adulto, do mais jovem pelo mais velho, respeito unilateral, desempenha um papel fundamental na sociedade pois se constitui em um fator de continuidade entre as gerações. Ao ampliar seu círculo social a criança passa a interagir com outros adultos além dos pais e a receber diferentes influências e perceber contradições em instruções dadas. Diz Piaget, referindo-se a Bovet, que utilizando a razão, a criança passa a escolher entre as instruções recebidas e esboça uma hierarquização de valores. Constitui-se assim um tímido início do agir autônomo. Mas isso não basta. Na medida em que crescem, os indivíduos passam a decidir de forma igualitária entre si e a pressão que exercem uns sobre os outros vai aos poucos se tornando colateral.

As intervenções da razão no desenvolvimento moral, como nas escolhas que o sujeito faz, citado acima, dependem da cooperação progressiva que se desenvolve com o avanço da idade das crianças e a mudança de relações regidas pelo respeito unilateral para as regidas pelo respeito mútuo. Segundo Piaget (1994, p.91), "(...) as normas racionais e, em particular, essa norma tão importante que é a reciprocidade, origem da lógica das relações não podem se desenvolver senão na e pela cooperação".

A razão é essencial, assim, para que o indivíduo situe-se submetendo o individual ao coletivo. O respeito mútuo surge como imprescindível à construção da autonomia uma vez que do ponto de vista intelectual dirige o foco da criança das opiniões impostas para a coerência interna e o autocontrole recíproco e que do ponto de vista moral substitui as normas da autoridade pelas de reciprocidade. Desta forma, coação e respeito unilateral opõem-se à cooperação e respeito mútuo.

O estudo apresentado na obra se deu a partir de observações e entrevistas de grupos de meninos brincando de um jogo muito popular e amplamente difundido entre as crianças suíças na época (e no mundo todo inclusive atualmente): o jogo de bolinhas de gude. O jogo possui características que possibilitaram a elaboração de

uma analogia com toda a sociedade. A principal destas características é o grande número de regras que o regem e a complexidade das mesmas, tal qual as regras da sociedade.

2.1 O Jogo de Bolinhas

Segundo Piaget (1994), “os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais” (p.23). A maioria das regras que as crianças aprendem a respeitar são transmitidas e/ou impostas por adultos, o que significa que muitas delas são elaboradas sem que se considere suas reais necessidades. As regras do jogo são transmitidas de geração em geração pelas crianças mais velhas àquelas mais novas e que começaram a jogar depois. No Capítulo 1 (*idem*, p. 25 à 31), relata-se as regras do jogo de bolinhas de gude para que o leitor possa perceber a complexidade de suas normas e jurisprudências. Durante os interrogatórios que integram sua pesquisa, o autor e seus colaboradores empregam a mesma linguagem e termos utilizados pelas crianças ao jogar, neste ponto da obra descreve-se ao leitor esse peculiar vocabulário.

Há diversos tipos de jogos de bolinhas de gude. O jogo da “cova” ou “buraco”, “corrida”, e o jogo do “quadrado”, este último estudado por Piaget. Consiste o jogo em traçar um quadrado no chão colocando alguns “marbres” dentro dele, o objetivo do jogo é acertá-las de longe tentando tirá-las do quadrado. Cada jogo, como o do quadrado, comporta ainda variações segundo local e tempo. Piaget verificou algumas variações nas regras do jogo de cidade para cidade. As variações podem ocorrer também de acordo com os bairros em cada uma das quatro cidades estudadas. Certamente há variações de geração para geração e as crianças mais velhas conhecem tais sutilezas combinando como jogarão antes de cada partida. Tais variáveis são importantes pois influenciam no julgamento de valor que as crianças realizam com relação às regras.

Uma bola em geral é conhecida como “marbre” (mármore), elas tem valores diferentes de acordo com o material de que é feita. Há aquelas feitas de cimento (muito valorizada) e as de terra chamadas “carron” (de valor mais baixo). As esferas utilizadas para acertar as que estão no quadrado, que se lançam e que não se coloca no quadrado são nomeadas segundo sua consistência: “cornalina” (bola de cornalina); “ago” ou “agathe”; “cassine” (de vidro com veios coloridos) e “plomb” (bola grande e pesada contendo chumbo). Cada uma delas vale certo número de

“carrons” (que são as bolas mais baratas). Diz-se “atirar” correspondendo a ação de lançar uma bola e “bater” quando se consegue tocar uma outra dentro do quadrado após um lançamento bem sucedido.

Há uma série de termos que o jogador utiliza para anunciar que realizará determinadas ações e que impedem o adversário de fazer algo contra a decisão daquele que proferiu tais palavras. Há termos de proibição que podem ser utilizados para impedir determinadas e temidas operações, quando ditas antecipadamente. Abaixo, a relação dos principais termos encontrados por Piaget:

- “prems” – se diz para ter o direito de ser o primeiro a jogar (é provavelmente uma variação da palavra “premier”, primeiro em francês);
- “coche” – se diz para voltar à linha de partida de onde saem todos os jogadores no primeiro lance, tal linha é conhecida como “La coche”;
- “deux coches” – se diz para afastar-se a uma distância duas vezes maior;
- “deux empans” (“dois palmos” em francês) – se diz para afastar-se à dois palmos, pode ser um, dois ou três “empans”;
- “Du mien” (“meu” em francês) – se diz quando quer colocar-se, em relação ao quadrado, a uma distância igual àquela em que se encontrava num dado momento, mas em outra direção;
- “Du tien” (“teu” em francês) – se diz para impedir o adversário de fazer “du mien”;
- “coup passe” (“passo” em francês) – se diz para não jogar em sua vez.

Os termos de proibição, na cidade de Neuchâtel são os mesmos mas acrescidos do prefixo “fan” (“proibido” em francês): “fan-coche”, “fan-coup-passé”, “fan-du-tien”. Simplificando, o jogo consiste em tentar acertar com uma bola especial (maior) as bolas colocadas em um quadrado desenhado no chão e pegá-las para si. Este sistema tão simples comporta inúmeros pormenores.

Para iniciar, um dos jogadores desenha o quadrado. Se há dois jogadores, cada um coloca até quatro bolas; três jogadores coloca-se até duas bolinhas cada; quatro ou mais jogadores, em geral se coloca uma bolinha cada. É necessário

considerar-se os valores das bolinhas colocadas: para uma bolinha comum se coloca dois “carrons”, uma “corná” vale oito “marbres” e dezesseis “carrons”, os valores são estipulados minuciosamente de acordo com os preços das bolinhas nas lojas. Então se traça a “coche” paralela à um dos lados do quadrado, dista à aproximadamente dois ou três metros e de onde os jogadores “atiram” na primeira jogada. Há variações em que o jogador deve voltar à coche em cada nova jogada. Outra variação diz que as bolas lançadas parando fora do quadrado em qualquer distância maior que a existente entre o quadrado e a coche, deve ser trazida para a distância equivalente entre o quadrado e a linha de partida.

Para definir quem começa há uma série de rituais comuns: dois meninos caminham um em direção ao outro pondo seus pés ponta com ponta, quem conseguir, primeiro, pisar no pé do companheiro ao se encontrarem, começa o jogo; recitar preceitos rimados ou sílabas desconexas em que cada sílaba corresponde a um jogador quem corresponder à última sílaba cantada será favorecido pela sorte e começará (pode-se exemplificar com o brasileiro “mamãe mandou eu escolher este daqui, mais como eu sou teimosa eu escolho este daqui”); cada jogador lança sua bola em direção à uma linha ou a própria “coche”, quem lançar mais próximo começa, quem passar da linha joga por último e se vários passarem da linha o último será aquele que mais se distanciar.

Iniciando-se as jogadas, há três maneiras de atirar uma bola:

- “piquete” (“pique”) – Lançar a bola com o polegar colocando-a sobre a unha do polegar e segura pelo dedo indicador;
- “Roulette” (“rolamento”) – Fazer a bolinha rolar no solo. Aceita-se desde que combinado previamente;
- “Pousette” (“palmo”) – Empurrar a bolinha com a mão para corrigir a direção original. Geralmente é proibida.

Quando uma bolinha é atingida e sai do quadrado, torna-se propriedade daquele que a acertou. Se a bola lançada ficar parada sobre a linha do quadrado, os jogadores analisarão sua posição e caso metade de seu diâmetro estiver para fora considerar-se-á que ela saiu. Se a bola lançada com intenção de acertar as que se encontram no quadrado ficar parada dentro dos limites das quatro linhas, passa a ser alvo dos demais jogadores como uma bolinha comum e o jogador que a lançou

nada pode fazer para reavê-la, pois fica “queimado” e não pode mais jogar até o fim da partida. Há regras secundárias e acordos para os casos duvidosos. Cada jogador atira sua bola sucessivas vezes enquanto estiver acertando bolinhas. O jogo termina quando o quadrado estiver vazio e o vencedor é aquele que ganhar mais bolinhas.

2.2 O interrogatório

Para chegar ao formato de interrogatório utilizado em seu estudo, Piaget perguntou-se:

1º) Como os indivíduos se adaptam pouco a pouco a essas regras, como então observam a regra em função de sua idade e de seu desenvolvimento mental. 2º) Que consciência tomam da regra, ou em outras palavras, que tipos de obrigação resultam para eles, sempre de acordo com as idades, do domínio progressivo da regra. (p.31)

A primeira parte do interrogatório consiste basicamente em pedir que a criança mostre ao entrevistador como se joga e em jogar com ela. Neste momento, o entrevistador tendo em mente todos os casos freqüentes no decorrer de um jogo, questionará o menino sobre cada um deles. Piaget sugere que o posicionamento do pesquisador seja o de nada sugerir, fingindo-se ignorante e cometendo alguns erros voluntários para que a criança mencione cada regra envolvida. Fazendo-se ingênuo perante a criança, porém jogando com seriedade, dando a ela certa superioridade mas as vezes demonstrando não estar totalmente por fora, o pesquisador deixa a criança à vontade e obtém respostas mais convincentes e verdadeiras.

Na segunda parte do interrogatório, tendo jogado com o menino até o final do jogo, pergunta-se se ele poderia inventar uma nova regra. Geralmente o entrevistado consegue inventar uma regra nova, mas é preciso assegurar-se de que se trata de uma regra totalmente nova, ao menos para o menino em questão, e não de mais uma das inúmeras regras que ele pode conhecer. Ao inventar uma regra pergunta-se então à criança se poderia jogar com ela. Em caso afirmativo, questiona-se à criança se a nova regra é justa, se é uma verdadeira regra, se é como as demais regras existentes, buscando esclarecer os motivos alegados. Se a criança nega tudo isso, questiona-se a respeito de uma possível generalização da regra que acabou de inventar, ou seja, se todos passassem a jogar por essa nova regra, então ela seria uma verdadeira regra ou não. Pergunta-se então qual a regra mais justa: a mais antiga ou a regra que a criança inventou e que todos passaram a

seguir. Finalmente se faz ao sujeito duas importantes perguntas: 1) o jogo de bolinhas sempre foi jogado como o é atualmente? 2) qual é a origem das regras, inventadas pelas crianças ou impostas pelos pais e adultos em geral?

A primeira parte do questionário forneceu à Piaget base para descrever os estágios da Prática da Regra e a segunda parte contribuiu para que descrevesse os estágios da Consciência da Regra.

2.3 Estágios evolutivos da prática e consciência da regra

Independentemente dos tipos de relação que o sujeito irá vivenciar, há no desenvolvimento moral, com relação às regras:

(...) dois grupos de fenômenos: 1º) A *prática* das regras, isto é, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente. 2º) A *consciência* da regra, isto é, a maneira pela qual às crianças de diferentes idades se apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou a autonomia inerente às regras do jogo. (PIAGET, 1994, p.24, grifos do autor)

A Prática da Regra abrange quatro estágios sucessivos: Motor e individual (0 a 2 anos), Egocêntrico (03 a 06 anos) Cooperação (7 a 12 anos) e Codificação das regras (12 anos em diante).

a) Primeiro estágio: Motor e individual (0 - 2 anos)

Piaget ao descrever o comportamento de uma criança na faixa etária de três anos e quatro meses, brincando com bolinhas de gude afirma que a mesma explora todas as possibilidades das bolinhas e comporta-se sem qualquer direção ou sequência, restringindo o jogo à sua fantasia do momento. As bolas podem ser comidinha, ovos ou bichinhos, situações nas quais age a imaginação, constituindo o que Piaget chamou de “simbolismo” (p.36). Em geral “no brinquedo, não há regras” (p.36). Entretanto, há algumas regularidades surgidas a partir de comportamentos repetidos sucessivamente pela criança e que portanto se ritualizam. Essas ações motoras ritualizadas proporcionam por si só prazer à criança. O símbolo surge ao fim do primeiro ano de vida, após a constituição de rituais, e com o surgimento da linguagem e o desenvolvimento da inteligência motora passa a ser objeto do pensamento. Tais rituais ou símbolos são, segundo Piaget, condição necessária ao desenvolvimento das regras coletivas. O autor notou que mesmo quando duas crianças brincam juntas, cada uma “evoca suas imagens preferidas sem se importar

com as do outro” (PIAGET, 1994, p.39), é portanto um brincar individual de ações motoras ritualizadas.

Originalmente a regra motora pode ser confundida com o hábito. Cada bebê habitua-se a posicionar-se de uma determinada maneira para dormir ou a uma forma de pegar no seio, por exemplo. Mas não é todo hábito que levará a uma consciência da regra. O hábito, contrariado (por uma quebra na rotina diária infantil, por exemplo), dará origem ao conflito e à busca pelo habitual. A sucessão regular do habitual originará a consciência da regularidade. Para Piaget (1994, p.76) a regra motora surge sobretudo portanto da “(...) ritualização de esquemas de adaptação motora”. Com relação ao jogo de bolinhas, nesta idade, não há se não outra coisa. Partindo-se da necessidade de exercício, a criança encaixa o objeto (bolinhas, no caso) a um esquema de assimilação já conhecido e acomoda seus esquemas a natureza do objeto (impedindo que role, por exemplo). “Essa mistura de assimilação aos esquemas anteriores e de acomodação às condições atuais definem a inteligência motora” (*idem*, p.77). Neste equilíbrio entre assimilação e acomodação é que as condutas se ritualizam.

b) Segundo Estágio: Egocêntrico (3 – 6 anos)

Neste estágio a criança já se encontra em processo de socialização e lhe são impostas regras e exemplos pelos adultos. Contudo a criança encontra-se “fechada em seu próprio ponto de vista” (PIAGET, 1994, p.40). O processo de socialização que vivencia não atingirá o equilíbrio devido ao próprio tipo de relação que estabelece com adultos, relação esta que não permite o surgimento da cooperação, contribuindo para esta visão egocêntrica. Assim a criança utiliza o que aprende para si. No jogo de bolinhas sabe que deve riscar um quadrado, por bolinhas em seus limites e tentar expulsá-las, porém o jogo é individual, ainda que pense sinceramente estar jogando como todos. A criança começa a sentir necessidade de jogar com o outro (especialmente com os mais velhos) porém busca utilizar para si suas aquisições a respeito das regras do jogo. Seu prazer não está em vencer mas nas habilidades motoras desenvolvidas. Tentam imitar a forma de jogar dos mais velhos e as regras que eles utilizam, mas o fazem por satisfação pessoal. Sua motivação, portanto, é ainda o prazer motor e individual e não o prazer social. Segundo Piaget (1994, p.43) o *socius* verdadeiro neste estágio não é o jogador de “(...) carne e osso mas é o mais velho, ideal e abstrato, que ele se esforça interiormente por imitar e que reúne o conjunto de exemplos recebidos até esse dia.”

c) Terceiro Estágio: Cooperação Nascente (7 – 12 anos)

Neste estágio a criança passa a desenvolver uma “necessidade de um entendimento mútuo no domínio do jogo” (PIAGET, 1994, p. 44). Quando a criança utiliza a palavra “ganhar”, a partir deste momento, já consegue levar em consideração as ações dos demais jogadores, observando aquele que atingiu mais bolas. Antes de ganhar porque conseguiu mais “marbres”, trata-se de ganhar competindo com parceiros de acordo com regras comuns. Porém essas regras não são dominadas em suas minúcias e pormenores pelos meninos neste estágio. Assim, quando questionadas em separado, crianças que jogam juntas habitualmente, fornecem informações desencontradas a respeito do jogo. Para satisfazer ao interesse social de jogar com o outro, simplesmente imita-se àquele que conhece mais detalhadamente as regras e deixa-se de lado pontos que venham a causar dúvidas.

d) Quarto Estágio: Codificação das Regras (a partir de 12 anos)

Ao estudar a prática da regra neste estágio, Piaget interrogou três garotos de uma mesma classe escolar separadamente e depois confrontou suas respostas a fim de apurar “até que ponto suas informações são sutis e concordantes” (PIAGET, 1994, p.48). O protocolo referente a esses interrogatórios estende-se por oito parágrafos e descreve as muitas complexidades relatadas pelos três garotos e até então não mencionadas por crianças mais jovens.

A grande quantidade de regras, com todas as complicações advindas destas, que os garotos neste estágio fazem questão de seguir, demonstrou a Piaget uma mudança no foco de interesse do jogo. Combinando com os demais jogadores, a criança tem o prazer de prever e codificar todas as situações possíveis. “Quando a criança complica as coisas por prazer, é, evidentemente, porque procura a regra pela regra.” (PIAGET, 1994, p.49)

A Consciência da Regra (a partir de 10 anos) contempla dois estágios anteriores : Consciência da Regularidade (0 a 4 anos), Consciência da Obrigação /Obediência(5 a 10 anos). Essas fases desenvolvem-se concomitantemente aos estágios evolutivos da Prática da Regra: o primeiro estágio da Consciência da Regra (Consciência da Regularidade) desenvolve-se simultaneamente a todo o estágio Motor e Individual e à primeira metade do Estágio Egocêntrico; o segundo estágio da Consciência das Regras (Consciência da Obrigação/Obediência) desenvolve-se a partir da segunda metade do estágio Egocêntrico tomando a metade inicial do

estágio da Cooperação Nascente; o terceiro e último estágio da Consciência da Regra (Consciência da Regra) desenvolve-se a partir de segunda metade do Estágio da Cooperação Nascente e segue desenvolvendo-se concomitantemente ao último estágio da Prática da Regra – Codificação da Regra. A Figura 1 ilustra tal simultaneidade entre os estágios da Prática e Consciência da Regra.

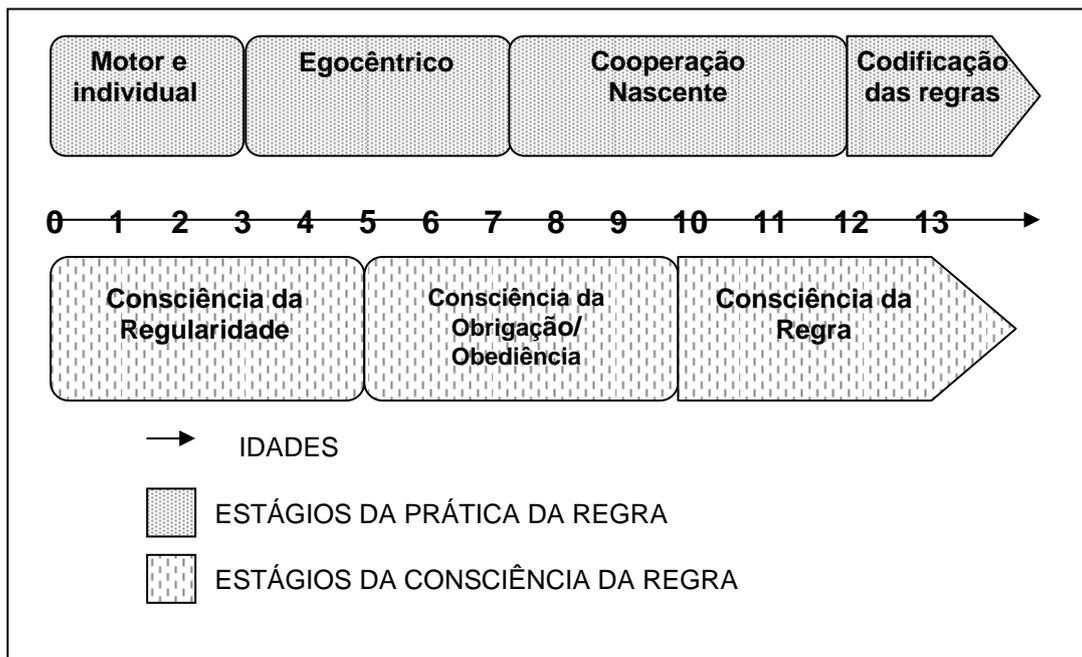


Figura 2 - Desenvolvimento simultâneo dos estágios da Prática e Consciência das regras com o avanço das idades.

Abaixo os estágios da consciência da regra:

a) *Primeiro Estágio: Consciência da Regularidade (0 – 4 anos)*

Como se descreveu com relação à Prática das Regras, nessa faixa etária, a criança explora as bolinhas de gude buscando satisfazer suas necessidades motoras e sua fantasia simbólica. Agindo sobre os objetos, elas adquirem hábitos e ritualizam ações motoras constituindo regras individuais, rituais. Por outro lado, desde bebês as crianças sofrem pressões do meio que lhe impõe a noção de regularidade. Alguns fenômenos físicos como a alternância entre o dia e a noite e as paisagens em um passeio, se reproduzem através de um ritmo capaz de proporcionar o surgimento de uma “consciência da legalidade” (PIAGET, 1994, p.51) ou o favorecimento ao desenvolvimento de esquemas motores de previsão. Em união às regularidades exteriores estão as obrigações morais impostas pelos pais: sono, refeições, asseio que representam também fonte de regularidades. Constitui-se, portanto, desde o nascimento uma atmosfera de regras na qual a criança é

incapaz de discernir entre o que vem dela própria (ações ritualizadas) e o que vem de seu círculo social. Por isso, um bebê de cerca de um ano de idade que tem no adulto suas necessidades básicas supridas (alimentação, conforto e asseio) pode sofrer influência de seus sentimentos com relação ao adulto na ritualização de suas ações. A respeito disso, Piaget já fala que “(...) relações interindividuais fundadas no respeito unilateral e na admiração prevalecem sobre as relações de cooperação” (PIAGET, 1994, p.78). A mesma criança, por volta de dois anos, tendo o domínio da fala e seu significado saberá diferenciar regras impostas e suas regras motoras. Essa coação progressiva que o ambiente exerce sobre a criança é chamada de “intervenção social” por Piaget (*idem*).

Algumas condutas ritualizadas pela criança jamais darão origem a um sentimento de obrigação por si só, são simples jogos em que não intervém nenhum acordo social. Outras regras, criadas, imitadas ou recebidas do exterior serão em algum momento aprovadas, sancionadas pelo ambiente e aí surgirá o sentimento de obrigação. Com relação a esse sentimento de obrigação consciente, Piaget refere-se ao pensamento de Bovet segundo o qual a obrigação surgirá somente quando a regra imposta e aceita pela criança for dada por pessoas pelas quais demonstra respeito.

Neste estágio, porém ainda não se encontra regras obrigatórias. Trata-se de rituais puramente individuais. Estes esquemas de ação, porém são influenciados por todas as regras e imposições advindas do ambiente. Assim, ainda que a criança tenha em mãos as bolinhas de gude pela primeira vez, estará persuadida por certas regras em relação a esses novos objetos. É por volta dos três ou quatro anos, quando já há influência de inúmeras regras, hábitos e obrigações impostas pelos adultos, que se inicia a observação de normas comuns no jogo de bolinhas, que passam a ser levadas em consideração na maneira de jogar. Incorpora-se então o exemplo dos mais velhos a todo o conjunto de instruções que disciplinam sua infância, ou seja, a todo o rol de regras a serem seguidas nas mais variadas situações. O jogo praticado pelos mais velhos, suas regras, são imitadas e sentidas como sagradas e obrigatórias imediatamente.

b) Segundo Estágio: Consciência da Obrigação/Obediência (5 – 10 anos)

Neste estágio a criança começa a querer jogar de acordo com regras

recebidas do exterior. Esta passa a imitar regras seguidas por outras e acredita que tais regras são sagradas e intocáveis constituindo numa falta alterá-las.

Para ilustrar tais características, se apresenta na obra alguns protocolos de interrogatórios. Neles as crianças sempre atribuem as regras do jogo à uma autoridade externa, ao pai, à Deus ou como em uma curiosa resposta aos “administradores da cidade”. Os meninos, quando solicitado, também se esforçam em criar novas regras porém sempre as consideram injustas e não as validam reafirmando sempre as regras já conhecidas, ainda que, hipoteticamente, a opinião geral venha a validar sua nova regra.

Nos interrogatórios feitos com sujeitos no início deste estágio, Piaget encontrou respostas que, aparentemente, confundem-se com respostas dadas por crianças mais velhas: elas aceitam mudanças nas regras. Piaget esclarece, porém que tal aceitação deve-se ao fato de que simplesmente não se deram conta dessas mudanças; pensam sinceramente estar perante uma regra que sempre existiu. Quando inventam uma nova regra atribuem à inspiração divina, há sempre a autoridade externa.

Há uma estreita ligação entre o respeito pelos mais velhos ou adultos oriundo da coação e o agir egocêntrico da criança. Com relação ao jogo de bolinhas de gude, se por um lado os mais novos têm para si que as regras são sagradas e se esforçam em jogar de acordo com elas, por outro lado, sua diversão ainda é motora e se preocupam com seus próprios movimentos muito mais do que com as regras quando jogam. Piaget (1994, p.79) define essa conduta egocêntrica como pré-social ao passo que “(...) marca uma transição entre o estágio motor e quase solipsita do bebê e o estágio da cooperação propriamente dito (...)”. Do ponto de vista intelectual não se distingue o externo do interno e assim todas as opiniões e vontades impostas pelo adulto são facilmente aceitas. Não dissociando o mundo físico ou social do seu próprio eu, interpreta à sua maneira os modelos recebidos e adotados. Esse raciocínio confuso em que se misturam objetivo e subjetivo, externo e interno, só cessará na cooperação. O egocentrismo é portanto constituído por duas facetas: o egocentrismo enquanto confusão entre mundo exterior e interior e o egocentrismo enquanto ausência de cooperação. Para situar-se frente ao pensamento comum é necessário que a criança dissocie o seu eu do mundo externo e possa enfim cooperar. Para tornar-se consciente do seu eu é necessário libertar-se da coação adulta. Concluindo a respeito das implicações que envolvem a relação entre

egocentrismo e coação, Piaget (1994, p.81) é categórico: “a coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis”.

c) Terceiro estágio: Consciência da regra (a partir de 10 anos)

Nesta fase há uma compreensão da regra do jogo não como algo sagrado e imposto por adultos, mas como resultado de uma livre decisão, mutuamente acertada e por isso respeitada. A criança passa a aceitar as mudanças desde que haja adesão de todos os envolvidos. Abandona-se o apelo à tradição, bem como a crença no caráter perene das normas do jogo (até o momento a garantia de veracidade estava na imutabilidade). Estas adquirem plasticidade para adaptar-se aos interesses do grupo e deixam de agir a coerção adulta e as imposições externas. Neste novo estágio a regra é “uma livre decisão das próprias consciências” (PIAGET, 1994, p. 64). Tendo esse poder decisório nas mãos, compreende-se a verdadeira razão de ser das leis. Pode-se desejar mudar algum ponto, mas para que efetivamente haja alteração é necessário que todos examinem, discutam e aceitem - na. Ainda que um jogador tenha opinião diferente dos demais, deverá aceitar o que a maioria defende se quiser jogar.

Há entre respeito mútuo e autonomia da consciência uma relação semelhante à relação existente entre respeito unilateral e egocentrismo. Quando a criança começa a submeter-se verdadeiramente à regra, entende que ela pode ser mudada dentro de um entendimento e consentimento mútuo, na reciprocidade e na verdadeira cooperação. Esta inicialmente confunde o que lhe é externo com sua própria subjetividade e na evolução rumo à cooperação, conforme a coação diminui, vai tornando-se capaz de dissociar seu pensamento do pensamento do outro. Com efeito, à medida que cresce sofre cada vez menos pressão do mais velho e adquire condições de discutir de igual para igual, descobrindo não só a si mas ao outro, compreendendo e fazendo-se compreender. Da cooperação emerge um novo eu, “(...) não o eu inconsciente do egocentrismo infantil, nem o eu anárquico do egoísmo em geral, mas o eu que se situa e se submete para se fazer respeitar, às normas da reciprocidade e da discussão objetiva.” (PIAGET, 1994, p.82). A cooperação é fator de personalidade na medida em que a personalidade é o contrário do eu, uma vez que respeito entre duas personalidades implica num respeito verdadeiro e o mútuo consentimento entre dois “eu” pode ocorrer inclusive durante o planejamento das ações para um assalto por dois bandidos, por exemplo. Quando a cooperação torna-

se fonte de personalidade as regras deixam de ser exteriores e a autonomia sucede à heteronomia.

É necessário dizer que respeito mútuo e cooperação nunca se verificam por completo, pois, segundo Piaget, além de formas de equilíbrio limitadas, são ideais pois sempre há pressões sobre o individual. A diferença entre coação e cooperação e entre respeito unilateral e respeito mútuo, está portanto no fato de que a primeira impõe regras prontas a serem adotadas e a segunda propõe uma forma de controle recíproco, de discussão e justificação do domínio moral.

CAPITULO III

3. Metodologia

3.1.1 O Contato Com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SME)

O contato com a SME ocorreu por meio de ofício endereçado à senhora secretária de educação do município em que se realizou o presente estudo, protocolado em 09 de dezembro de 2008. Objetivando-se a apresentação da presente pesquisa, bem como a autorização para sua realização, anexou-se ao citado ofício o projeto de pesquisa contendo: resumo, introdução, problema de pesquisa, objetivos e metodologia. Alguns dias depois, a SME por telefone, informou ter autorizado a realização do projeto para o ano letivo de 2009 e agendou um encontro entre a autora do presente trabalho com uma supervisora da E.I. do município, o qual ocorreu em 25 de janeiro de 2009. Em ocasião da reunião, discutiu-se a respeito dos critérios de seleção das salas de aula em que o projeto deveria se realizar:

- Os dados seriam coletados em duas EMEI's;
- Uma escola deveria localizar-se na área central do município, freqüentada por crianças cujos pais são professores, comerciantes, comerciários, enfermeiros, funcionários públicos. A outra escola a ser selecionada deveria estar localizada na área periférica da cidade, cujos pais são trabalhadores rurais, domésticos, metalúrgicos e /ou desempregados.
- Os sujeitos da pesquisa seriam dois professores (um em cada unidade escolar) que atuassem junto a crianças de cinco a seis anos, nível III, da E.I. A opção por essa faixa etária deve-se ao fato de que, teoricamente, essas crianças encontram-se no segundo estágio evolutivo da Prática da Regra, denominado como EGOCENTRISMO e, no segundo nível evolutivo da Consciência da Regra denominado como CONSCIÊNCIA DA OBRIGAÇÃO/OBEDIENCIA. Isso significa que apresentam como características do desenvolvimento moral: a conversa egocêntrica, a concepção de que a regra é sagrada e que a sua transgressão exige uma sanção expiatória, apresentam dificuldade em avaliar as intenções do ato detendo-se na avaliação das suas conseqüências, não coordenam pontos de vista e não utilizam o diálogo como meio de resolver conflitos entre pares.

- As salas em que se realizaria o projeto deveriam funcionar no período da tarde, devido à disponibilidade da pesquisadora.

A partir dos critérios acima descritos, estabelecidos pelo projeto, a SME chegou ao nome de algumas escolas, entrou em contato com as respectivas coordenadoras pedagógicas, explicando, a cada uma, individualmente, do que se tratava a pesquisa, seus objetivos e metodologia. De acordo com supervisora, além dos critérios definidos pelo projeto de pesquisa, a SME, procurou considerar para a seleção: o perfil dos diretores e coordenadores, buscando profissionais propensos a colaborar com a pesquisa; professoras igualmente dispostas à participar e que desenvolvessem um bom trabalho pedagógico, coerente com a proposta do PROEPRE.

Deste contato entre a SME e as unidades escolares se auferiu duas instituições interessadas e que atendiam à todos os critérios explicitados. A aluna/pesquisadora deste projeto foi então informada por telefone do aceite das Unidades Escolares (U.E.) e encaminhada para o primeiro contato com as escolas participantes, devendo, a pedido dos partícipes, comparecer no início da segunda semana do ano letivo para iniciar as observações. Em ocasião deste telefonema informou-se ainda que o convite aos professores ficou a cargo da coordenadora pedagógica de cada U.E., bem como a tarefa de passar às professoras interessadas as informações a respeito do projeto, esclareceu-se também que as salas onde se realizariam as observações já estavam definidas de acordo com o desejo voluntário das professoras em participar da pesquisa.

3.1.2 O contato com a coordenação e com as docentes

O contato inicial com as escolas e com as professoras foi realizado no dia 09 de fevereiro de 2009, ocasião em que a aluna/pesquisadora foi recebida por suas coordenadoras, conheceu os espaços escolares, funcionários, diretoras e as professoras e salas participantes. Neste primeiro encontro explicou-se novamente às coordenadoras e professoras toda a pesquisa buscando sanar possíveis dúvidas. A esse respeito é interessante notar que nenhuma das duas coordenadoras e nenhuma das duas professoras se manifestou fazendo qualquer pergunta. Pode-se conhecer e observar nesta oportunidade um pouco da rotina escolar e aproveitou-se para solicitar às coordenadoras consulta à documentos oficiais da escola. Buscou-se

proceder de igual maneira com uma escola e com outra e os fatos neste primeiro momento sucederam de maneira semelhante em ambas as U.E.

3.1.3 Contato com as salas de aula

As reações das professoras e dos alunos variaram ao longo da aplicação do instrumento de coleta de dados. Na escola localizada na região central, em ocasião do primeiro contato com a U.E. (em 09/02), a professora apresentou à classe a aluna/pesquisadora: “A Sarah é uma visita que estará conosco alguns dias da semana. Lembra que nós já conversamos sobre isso? É ela que vai ficar na nossa sala observando como nós trabalhamos as regras, se vocês fazem todas as regrinhas ou se estão esquecendo de cumprir alguma.” Esse fato demonstrou que a professora participante já havia conversado com os alunos sobre a presença de um observador em sala de aula. Nos primeiros dias de observação, esta professora demonstrou desconforto em ser observada, olhando a todo momento para a aluna/pesquisadora que fazia anotações. Antecipou-se, fornecendo espontaneamente explicação a respeito do trabalho com regras que vinha desenvolvendo: “costumo trabalhar sempre muito bem as regras oralmente para depois colocar no papel, aí vou escrevendo as regras com os alunos conforme a necessidade”, o que se deu no primeiro dia de observação (10/02/2009). A iniciativa da professora de esclarecer ao observador sua estratégia ocorreu logo após uma situação em que abordou oralmente com os alunos uma regra da sala. Passado os primeiros momentos, a professora participante, buscou deixar a aluna/pesquisadora à vontade e mostrou-se muito comunicativa, tecendo pequenos comentários e diálogos em momentos de maior descontração, como quando se locomoviam entre os espaços escolares nas transições de atividades ou enquanto as crianças executavam algumas tarefas em que sua atuação era reduzida. Deixou a aluna/pesquisadora livre para comparecer nos dias e horários necessários sem a obrigação de avisá-la de tais datas. Em ocasiões diversas a presença da aluna/pesquisadora foi citada, como no dia em que a incluiu ao conversar com os alunos sobre as pessoas que trabalham na escola (05/03/2009). Neste dia, durante a roda da conversa, a professora falou de cada profissional da escola e explicou novamente aos alunos: “A Sarah, eu já expliquei, está aqui para ver como vocês estão fazendo as regras, se está todo mundo seguindo ou não.” Por algumas vezes valeu-se da presença da aluna/pesquisadora para fazer com que as regras fossem

cumpridas, como no dia 23 de março em que ao ausentar-se da sala disse: “Eu vou sair da sala buscar o material e a Sarah vai ficar olhando se vocês cumprem as regras” ou em 27 de março enquanto guardavam os cantinhos, os alunos conversavam em tom de voz muito alto e a professora disse: “O que será que a Sarah vai escrever? Será que ela vai escrever que vocês estão cumprindo as regras?”. Certa vez, pediu ajuda para cortar uma folha com bilhetes a serem entregues aos alunos, ao que a aluna/pesquisadora respondeu que sim desde que terminasse o período de observação do dia, e assim o fez.

Na segunda escola participante, localizada na periferia da cidade, durante o primeiro contato com os alunos (11/02/2009), a professora apresentou a pesquisadora às crianças dizendo: “Gente, esta aqui é a Sarah, ela vai ficar aqui com a gente hoje, tá? Ela vem outros dias também, ela vai sempre ficar aqui com a gente”. Nenhuma explicação mais aprofundada foi dada e não houve questionamentos por parte dos alunos. Esta professora raramente dirigia-se à aluna/pesquisadora, principalmente nos primeiros dias. Não houve hostilidade por parte da professora, mas aparentemente é menos comunicativa que a professora da escola localizada na região central. Permitiu que as observações se dessem sem a necessidade de comunicação prévia das datas, porém algumas vezes perguntava quando a aluna/pesquisadora voltaria e avisava sobre possíveis alterações na rotina da classe, como no caso de uma reunião de pais.

Com relação à receptividade dos alunos, mostraram-se curiosos quanto a presença da aluna/pesquisadora, especialmente nos primeiros dias, cochichando entre eles e perguntando sobre as anotações. Devido às características da fase do desenvolvimento moral em que se encontram, algumas vezes, os alunos recorreram à autoridade adulta inerente do observador na ausência da professora. Na escola localizada na região central em 10 de fevereiro: “Sarah, o JOS me deu um soco na barriga!” e na escola localizada na periferia em 11 de fevereiro: “gente, olha quem está olhando ali...”. Com o tempo, as crianças perceberam a imparcialidade do observador diante destes fatos e criaram oportunidades para traçar diálogos de outra natureza: “Ontem eu fui no mercado com o meu pai. Você pode amarrar meu cabelo? Olha meu chinelo novo!”. Na maioria do tempo, porém, os alunos agiam espontaneamente, realizando suas atividades, acostumados a presença da aluna/observadora.

3.2 Instrumentos e procedimentos para coleta de dados

Utilizou-se para a coleta de dados, dois instrumentos: questionário¹ e observação. Tendo em vista que os objetivos do projeto focam a operacionalização do trabalho com regras no PROEPRE e como este trabalho contribui para o desenvolvimento moral sob o ponto de vista piagetiano, priorizaram-se no questionário informações referentes à formação dos professores. Constituiu-se de 05 questões de múltipla escolha e 01 questão dissertativa, além de um campo para preenchimento do nome do participante acompanhado pela seguinte observação: *“A necessidade de preenchimento de seu nome se deve apenas para fins de organização dos dados pelo pesquisador. Na redação final e divulgação dos resultados da pesquisa será mantido o sigilo dos dados e da identificação dos participantes/escola, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por você assinado, designando-se letras ou números para referir-se aos participantes e escola.”* Sua aplicação às professoras participantes teve como finalidade subsidiar sua caracterização enquanto sujeitos da pesquisa. Com base nestas informações poder-se-ia estabelecer relações a respeito do tipo de formação recebida e as posturas de cada docente. Assim uma questão importante contida no questionário é: *“Participou de algum curso oferecido pela Secretaria de Educação do Município e ministrado pela equipe do PROEPRE da UNICAMP?”*. O questionário também abordou o tempo de experiência como professora de E.I. e como educadora no PROEPRE a fim de verificar prováveis influências deste aspecto no fazer pedagógico. Outras informações que servem à caracterização dos sujeitos referem-se à sua idade e ao tempo em que atuam na U.E. pesquisada. O instrumento foi aplicado em março de 2009, o questionário foi lido pela aluna/pesquisadora junto a cada professora participante a fim de sanar qualquer dúvida. Ambas as professoras participantes da pesquisa foram orientadas a responder o questionário em casa onde poderiam fazê-lo mais calmamente e devolvê-lo preenchido na semana seguinte, prazo cumprido pelas duas educadoras.

Para a coleta de dados em sala de aula elaborou-se um roteiro de observação baseado essencialmente nas seguintes questões: *“Houve construção de regras?”*; *“Como ocorreu?”*; *“Houve registro da nova regra ou alteração de regras já existentes?”*; *“Como ocorreu?”*; *“Houve quebra de regras?”*; *“Qual o procedimento*

¹ Questionário elaborado pela aluna/pesquisadora de acordo com objetivos do projeto. Ver apêndices.

adotado pela docente na ocasião?”. Com o surgimento de fatos relevantes ao trabalho com regras (a linguagem do professor, a relação aluno-aluno, a utilização de literatura infantil, entre outros) o roteiro tornou-se mais flexível, amplo. Segundo Lüdke e André (1986), a observação constitui um dos melhores testes de verificação da ocorrência de um fenômeno, no caso, as estratégias utilizadas pelo professor para a operacionalização do trabalho com regras nas salas do PROEPRE. De acordo com as autoras supracitadas, o instrumento de observação permite a coleta de dados quando outras formas de comunicação estão comprometidas, citam o caso dos bebês que não podem falar ou de pessoas que deliberadamente não querem fornecer certas informações. Assim, optou-se em realizar a observação *in lócus* e ainda que o instrumento receba críticas sobre como a presença do observador altera o comportamento dos sujeitos, julgou-se o mais adequado para a coleta de dados autênticos. A esse respeito, Guba e Lincoln (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 27) afirmam que as alterações causadas no ambiente são pouco significativas, pois os ambientes sociais são “relativamente estáveis” e a presença do pesquisador não causa grandes alterações.

As observações ocorreram duas vezes por semana, estendendo-se por até duas horas a cada dia, ocorrendo em diferentes momentos da rotina de aula, de fevereiro a maio de 2009. Foram realizadas 23 horas e 30 minutos de observação em uma das salas participantes (escola localizada na periferia) nos dias 9, 11, 12 e 19 de fevereiro; 5, 12, 24 e 27 de março; 1 e 24 de abril; 11 e 13 de maio.

Na segunda sala participante da presente pesquisa (escola localizada na região central), realizaram-se 25 horas de observação nos dias 9, 10, 12 e 19 de fevereiro; 5, 6, 12 e 23 de março; 2, 22 e 24 de abril; 11 e 14 de maio. Devido a uma greve dos servidores públicos municipais do município iniciada em 18 de maio, cuja as U.E.'s participantes do presente estudo aderiram, as observações foram interrompidas. Buscou-se variar o horário de início de cada observação a fim de presenciar diferentes momentos e atividades da rotina e de que forma o trabalho com regras ocorria em cada um deles.

Além da aplicação dos dois instrumentos de coleta de dados supracitados, sentimos necessidade de conhecer a Proposta Político Pedagógica e o Plano de Gestão das U.E.'s envolvidas no estudo. Obteve-se acesso ao Plano de Gestão datado de Junho de 2003 e à proposta Político Pedagógica de 2005 na U.E. localizada na região central. Na outra escola participante (inserida na periferia)

consultou-se o Plano de Gestão referente ao período de 2003 à 2006. Tais documentos, segundo a coordenadora pedagógica de uma das U.E.'s, não são reestruturados anualmente, mas a cada dois ou três anos. As coordenadoras pedagógicas de ambas as escolas colocaram-se a disposição para fornecer dados atualizados, principalmente aqueles referentes ao número de alunos, funcionários e recursos materiais e pedagógicos disponíveis, o que se fez oralmente. Tais documentos contém informações sobre a comunidade em que a escola está inserida e a clientela atendida, os princípios educacionais e pedagógicos que pautam suas ações, os objetivos e metas a serem atingidos, as atribuições de diretor, coordenador pedagógico, professor e demais funcionários além de prever estratégias para melhoria do desenvolvimento dos alunos, da relação com a comunidade e suporte às práticas docentes. Esses dados são importantes porque possibilitam caracterizar detalhadamente as U.E.'s participantes e os alunos que as freqüentam.

3.3. Caracterização das Escolas

Os dados foram coletados em duas EMEI's, localizadas em um município do interior de São Paulo. A cidade, cuja população estimada em 2008 era de 89.385 habitantes, localiza-se na região de Campinas, à 189Km da capital paulista próxima aos municípios de Araras e Rio Claro. As duas escolas participantes serão denominadas, neste estudo, como Escola A e Escola B. A Escola A está situada na região central e localiza-se a um quilômetro da principal avenida do centro da cidade, em um bairro adjacente. A Escola A atende a uma clientela provinda de sete diferentes bairros, próxima a ela há uma grande indústria que emprega muitos pais de seus alunos. Em ocasião da realização das observações pela aluna/pesquisadora possuía 234 alunos matriculados (115 no período da manhã e 119 no período da tarde) divididos em 12 classes (6 em cada período). Eram 3 classes de nível III da E.I., sendo que a classe em que se aplicou o instrumento de coleta de dados possuía 22 alunos matriculados. Além das professoras de cada turma (12) a escola contava com duas professoras substitutas (uma para o período da manhã e uma para o período da tarde) disponíveis para eventuais faltas nesta U.E. e em toda a rede municipal de E.I. conforme sua disponibilidade. Também integravam seu quadro de funcionários a diretora, coordenadora pedagógica, duas serventes, duas merendeiras e uma estagiária de pedagogia. O espaço físico comporta doze salas

de aula, uma sala dos professores com banheiro, uma sala de vídeo na qual também funciona a brinquedoteca, um almoxarifado para materiais pedagógicos, uma sala de reuniões e atendimento aos pais, uma secretaria que também funciona como sala da direção e coordenação pedagógica, um refeitório, uma cozinha, banheiros infantis (quatro femininos, quatro masculinos e um para cadeirantes) e um parque na área externa com balanças, gangorras, escorregadores e piso com areia. Em 2003 foi realizado pela escola um diagnóstico da clientela através do envio de 250 questionários aos pais, dos quais 177 foram devolvidos. Segundo este levantamento: 47% moram em casa própria; 94% possuem televisão, vídeo e geladeira em suas residências; 46,89% possuem automóvel; 37% possuem plano de saúde; 8,47% possuem equipamento de informática. O levantamento conclui que as famílias possuem um bom poder aquisitivo e ainda que esteja desatualizado e não possua rigor científico algum, pode auxiliar na caracterização desta escola. O documento não deixa claro em números mas afirma que a maioria dos pais possuem escolaridade de nível médio.

Os documentos fornecidos pela Escola A, com relação a princípios e objetivos educacionais da Educação Infantil citam ou mesmo fazem transcrições de trechos dos Referenciais Curriculares Nacionais Para Educação Infantil (RCNEI) e a obra de Assis e Mantovani de Assis (1999), "PROEPRE – Prática Pedagógica", portanto de acordo com a metodologia que buscamos investigar neste estudo. A Proposta Político Pedagógica traz inclusive um item descrevendo a metodologia do PROEPRE, características, objetivos e a execução do trabalho pedagógico (atividades do PROEPRE). Entre os objetivos da Escola, há muitos aspectos ligados ao desenvolvimento moral, visando a formação de "mentes críticas", à promoção do "auto-conhecimento" e do "ser atuante e socialmente engajado".

A Escola B está situada na região periférica da cidade, à 3 km do centro da cidade. Iniciou suas atividades em 1996 e em ocasião da realização das observações contidas no presente estudo possuía 217 alunos matriculados (106 no período da manhã e 111 no período da tarde) divididos em dez classes (cinco em cada período). Eram 4 classes de nível III da E.I., sendo que a classe em que se aplicou o instrumento de coleta de dados possuía 23 alunos matriculados. Além das professoras de cada turma (dez), a U.E. contava com diretora, coordenadora pedagógica, um auxiliar administrativo e uma servente. Com relação ao espaço físico, a Escola B integra um complexo do qual fazem parte uma Creche, uma

Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), posto de atendimento odontológico e Posto de Saúde, no mesmo terreno, porém em prédios separados. Possui cinco salas de aula, um banheiro para professores, uma secretaria que também funciona como sala da coordenação e direção, três banheiros para alunos, uma sala de vídeo funcionando em concomitância à brinquedoteca e sala dos professores, uma despensa e cozinha, um pátio interno e um anfiteatro, um parque gramado com balanças, gangorras, escorregador. As crianças atendidas são em sua totalidade filhas de lavradores e empregadas domésticas, sendo a maioria de nível sócio econômico baixo.

Os documentos apresentados pela Escola B, tal quais aqueles fornecidos pela Escola A, fazem citações e mesmo transcrições de trechos do RCNEI e a obra de Assis e Mantovani de Assis (1999), "PROEPRE – Prática Pedagógica". É interessante um trecho presente no Plano de Gestão - Diagnóstico da Instituição, a respeito da importância dos HTPC's (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) na formação dos professores do PROEPRE. Este trecho apresenta o HTPC (da qual participa todo o corpo docente em reuniões semanais de duas horas de duração) como uma solução para suprir déficits na formação dos professores da U.E. uma vez que a partir de 1998 tornou-se possível que professores da E.I. se removessem para o E.F. Assim professores que haviam realizado a formação do PROEPRE ministrada pela equipe da UNICAMP deixaram seu corpo docente. O último curso do PROEPRE (240h) com a equipe da UNICAMP oferecido aos professores ocorreu em 2004. O HTPC passou a ter esse papel de formação de seus professores através de estudos organizados pela coordenadora pedagógica nos quais se abordam questões referentes ao PROEPRE, suas características, objetivos, sua operacionalização e a teoria piagetiana. A coordenadora pedagógica busca nessas ocasiões atender às necessidades pedagógicas de seus professores através de acompanhamento e observação das atividades desenvolvidas. Os documentos consultados na Escola A destacam também, com menor ênfase, esse papel dos HTPC's. Na proposta pedagógica da Escola B fala-se da necessidade de que o professor conheça profundamente o PROEPRE e seja um especialista no desenvolvimento infantil, entendendo seu papel de mediador e promotor de um ambiente sócio-moral equilibrado pautado no respeito mútuo e cooperação.

3.3.1. Os sujeitos da pesquisa

As colaboradoras serão identificadas, nesse estudo, como: PEA (professora da Escola A) e PEB (professora da Escola B) com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos.

Tabela 1: Identificação e perfil dos colaboradores do estudo.

ESCOLA	Sujeito da pesquisa	Perfil do sujeito				
		Idade	Formação	Tempo de magistério	Tempo de trabalho na UE	Participou da implantação do PROEPRE
Escola A	PEA	38	Licenciatura em Pedagogia e Educação Artística em universidade particular	15 anos	18 anos	Sim
Escola B	PEB	24	Licenciatura em Pedagogia em universidade particular	5 anos	2 anos	Não

A colaboradora PEA, em ocasião da aplicação de questionário para caracterização dos sujeitos, tinha 38 anos e estava há 18 na mesma U.E., portanto a mais de quinze anos na E.I. tendo participado do processo de implantação do PROEPRE na Rede Pública Municipal de Educação Infantil em 1991. É formada em Pedagogia e Educação Artística, ambas as graduações cursadas em universidades particulares. Na época cursava pós-graduação *latu senso* na área de alfabetização. Já participou de curso oferecido pela SME e ministrado pela equipe do PROEPRE da UNICAMP em 1995, cujo tema foi: “PROEPRE: Fundamentos Teóricos e Prática Pedagógica para a Educação Infantil e 1º Grau”. Possui cerca de 900h de cursos/congressos/encontros na área de educação e considera essa uma informação importante com relação a sua formação.

A participante PEB, 24 anos, lecionava há dois anos na mesma U.E. Possui formação de magistério em Nível Médio e curso superior de Pedagogia em universidade particular. Lecionava a menos de cinco anos na E.I. e não participou de nenhum curso oferecido pela SME e ministrado pela equipe do PROEPRE da UNICAMP. Participou de “Curso Para Professores Iniciantes” em 2008 oferecido e

ministrado pela equipe da SME, em que se aborda em 30h as bases do trabalho com o PROEPRE e considera essa uma informação importante com relação à sua formação.

3.4 Procedimentos para análise dos dados coletados

Após a coleta dos dados, realizou-se a tabulação dos procedimentos utilizados pelo educador no trabalho pedagógico com as regras de trabalho e de conduta em sala de aula e efetuou-se a análise dos mesmos, a partir do referencial teórico de Piaget, com o intuito de refletir sobre sua relevância no processo do desenvolvimento infantil, rumo à autonomia moral. Nesse sentido foram tabulados e analisados os dados referentes à Escola A e à Escola B. Depois organizou-se uma discussão sobre a influência das variáveis (formação inicial; tempo de atuação no magistério, na E.I., junto a faixa etária de 5 a 6 anos) na qualidade do trabalho desenvolvido. E, finalmente, efetuou-se a contraposição dos resultados obtidos na Escola A e na Escola B, com o objetivo de verificar se a existência ou não de uma diferença significativa na forma de operacionalizar o trabalho com regras, em sala de aula.

CAPITULO IV

4 Apresentação e Análise dos Dados Coletados

4.1 Apresentação dos dados coletados

Organizou-se a apresentação dos dados de acordo com as categorias identificadas durante o período de observação: 1) O Trabalho Pedagógico Com a Construção das Regras de Trabalho e de Conduta e 2) O Registro das Regras de Trabalho e de Conduta.

4.1.1 Categoria 01: O Trabalho Pedagógico Com a Construção das Regras de Trabalho e de Conduta

A)Escola A:

Os dados observados nos permitem inferir que não existe um momento adequado para esse trabalho, ou seja, ele não é planejado. Ocorre de acordo com a situação, a qual nem sempre é trabalhada de forma adequada. Vejamos exemplos ocorridos na Escola A.

No início de março, em ocasião dos cantinhos, diante da demora de alguns alunos em trocar de atividade, deparamo-nos com um momento específico de trabalho com a construção de regras. Vejamos a transcrição do ocorrido na Escola A: “Vamos entrar pessoal, vocês tem que passar em todos os cantinhos, nós combinamos, lembra? Se vocês não trocarem, não vai dar tempo!”. No mesmo dia durante a mesma atividade: “O que está faltando aqui?” A criança fica calada. “O que nós combinamos lá nas regras?” O aluno responde: “O nome” – “Isso, vai lá e coloca seu nome”. Atentando à reclamação de um aluno sobre uma agressão física, PEA dirige-se ao infrator: “LUC, você está dando soco? Vai lá atrás da porta e lê a primeira regra, depois você me conta”, o aluno dirige-se ao cartaz com regras, mas não há continuidade desse diálogo.

Transcorridos alguns dias, a diretora chega à porta trazendo um aluno e diz: - “PEA, conversa com ele e depois manda ele lá comigo. Ele desceu correndo para o banheiro, trombou com um aluno pequeno derrubando-o, juntamente com o prato da merenda!” A professora responde que depois mandará o aluno e o coloca sentado,

ao lado da aluna/observadora, não conversa com ele naquele momento. Na hora do lanche o discente vai correndo novamente até o local em que se encontram os demais colegas, para alimentar-se. A professora vê e o chama, falando um pouco alterada: - “O que você quer? Derrubar outra criança? E se derrubar o prato e quebrar e cortar o colega? Eu não quero ver você correndo na escola. Se eu pegar você correndo na escola, nós vamos conversar. Quando nós voltarmos para a classe vamos colocar lá nas regras - não correr na escola. Aí na hora da avaliação, já sabe, né?” O aluno baixa a cabeça e nada diz, é como um sermão. Ao retornar para a sala de aula, PEA informa à classe sobre o problema ocorrido: “crianças, aconteceu um problema com o VIN, ele correu e derrubou uma criança lá do maternal. Então vamos colocar aqui nas regras (no cartaz de regras que fica atrás da porta): andar devagar na escola (fala já escrevendo). “O que é andar, crianças?” Ao que algumas crianças respondem. “Isso, muito bem é ir devagar, não é correr.” As crianças, muitas não prestam atenção e ela determina como escrever o enunciado da regra.

Observando-se a rotina e dinâmica escolar, se pôde perceber como PEA aproveita situações do cotidiano das atividades “propreanas” para incentivar seus alunos a participarem e cumprirem regras já estabelecidas. Por exemplo, durante a limpeza, após a atividade diversificada, a professora incentiva os alunos a ajudarem e orienta dizendo coisas como: “Vamos pessoal, quem estava guardando as canetinhas? Ficaram algumas no chão. As cadeiras, gente já pode arrumar embaixo das mesinhas!” Todos os alunos ajudam pegando brinquedos e organizando em seus potes, levando-os até a prateleira e guardando no lugar; pegam buchas e panos para limparem as mesas, vassoura e pá, cobram uns aos outros que ajudem e tomam iniciativa de ajudar aos colegas. O mesmo ocorre nos momentos seguintes: higiene das mãos, merenda, higiene bucal e atividade independente, aos quais as crianças já estão habituadas e agem de forma aparentemente autônoma, requerendo uma interferência a mínima de PEA no sentido de lembrá-los do cumprimento de regras. Tal “autonomia” dos alunos dessa classe será melhor analisada à frente.

Há diversos momentos na construção das regras em que PEA, no intuito de lembrá-los de seu cumprimento, estabelece uma relação (muitas vezes inadequada) com a avaliação do dia. No processo de avaliação do dia as crianças devem escolher para si mesmos entre as cores vermelho, amarelo e verde de acordo com seu comportamento no dia, correspondendo a cor verde ao cumprimento de todas as regras, o amarelo ao descumprimento de regras menos relevantes e o vermelho

ao descumprimento de regras importantes ou quando a criança deixa de cumprir várias regras no mesmo dia. Abaixo a descrição de tais situações:

- 1ª situação: No final de fevereiro, PEA determina que um aluno que havia brigado com colegas escolha o vermelho, dizendo: “Você já sabe que bater é uma coisa grave e se é grave é vermelho na avaliação, sem desculpa!”
- 2ª situação: Em meados de março, uma criança levanta-se durante a realização da rodinha para mexer na mochila, um momento inapropriado e PEA reage dizendo: “Por que você está em pé? Não vai ganhar verde será?” – refere-se à avaliação. O aluno diz que ia pegar seu copo para beber água e a professora explica que aquele não era um momento adequado pois ele não participaria da conversa e distrairia os outros alunos atrapalhando a atividade. A criança volta para seu lugar e a conversa é retomada.
- 3ª situação: Mais tarde, no mesmo dia em que ocorreu a situação anterior, durante os cantinhos um aluno joga brinquedos no chão e PEA diz: “Será que vai conseguir tirar verde hoje na avaliação fazendo isso que você está fazendo, RAF? Cuidar dos materiais (regra), lembra?”
- 4ª Situação: Durante a higiene uma criança não pega sua toalha e seus colegas a delatam à professora pois ela não tinha trazido a mochila completa, conforme rege uma das regras acordadas pela sala. Então a professora pergunta o que acontece com quem desrespeita a regra, se essa pessoa pode ganhar verde na avaliação. Os alunos dizem que não e que a criança deve ficar com amarelo. A aluna em questão então fica sem graça, vai até a bolsa e pega sua toalha. A professora então diz: “Nossa... mas tudo isso era pressa ou preguiça de pegar a toalha? Mas sabe, mentir também é desrespeitar as pessoas (regra 1) então mesmo que você trouxe a toalha, agora vai ficar com amarelo por isso. Bem feito, vai ficar com amarelo do mesmo jeito!” e até ri um pouco aparentando satisfação com a possível consequência do ato infrator.
- 5ª situação: No momento do parque um aluno não está se comportando de maneira desejável, jogando areia para cima e acertando outros alunos enquanto brincava, aparentemente sem intenção. Então a professora PEA diz: “JOS, presta atenção, segura seu verde. Veja o que você está fazendo, segura seu verde!” referindo-se à avaliação do dia. O aluno para e passa a brincar de outra forma.

Houve alguns momentos em que PEA, utilizando-se da linguagem elucidativa, aplicou sanções por reciprocidade. No início de fevereiro, um aluno conversa insistentemente na Hora da Roda atrapalhando a participação dos demais alunos e após advertências verbais, PEA é obrigada a aplicar uma sanção, primeiro impedindo que o aluno participe da elaboração da rotina do dia e depois obrigando-o a trocar de lugar: “Sabe, RAF, você vai ter que trocar de lugar, quem não sabe se comportar no lugar, perde o lugar. Você já perdeu a rotina e agora seu lugar”. Mais tarde, ainda na roda da conversa, é preciso dirigir-se ao aluno novamente: “RAF, quem já trocou de lugar na roda e continua conversando tem de sair da roda”, mas tal atitude não se concretiza.

Aproximadamente dez dias depois, a classe de PEA brincava no parque quando ela chama até ela um aluno que não brincava adequadamente nas balanças: “JOS, você se lembra daquele dia em que nós conversamos sobre o parque na hora da rodinha? O que nós conversamos?”- “Que não pode entrar na frente da balança e nem pular.”- “E o que você fez?” - “Pulei.” - “Então você cumpriu a regra do parque?” - “Não.” - “Então você não vai mais nas balanças hoje. Pode escolher qualquer outro brinquedo menos a balança.” O aluno continua brincando de forma a cumprir a sanção imposta.

Em uma determinada ocasião, no mês de março, no momento dos cantinhos, um grupo de crianças conversava num tom de voz alto e após conversa com os alunos, persistindo o comportamento, PEA pede que troquem de cantinho dizendo: “Não soube brincar como combinamos, perde o cantinho.” No mesmo dia, findando o momento das atividades diversificadas, a professora constata que algumas crianças não cumpriram a regra que estipula que todos devem “passar em todos os cantinhos” e impõe que elas devem fazer as atividades que faltaram durante o momento da Recreação Dirigida: “Quem não fez o desenho vai ficar na hora da dirigida fazendo!”

Em um momento importante para que o aluno compreenda que algumas regras podem ser flexíveis conforme as circunstâncias, deixando de ser “sagradas”, PEA utiliza a linguagem elucidativa para explicar uma exceção à regra. Neste dia de abril, a rotina da classe é alterada devido a uma excursão ocasionando que não houve tempo suficiente para que todos os alunos passassem em todos os cantinhos conforme rege a regra da sala. A seguir a fala de PEA: “Crianças, vamos guardar tudo (materiais dos cantinhos). Quem não passou em todos os cantinhos não tem importância,

hoje nosso passeio demorou muito. Hoje ninguém vai tirar amarelo se não foi em todos. Hoje é um dia diferente.”

Há momentos em que a professora da Escola A adota posturas autoritárias e que infelizmente também influenciam na construção das regras pelos alunos. Em fevereiro, ocasião em que um aluno agride fisicamente o outro e PEA adota a seguinte fala: “Lembra que a gente já conversou sobre como se trata os amigos? É batendo? Já conversou comigo, com a diretora, com a coordenadora... Será que você vai ter que conversar de novo?” em tom de ameaça. Dias depois, presencia-se mais uma vez uma situação comum na sala de PEA: dois alunos conversam durante a Hora da Roda. A professora então diz para a criança: “JOS, ontem você conversou com a diretora. Vai ter de conversar hoje de novo?”, sem alterar a voz, porém em tom de ameaça. Passado um mês a situação se repete e PEA cobra pela regra mas ao mesmo tempo lança um olhar para o infrator que faz com que ele pare de conversar imediatamente e se ajeite na cadeira. Ainda olhando para a criança, pergunta: “Pronto?” e retoma a conversa.

B) Escola B

Na Escola B presenciamos o uso de textos da Literatura Infantil enquanto recurso metodológico para o trabalho com a construção das regras de trabalho e de conduta. Vejamos algumas situações em que isso ocorreu:

A primeira situação ocorreu em fevereiro, ocasião em que realizou-se a “Hora da História”, com o livro “A cigarra e a Formiga”. Após a leitura ocorreu uma conversa entre PEB e as crianças, cujo objetivo aparentemente era fixar a história ou sintetizá-la. Vão juntos, em fila, até a área externa a fim de observar formigas no gramado, como parte do trabalho de construção da regra. Antes de retornar param na sombra e sentam-se para descansar, PEB aproveita para começar a construir a regra dizendo: “Na sala de aula quem está sendo formiga e quem está sendo cigarra? Quem ajuda na limpeza, pega a cadeirinha, e ajuda rapidinho está sendo formiga. Quem a professora tem que pegar no pé toda hora para ajudar é a cigarra”. As crianças não participam significativamente desta conversa. Voltando à sala, PEB continua a construção da regra “Todos viram como a formiga trabalhava, não é? Não é só na hora da limpeza que tem que ajudar. É em todo momento, para fazer a rodinha, para organizar os cantinhos... Quem não ajuda é preguiçoso como a cigarra...” e então elabora sozinha o enunciado da regra: “vai ser assim a nossa regra: ajudar na limpeza da sala”, mas não realiza o registro neste momento.

Em uma 2ª situação observada (meados de março), PEB conta uma história com o livro “Pitucho, o ursinho dorminhoco”. E pergunta: “quem aqui da classe é preguiçoso como o Pitucho?” enfocando possíveis “personalidades preguiçosas” e não “atitudes preguiçosas” que todos podem ter algumas vezes. Algumas crianças respondem de forma categórica apontando um colega de sala que possivelmente já é rotulado como preguiçoso. PEB continua: “tem criança que só aprende se eu fico brava...”

O processo de construção de regras tem continuidade em diversos momentos da rotina sem que necessariamente seja citada a história da Literatura Infantil da qual surgiu a regra ou o enunciado da regra. O espaço da Escola B é bastante amplo e ao deslocar-se com seus alunos para realização de atividades, PEB sempre pede que façam fila, como quando vão ao refeitório comer a merenda. A fila é sempre muito organizada, mas algumas vezes a professora precisa cobrar as crianças como no diálogo a seguir, ocorrido no início de fevereiro: “Pessoal, lembra da regrinha? Olha a centopéia...”. Logo em seguida: “RAF, entra na fila, sozinho você não vai!”. E ainda “Porque vocês estão andando assim? Não precisa empurrar, eu estou devagar!”. Em uma tarde de fevereiro, as crianças estavam assistindo a um filme sobre carnaval. Retornando á sala de aula iniciaram a organização dos cantinhos. Uma das falas da professora evidencia uma regra não registrada sob forma escrita: “todo mundo tem que ir no cantinho do caderno”. Há ainda uma regra não explícita e muito valorizada pelas crianças, a de que cada um tem seu lugar na roda, não é o mesmo lugar todos os dias mas uma vez escolhido o lugar, não se pode mudar: “Sai do meu lugar. Eu vou falar para a pro.”

Muitas vezes, as regras trabalhadas e construídas por PEB e seus alunos, ou aquelas implícitas são cobradas de seu cumprimento de maneira autoritária pela professora. Em meados de fevereiro, observava-se a aula de PEB no momento em que ela explicava os cantinhos do dia. Um aluno não prestava atenção e cutucava os colegas ao lado. A professora se dirige a ele: “Na hora que eu estou explicando o cantinho não é para você conversar senão depois você faz o cantinho todo errado e eu vou ter que ficar brava.” Dias depois, altera o tom de voz ao dirigir-se a um aluno que brincava inadequadamente no momento da atividade independente: “Aqui não é parque, no parque você brinca desse jeito!” e mais tarde, durante a mesma atividade, adota a seguinte fala ao interferir numa briga: “Não é dando murro que você vai

resolver. Não é dando murro que ela vai fazer o que você quer. Quando você faz bagunça eu dou murro em você? Não, né? Então...”

Quinze dias depois, enquanto guardam os materiais, PEB manifesta-se sem citar a regra sobre ajudar na arrumação da classe: “Vamos gente, vamos, tem criança sem arrumar, tá dormindo parece! Acorda!”

Passados quase vinte dias, presencia-se uma situação na qual, organizando e explicando às crianças a respeito dos materiais a serem utilizados nos cantinhos, PEB se dirige a uma criança dizendo: “Depois, na hora de limpeza é hora de limpeza. Não é para correr e querer passar batom. Quer passar batom? Então vai no cantinho do salão de beleza na hora do cantinho. Entendeu, TAL ? Eu que pegue...” Aparentemente a situação já havia ocorrido antes e o tom é ameaçador.

Mais tarde, durante a realização dos cantinhos, um aluno mostra um brinquedo quebrado à professora que reage utilizando um misto de linguagem autoritária e por retirada de amor: “Agora, EDU eu vou ficar triste porque quem comprou esse brinquedo fui eu. Você ia gostar se eu quebrasse o carrinho que você trouxe hoje que é dia de brinquedo? Não né, então me pede desculpa...” A criança pede. Então PEB diz: “Tá, eu te perdô.”

4.1.2 Categoria 02: O Registro das Regras de Trabalho e de Conduta.

A)Escola A:

Durante as observações na Escola A, PEA explicou que sempre trabalha muito bem as regras oralmente com os alunos e depois de certo tempo começa a registrá-las conforme a necessidade. Durante o tempo de permanência na sala foi possível identificar várias situações envolvendo a necessidade e o registro das regras. Abaixo as situações observadas em fevereiro:

A 1ª Situação ocorre com o início da chamada e do calendário. Enquanto as crianças vão pegando seus cartões com nomes e colocando na placa apropriada fixa à parede, alguns alunos conversam, atrapalhando a chamada: “Quem está conversando?” - “É o RAF!” - “Lembra o que nós conversamos? Pelo visto não tem jeito, tem regrinhas que nós vamos ter de colocar no papel.”

No momento de transição entre as atividades diversificadas e a higiene das mãos, observou-se uma 2ª situação, na qual alguns alunos aproveitam para fazer

brincadeiras inapropriadas (correr na sala e mexer na mochila de colegas, por exemplo) e PEA diz: “esperei uma semana e pelo visto não vai ter jeito, vamos ter que fazer um cartaz com regras e colocar atrás da porta. Vamos fazendo conforme for precisando.” Mas não inicia esse registro neste dia, com sua fala todos os alunos apressam-se em fazer o que deve ser feito naquele momento e seguem para a merenda.

Em março, ao retornar à sala de aula, observa-se duas cartolinas amarelas coladas atrás da porta, uma acima da outra, formando um grande retângulo, longo verticalmente. PEA explicou que depois de trabalhar oralmente as regras está colocando aos poucos as regras no cartaz, junto com os alunos, conforme a necessidade do grupo mas, sempre, após discutir com as crianças. As regras escritas, pela professora, no cartaz eram: Respeitar as pessoas; Falar baixo; Falar um de cada vez; Usar uniforme todo dia; Pendurar a mochila; Passar em todos os cantinhos; Colocar o nome nos trabalhos; Erguer as cadeiras sem arrastar

Aproximadamente vinte dias depois, retornou-se à sala de aula e se observaram novas regras no grande cartaz atrás da porta: Cuidar dos materiais; Fazer os trabalhos com capricho; Trazer a mochila completa.

Uma semana depois se retornou à sala de PEA e se observou o registro de uma regra no momento da avaliação. No processo de avaliação do dia as crianças devem escolher para si mesmos entre as cores vermelho, amarelo e verde de acordo com seu comportamento no dia, correspondendo a cor verde ao cumprimento de todas as regras, o amarelo ao descumprimento de regras menos relevantes e o vermelho ao descumprimento de regras importantes ou quando a criança deixa de cumprir várias regras no mesmo dia. Vejamos o diálogo desenvolvido: “Nós conversamos bastante sobre as regras ontem, nós marcamos no cartaz em vermelho o que vocês ainda não cumprem, em amarelo o que estão mais ou menos e em verde o que vocês já conseguem fazer. Veja, ADA, a regra: ‘andar na escola’. O que aconteceu que você derrubou o menino da outra classe? O aluno envolvido disse que não estava correndo mas sim andando e PEA contra argumenta afirmando que se estivesse andando daria tempo de ter parado e não teria trombado (o aluno fica com vermelho na avaliação pois cometeu uma falta grave segundo PEA). A professora retoma a conversa com o grupo explicando as razões sobre o porquê não se deve correr, enfatizando a ocorrência de quedas e ferimentos. Em seguida, no cartaz de regras, no espaço onde está regida a regra “andar devagar na escola”

acrescenta a seguinte afirmação: “e só correr na dirigida”. A partir desse processo de registro das regras, por várias ocasiões PEA citou-as ao interagir com seus alunos durante situações de conflito.

B) Escola B

Durante os primeiros momentos de observação na Escola B, PEB explicou que estrutura a construção de regras a partir das características de um determinado animal, planejando atividades que se relacionem a tais características e utilizando histórias da Literatura Infantil cujos personagens sejam tais animais. Na Categoria 1 - O Trabalho Pedagógico Com a Construção das Regras de Trabalho e de Conduta, se encontra a descrição de um desses momentos. O registro de tais regras se dá a partir deste ponto e se compõe por trabalhos das crianças colados na parede (recorte e colagem, desenhos, pinturas) acompanhados por um cartaz pequeno com o enunciado da regra (professora escreva). Os trabalhos das crianças ilustram a história ou o enunciado da regra.

Em fevereiro observou-se fixo à parede o registro da regra “andar devagar pela escola”, baseado na história a Lebre e a Tartaruga, na qual a tartaruga vence mesmo sendo a mais lenta, andando mais devagar. Ao lado dos desenhos das crianças, o cartaz com o enunciado “regra 1 – andar devagar pela escola”. Há na mesma parede um pequeno cartaz em que se lê “Regra 2 – Fazer a fila” (professora escreva) e trabalhinhos de colagem das crianças, regra que de acordo com PEB foi construída tal qual as demais através da Literatura Infantil.

Passada aproximadamente uma semana, ao retornar a sala de PEB, observou-se o cartaz com o registro de uma nova regra: “Falar sempre as palavras mágicas - por favor, obrigada, com licença, boa tarde”, cartaz em que se lê também “História: O pássaro sem cor”, junto a desenhos das crianças ilustrando-o. Na ocasião, ainda não havia registro escrito exposto da regra 3: “Ajudar na limpeza da sala” construída conforme descrito na Categoria 1- O Trabalho Pedagógico Com a Construção das Regras de Trabalho e de Conduta e citada por PEB várias vezes ao organizar com os alunos os materiais para os cantinhos: “Sem preguiça, hein...” , “Isso mesmo.Vamos gente, eu não quero cigarra aqui não!”, com participação dos alunos dizendo: “É igual à cigarra e à formiga!”. Até o final das observações se verificou que tal regra não teve registro escrito exposto. Houve poucas referências aos cartazes

de registro das regras construídas, não foram citados ao se cobrarem as regras e não houve alterações ou acréscimos às regras construídas. Em meados de abril todos os cartazes de registros de regras foram retirados da parede.

4.2 Análise dos dados coletados

4.2.1 As posturas de PEA e PEB durante o processo de construção de regras de trabalho e conduta em suas classes

O processo de construção de regras de trabalho e conduta ocorreu de maneira bastante distinta nas salas observadas, embora se note alguns procedimentos análogos. O primeiro ponto divergente refere-se ao planejamento da ação de construir regras em sala de aula. Enquanto PEA planejou trabalhar a construção das regras conforme as situações em que elas se fizessem necessárias surgissem, PEB planejou uma sequencia didática a ser utilizada para a construção de cada regra. Conforme descrito no Capítulo I do presente trabalho, Vinha (2006) estabelece alguns princípios para que o trabalho com regras em sala de aula seja conduzido de forma a auxiliar as crianças a superar a heteronomia típica da idade e tornarem-se cada vez mais autônomas, a saber: *adequação às necessidades particulares de cada grupo; participação ativa dos integrantes do grupo na sua elaboração; flexibilidade; regularidade; cumprimento por parte de todos que integram o grupo*. Vejamos os procedimentos adotados por PEA com relação a esses princípios.

PEA, ao construir uma regra com sua classe, partia de uma situação problema real interferindo neste momento, esboçando uma tentativa de diálogo com seus alunos, expondo para toda a classe e explicando as consequências de determinados comportamentos, justificando a necessidade da existência de uma regra. Neste sentido, a ação desta professora atende ao princípio segundo o qual a construção de regras deve se adequar às necessidades particulares de cada grupo. Entretanto o princípio que trata da participação ativa dos integrantes do grupo na sua elaboração é negligenciado, pois essas tentativas de diálogos permaneciam centralizadas na voz de PEA. As crianças não participavam efetivamente da

discussão e nem todos eram consultados sobre sua opinião. Com relação aos princípios da Flexibilidade e Regularidade, PEA sempre citava e cobrava as regras construídas anteriormente, elaborava com os alunos novas regras e chegou a alterar uma já existente, fazendo um acréscimo a ela. Ainda assim, tal acréscimo foi decidido somente por ela.

Antes de se considerar os supracitados princípios para o trabalho com regras (VINHA, 2006) em relação aos procedimentos adotados por PEB, é necessário abordar a questão do uso da Literatura Infantil na educação moral. Nesta sala, observou-se que a professora, iniciava o processo de construção de regras com a leitura de um livro da Literatura Infantil à qual se seguia uma conversa que geralmente ocorria no sentido de fixar os acontecimentos da história e destacar as ações dos personagens. A partir de então se realizava outra atividade a fim de destacar a característica do personagem relacionada à regra (formiga é trabalhadora, tartaruga anda devagar, etc) e chagava-se ao enunciado da regra retomando rapidamente o diálogo anterior com as crianças. Segundo Vinha (2006) a “Hora da História” pode auxiliar significativamente no desenvolvimento moral das crianças se o professor, após contar a história, promover a reflexão individual e a discussão em grupo a respeito dos conflitos e problemas vividos pelos personagens. Para tanto deve argumentar e contra argumentar com a classe permitindo e incentivando que os alunos façam o mesmo. Deve lembrar que o importante não é chegar a solução para o problema colocado em discussão, mas a justificativa para cada possível solução encontrada, para cada ponto de vista, o motivo pelo qual tal solução é plausível. O professor agirá como “elemento desequilibrador” (VINHA, 2006, p. 496) fazendo com que a criança reveja suas opiniões e pontos de vista, através de perguntas como:

“Você ouviu o que o JON disse? Poderia repetir para nós? (...) Você concorda com ele?”; “Quem pensa a mesma coisa? (...) Por quê?”; “Quais as conseqüências de cada alternativa?”; “Alguém tem alguma sugestão a fazer?”; “O que você acha que seu colega diria a respeito disso?”; “O que você pensaria se fosse você a pessoa que tivesse que fazer isso?”; “Alguém pensa diferente...”, entre outras. (VINHA, 2006, p.498)

Deve, contudo, falar o menos possível evitando deixar transparecer seu ponto de vista pessoal através de olhares, falas destacadas e posturas diferenciadas ao questionar os alunos, conceder a palavra a um dos membros do grupo ou quando comenta a ação de algum personagem, pois a criança heterônoma, ao perceber

essas sutilizas, acatará o ponto de vista do adulto e toda a discussão perderá o sentido. Passar a moral da história ou tentar fechar a discussão são erros comuns incorridos pelos professores e devem ser evitados, cada um deve ficar com seu próprio ponto de vista.

PEB não utiliza nenhuma pergunta que se assemelhe àquelas supracitadas e que estimulam a coordenação de pontos de vista entre os alunos. Oliveira (1994) em sua tese de doutorado estudou a importância da Literatura Infantil no desenvolvimento moral das crianças enquanto um fator que pode levar à discussões morais tais qual a que se reproduz abaixo e que levam à reflexão e coordenação de pontos de vista. A história em questão, "A Cigarra e a Formiga", é mesma história utilizada pela professora da Escola B na construção de uma regra. Vejamos como se dá o diálogo a fim de tornar claro que a postura da professora é bem diferente da que encontramos no referencial adotado pelo presente trabalho:

Pesq.: Br., a formiga agiu certo ou errado, ao deixar a cigarra entrar em casa?

Br.: Certo, porque ela (referindo-se a formiga) deixou ela (referindo-se a cigarra) entrar.

Pesq.: VI, A formiga agiu certo ou errado?

VI.: Certo, porque ela (referindo-se a cigarra) cantou.

Pesq.: Ma, a cigarra não ajudou a formiga a trabalhar. Enquanto a formiga trabalhava, a cigarra só cantava. Quando chegou o inverno e, ela sentiu frio e fome, ela foi pedir ajuda da formiga. A formiga agiu certo ou errado, em deixar a cigarra entrar em sua casa?

MA.: Agiu certo porque ela (referindo-se à formiga) pediu pra ela cantar (referindo-se a cigarra) e, ela cantou.

Pesq.: GI, se você fosse a cigarra, acharia justo que a formiga te ajudasse?

GI.: Acharia!

Pesq.: Por quê?

GI.:A formiga flou assim: se você quiser ficar tem que cantar pra nós! Ela cantou. Se ela não tivesse cantado, ela (a cigarra) não tinha entrado.
(OLIVEIRA, 1994, P.76)

O professor, portanto, pode e deve fazer uso da Literatura Infantil a fim de construir estágios cada vez mais desenvolvidos com relação à moralidade. Entretanto, a bibliografia utilizada no presente trabalho fala em discussões a partir de conflitos e dilemas vividos pelos personagens das histórias e coordenação de

diferentes pontos de vista pelos alunos a fim de questionarem seus próprios valores e crenças, o que não se vê nos diálogos observados. Não se encontrou no referencial adotado neste TCC alusões à construção de regras de trabalho e de conduta em sala de aula a partir da Literatura Infantil, tal qual PEB o fez.

Retomemos a análise dos procedimentos para a construção de regras adotados por PEB em relação aos princípios estabelecidos por Vinha (2006) e já citados neste capítulo. Com relação ao princípio segundo o qual a construção de regras deve se adequar às necessidades particulares de cada grupo, está evidente que embora a professora possa ter percebido a necessidade de construir as regras trabalhadas, essa construção partiu de uma história cujos personagens e suas ações, os conflitos e problemas são irrealis, fantasia, ficção. Devido ao egocentrismo em que se encontram nessa idade, as crianças têm dificuldade em diferenciar seus pensamentos daquilo o que lhes é exterior e de descentralizar seus pensamentos; também costumam ser mais justas e menos duras com relação a suas próprias atitudes e transgressões. Dito isso, pode-se inferir que as crianças encontrarão mais dificuldades em generalizar uma situação e cumprir uma regra que foi construída a partir de um contexto que não vivenciaram.

O princípio relacionado a participação ativa dos integrantes do grupo na elaboração da regras, estabelecido por Vinha (2006), é negligenciado também por PEB, que assim como PEA centralizava as discussões criando sozinha o enunciado das regras e conduzindo uma discussão, na qual, na verdade os alunos não tinham voz. PEB dirigia os diálogos sobre a história de forma a fixar as atitudes “boas ou ruins” dos personagens passando aos alunos valores pessoais ocupando um papel centralizador na construção de regras, chegando a utilizar falas coercitivas. Portanto, também não incentivava ou promovia a reflexão a partir dos conflitos dos personagens. Veja a reprodução de um dos trechos contidos na Apresentação dos Dados Coletados: “Todos viram como a formiga trabalhava, não é? Não é só na hora da limpeza que tem que ajudar. É em todo momento, para fazer a rodinha, para organizar os cantinhos... Quem não ajuda é preguiçoso como a cigarra...” - “Vai ser assim a nossa regra: ajudar na limpeza da sala”

Por entender que o processo de construção de regras de trabalho e de conduta em uma sala de aula não se encerra com o registro da regra, mas que ao contrário é um processo longo de sucessivas equilíbrazões e acomodações na mente heterônoma da criança passemos a análise de alguns fatores observados que com certeza influenciaram a construção das regras nas salas observadas. Um

desses fatores é a linguagem do professor e nesse aspecto vários dados interessantes foram coletados. No Capítulo III do presente trabalho, item 3.1.3. - Contato com a Sala de Aula – descreve-se o primeiro contato com as salas de aula observadas e as reações dos sujeitos de pesquisa e alunos, e como foram as falas das professoras, bem distintas. Vejamos como PEA e PEB procederam ao apresentarem à seus alunos a aluna/pesquisadora:

PEA:

“A Sarah é uma visita que estará conosco alguns dias da semana. Lembra que nós já conversamos sobre isso? É ela que vai ficar na nossa sala observando como nós trabalhamos as regras, se vocês fazem todas as regrinhas ou se estão esquecendo de cumprir alguma.”

PEB:

“Gente, esta aqui é a Sarah, ela vai ficar aqui com a gente hoje, tá? Ela vem outros dias também, ela vai sempre ficar aqui com a gente.”

É notável que PEA aproveitou-se da presença da aluna/pesquisadora para intimidar seus alunos através da linguagem coercitiva enquanto PEB utilizou-se da linguagem elucidativa para explicar minha presença sem fornecer aos alunos maiores detalhes, talvez desnecessários. Há ainda no item 3.1.3 do Capítulo III do presente trabalho a descrição de outros momentos em que PEA coagiu seus alunos citando a aluna/observadora e colocando-a no papel de fiscal das regras. Ainda que PEB tenha utilizado uma linguagem mais adequada ao desenvolvimento moral neste primeiro momento, observou-se por diversas ocasiões o uso de linguagem coercitiva através de falas exaltadas ou gritos, ameaças e insinuações. Observou-se também o uso da linguagem por retirada de amor ligada a linguagem coercitiva em um momento. Retomando algumas: “Tem criança que só aprende se eu fico brava...”; “Na hora que eu estou explicando o cantinho não é para você conversar se não depois você faz o cantinho todo errado e eu vou ter que ficar brava.”; “Aqui não é parque, no parque você brinca desse jeito!” (grito); “Não é dando murro que você vai resolver. Não é dando murro que ela vai fazer o que você quer. Quando você faz bagunça eu dou murro em você? Não, né? Então...” ; “Agora, EDU eu vou ficar triste porque quem comprou esse brinquedo fui eu. Você ia gostar se eu quebrasse o carrinho que você trouxe hoje que é dia de brinquedo? Não né, então me pede desculpa...” - A criança pede - “Tá, eu te perdô.”

Tudo isso se pode verificar no Capítulo IV do presente trabalho, item 4.1 Apresentação dos dados coletados, descritos na Categoria 1, em que se nota que PEA também adota práticas coercitivas, mais discretas quem sabe, uma vez que não se altera ou grita, porém não menos “violentas”. Além de fazer ameaças e lançar olhares de repreensão, não raro, PEA apelava a autoridade de outros adultos presentes na escola, utilizando-se de autoritarismo e deixando escapar por entre os dedos sua autoridade de professor, inerente. Vejamos: “Lembra que a gente já conversou sobre como se trata os amigos? É batendo? Já conversou comigo, com a diretora, com a coordenadora... Será que você vai ter que conversar de novo?”; “JOS, ontem você conversou com a diretora. Vai ter de conversar hoje de novo?”

Durante a apresentação dos dados obtidos a partir das observações na Escola A, ficou claro o papel da avaliação na construção das regras e o caráter coercitivo que PEA atribui a ela. Descreve-se ao menos 5 situações em que PEA cita o momento da avaliação ao chamar a atenção de seus alunos e cobrar as regras, ameaçando. Enquanto PEA confere grande importância ao momento da avaliação, contribuindo negativamente para a manutenção de níveis significativos de heteronomia em seus alunos, PEB negligencia esse momento, deixando de realizar a avaliação do dia na roda ao fim do período de suas aulas e tirando dos alunos uma oportunidade significativa de reflexão. O que se presenciou na sala de PEB foi simplesmente o ato de ignorar que o momento da avaliação do dia estava presente na rotina combinada no início da aula.

Há ainda considerações importantes a se fazer com relação ao momento da Avaliação do Dia na sala de PEA: se é ou não adequado utilizá-lo para alterar uma regra e quando é adequado utilizá-lo para abordar uma quebra de regra ocorrida anteriormente. Segundo Vinha (2006) o ato de infração deve ser sancionado no momento em que ocorreu e pode ou não ser retomado durante a avaliação a fim de levar o aluno à reflexão sobre seus atos. Entretanto não é correto que o professor deixe de tomar uma atitude imediata e aborde a quebra de regra na avaliação apenas. Conforme já citado neste TCC, Mantovani de Assis (2002) explica que o momento da Avaliação do Dia deve ser acima de tudo um momento de reflexão e auto avaliação sobre o comportamento do grupo como um todo durante as atividades e de cada um em particular em virtude das regras estabelecidas para que, aos poucos os alunos tomem consciência de seus atos e se responsabilizem por eles. PEA frequentemente utilizava a avaliação como punição. Vejamos um exemplo

claro contido na Apresentação dos Dados Coletados, em que a professora determina de maneira categórica que o aluno escolha a cor vermelha para si: “Você já sabe que bater é uma coisa grave e se é grave é vermelho na avaliação, sem desculpa!”

Ainda sobre o momento da avaliação, houve uma ocasião em que PEA realizou uma alteração de regra partindo de uma situação ocorrida anteriormente: “Nós conversamos bastante sobre as regras ontem, nós marcamos no cartaz em vermelho o que vocês ainda não cumprem, em amarelo o que estão mais ou menos e em verde o que vocês já conseguem fazer. Veja, ADA, a regra: ‘andar na escola’. O que aconteceu que você derrubou o menino da outra classe?” O aluno envolvido disse que não estava correndo mas sim andando e PEA contra argumenta afirmando que se estivesse andando daria tempo de ter parado e não teria trombado (o aluno fica com vermelho na avaliação pois cometeu uma falta grave segundo PEA). A professora retoma a conversa com o grupo explicando as razões sobre o porque não se deve correr, enfatizando a ocorrência de quedas e ferimentos. Em seguida, no cartaz de regras, no espaço onde está regida a regra “andar devagar na escola” acrescenta a seguinte afirmação: “e só correr na dirigida”.

Ainda que tenha agido de forma coercitiva, PEA tenta fazer com que o aluno reflita sobre seu ato, portanto em coerência com o momento da avaliação. Entretanto a discussão entre professora e aluno poderia ter sido realizada no momento em que a criança incorreu no ato infrator e ter envolvido a classe toda, culminando com o citado acréscimo na regra, combinado por todos. O aluno receberia ou não de imediato uma sanção por reciprocidade. Erroneamente, porém, PEA pune obrigando o aluno a ficar com vermelho, negligenciando assim o caráter reflexivo do momento da avaliação, no qual a ocorrência deveria ser retomada visando apenas a auto avaliação do aluno.

Um fato observado várias vezes na sala de PEA e que merece um espaço nessa análise é a aparente autonomia das crianças com relação à realização das atividades da rotina proepreana. Como se colocou na apresentação dos dados coletados, os alunos de PEA agem de forma bastante independente ao realizar a limpeza da sala, organização de materiais e entre transições de atividades. Entretanto, observou-se que o realizam em função não do cumprimento das regras porque foram internalizadas em sua razão de ser, mas em função da avaliação do dia, conforme dito, utilizada como punição. As crianças agem mecanicamente,

contribuindo com o grupo na tentativa de escapar de ficar com vermelho na avaliação.

Com relação às providências tomada pelas professoras colaboradoras perante a quebra da regra, é importante citar pontos análogos como a adoção de sermões ou repreensões verbais, às vezes acompanhadas por alterações na voz (gritos) como forma de punição muito comum. Já vimos que PEA também utilizava a Avaliação do Dia como forma de punir seus alunos. Não se observou a aplicação de sanção por reciprocidade na Escola B e na Escola A este tipo de sanção foi aplicada algumas vezes, vejamos um exemplo: “JOS, você se lembra daquele dia em que nós conversamos sobre o parque na hora da rodinha? O que nós conversamos?” - “Que não pode entrar na frente da balança e nem pular.” - “E o que você fez?” - “Pulei.” - “Então você cumpriu a regra do parque?” - “Não.” - “Então você não vai mais nas balanças hoje. Pode escolher qualquer outro brinquedo menos a balança.”

No processo de construção de regras é desejável que elas sejam poucas em uma sala de aula (VINHA, 2006) pois as crianças tem a tendência de lembrarem-se apenas daquelas que costumam descumprir ou das mais significativas. PEA construiu com seus alunos um grande número de regras, 12 ao todo e PEB construiu apenas 4 regras sendo que uma delas não teve seu registro sob forma escrita: “Ajudar na limpeza da sala”. Abaixo um quadro organiza as regras construídas pelas professoras junto a seus alunos relacionando a finalidade da regra:

Tabela 2: Classificação das regras construídas por PEA e PEB de acordo com suas finalidades.

Sujeito	Finalidade da Regra Construída			
	Gerir as interações inter pessoais	Normas da escola não relacionadas às relações inter pessoais	Operacionalizar o trabalho em sala de aula	Atender às convenções sociais
PEA	Respeitar as pessoas; Falar baixo; Falar um de cada vez.	Usar uniforme todo dia; Andar devagar na escola e só correr na dirigida.	Pendurar a mochila; Passar em todos os cantinhos; Colocar o nome nos trabalhos; Erguer as cadeiras sem arrastar; Cuidar dos materiais; Fazer os trabalhos com capricho; Trazer a mochila completa.	---
PEB	---	Andar devagar pela escola.	Fazer a fila; Ajudar na limpeza da sala.	Falar sempre as palavras mágicas (por favor, obrigada, com licença, boa tarde).

4.2.2 As posturas adotadas por PEA e PEB para o registro das regras de trabalho e conduta em suas classes

Quanto a forma de registro das regras também encontramos processos bem distintos entre as professoras PEA e PEB. PEA optou em fazer um cartaz simples com as normas combinadas escritas uma abaixo da outra tendo a professora como escriba. PEA fazia um trabalho oral antes do registro escrito. PEB optou em fazer cartazes individuais para cada regra, ilustrados por trabalhos das crianças em diversas técnicas de desenho e colagem. Ambas usaram linguagem positiva nos enunciados evitando a palavra “não”, indo ao encontro do que estabelece Vinha (2006). Já vimos que geralmente o enunciado era elaborado sem a participação das crianças nas duas classes. Segundo De Vries & Zan (1998) o registro com os enunciados elaborados por todos e fixos em um cartaz, em um livro ou cartaz de pregas, facilita a consulta pelas crianças e dá a elas a noção de que a autoridade não vem do professor, mas de si mesmas. Essa noção é importante para que se cumpram os objetivos de trabalho com regras relacionados à promoção do sentimento de propriedade e do sentimento de responsabilidade compartilhada pelo que ocorre na classe (DE VRIES & ZAN, 1998).

Por vários momentos, PEA adotou uma postura que em nada se relaciona com os supracitados objetivos do trabalho com regras: transformou o registro em uma forma de coação. Ao construir e registrar a regra “Andar devagar na escola”, surgida de uma necessidade real, a professora tenta intimidar o aluno envolvido para que não mais repita aquele comportamento indesejado. O registro é na verdade tratado como uma vergonha: “O que você quer? Derrubar outra criança? E se derrubar o prato e quebrar e cortar o colega? Eu não quero ver você correndo na escola. Se eu pegar você correndo na escola, nós vamos conversar. Quando nós voltarmos para a classe vamos colocar lá nas regras – ‘não correr na escola’.”

Há outros momentos em que se evidencia nas falas de PEA que o provável registro das regras surge como forma de coação, através de ameaças: “Quem está conversando?” - “É o RAF!” - “Lembra o que nós conversamos? Pelo visto não tem jeito, tem regrinhas que nós vamos ter de colocar no papel!”; “Esperei uma semana e pelo visto não vai ter jeito, vamos ter que fazer um cartaz com regras e colocar atrás da porta. Vamos fazendo conforme for precisando.”

PEA lembrava sempre com os alunos as regras, pedia que consultassem e revissem, mas nunca era consequência de uma discussão surgida de um problema, sempre era uma preleção ou uma coerção.

A forma de registro adotada por PEB envolve mais ativamente as crianças no processo tendo em vista que elas são as ilustradoras dos enunciados, embora tal professora (assim como PEA) escolha sozinha as palavras utilizadas, a escrita. Uma das regras cujo processo observamos a construção “Ajudar na limpeza da sala” não teve registro escrito construído e exposto em sala. As crianças costumam atribuir maior importância à regras escritas no papel e menos àquelas trabalhadas apenas oralmente (VINHA,2006), assim a compreensão da citada regra pelos alunos pode ter ficado comprometida.

PEB nunca citava ou consultava com as crianças os cartazes de regras e a partir de um ponto retirou os cartazes das paredes. Segundo Vinha (2006) isso pode ocorrer desde que as regras retiradas já tenham sido internalizadas pelos alunos e aparentemente tal postura foi adotada pela professora sem um objetivo claro.

CAPITULO V

5 Considerações finais

“É de pequenino que se torce o pepino”. O ditado popular contido no título do presente trabalho nos remete a conhecimentos, hábitos e impressões que construídos durante a infância serão carregados pelo sujeito durante toda a sua vida. Em se tratando da experiência escolar, a E.I. constitui a primeira delas e representa para muitas crianças talvez o primeiro contato com regras explicitamente sistematizadas. Trata-se de uma prática comum principalmente na E.I. e E.F.: Regras da Classe, Combinados, Contratos Pedagógicos. No desenrolar dos capítulos deste TCC, buscou-se esclarecer como a construção de tais práticas pode influenciar no desenvolvimento moral do sujeito, contribuindo ou não para a formação de um adulto autônomo (no sentido piagetiano da palavra).

De acordo com a metodologia do trabalho, além das observações, colheram-se alguns dados por meio de questionário buscando informações relevantes sobre os sujeitos de pesquisa: a formação e o tempo de experiência no magistério de cada professora. Neste sentido observaram-se dados bastante discrepantes: PEA possui muitos anos de experiência e também já realizou inúmeros cursos na área, inclusive o curso de formação do PROEPRE enquanto PEB possui pouca experiência e concluiu a pouco sua graduação em Pedagogia (ver Quadro 2: Identificação e perfil dos colaboradores do estudo). No entanto tais diferenças não ocasionaram em práticas significativamente distintas. Em um primeiro momento as atitudes de autoritarismo velado de PEA contrastaram com as atitudes de autoritarismo explícito de PEB: PEA trabalhou regras a partir de situações reais, realizou o registro das regras e o consultava com seus alunos constantemente, utilizou linguagem descritiva, não gritou ou se alterou. PEB trabalhou regras de maneira questionável a partir de Literatura Infantil, realizou o registro das regras mas sem valorizá-lo devidamente, utilizou linguagem coercitiva, ameaças e gritos. Contudo, um olhar mais apurado pôde perceber nas entrelinhas e em certas sutilezas o reforço da heteronomia infantil através de intimidações e ameaças, utilização inadequada do momento da avaliação, autoritarismo e “adultocentrismo” além de outras formas de coação também nas aulas de PEA.

Tal fato nos remete à importância de questionar a formação de ambas as professoras e o espaço destinado à reflexão sobre o desenvolvimento moral dentro desta formação. A formação proepreana a que PEA teve acesso não foi suficiente para promover uma mudança de postura que deixasse para trás o autoritarismo, o respeito unilateral, as punições. O que aconteceu? Qual deveria ser formação de uma professora do PROEPRE? Que informações essas professoras receberam a respeito da moralidade infantil? Quais foram suas reais aprendizagens neste sentido? Que relevância o assunto tem para cada uma delas dentro de sua formação? Esses questionamentos podem e devem com certeza ser estendidos à formação acadêmica de toda a classe docente. Qual é a formação em Educação Moral oferecida nas graduações de Pedagogia? E no curso de Licenciatura em Pedagogia da própria UNESP (campus Rio Claro)?

Conclui-se que a formação docente é importantíssima para a implementação de práticas que contribuam para o desenvolvimento da moral infantil: construção de ambientes e relações pautados no respeito mútuo, na reciprocidade e na cooperação. No entanto é necessário mais que formação docente de qualidade para que isso ocorra. É necessária motivação interna que leve o professor a se questionar e perceber que a mudança de atitude se faz urgente, que o uso do autoritarismo reflete sua própria heteronomia. Age com autoritarismo porque é mais fácil punir, age com autoritarismo porque sempre foi assim, age com autoritarismo porque não adianta fazer de outro jeito... O trabalho com a construção de regras na E.I. poderia deixar de ser feito porque a coordenadora pedagógica quer ou porque as colegas fazem e contribuiria efetivamente para o desenvolvimento moral infantil rumo à superação da heteronomia. Seria o torcer e retorcer de alguns pepinos...

Referências bibliográficas

DE VRIES, R.; ZAN, B. *A ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

KAMII, C. "A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget" in MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; ASSIS, M. C. (orgs.). *PROEPRE: fundamentos teóricos da educação infantil*. 4ª Ed. Campinas: Graf. FE; IDB, 2003, pp. 279-294.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; ASSIS, M. C. (orgs.). *PROEPRE: prática pedagógica*. Campinas: Graf. FE; LPG, 1999.

_____. *PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a Educação Infantil*. Campinas: Graf. FE; IDB, 2002.

OLIVEIRA, A. M. *Literatura infantil e desenvolvimento moral: a construção da noção de justiça em crianças pré-escolares*. Tese de doutorado. Campinas: FE; UNICAMP, 1994.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. 4ª Ed. São Paulo: Summus, 1994.

VINHA, T. P. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

Apêndice

Apêndice A – Questionário para caracterização dos sujeitos de pesquisa.

- 1) Nome*: _____
- 2) Formação inicial:
 Magistério em Nível Médio.
 Superior em Universidade Pública. Curso: _____
 Superior em Universidade Particular. Curso: _____
 Pós Graduação Qual? _____
- 3) Tempo de magistério:
 até dois anos
 dois a cinco anos
 cinco a dez anos
 dez a quinze anos
 mais de 15 anos
- 4) Tempo de atuação na Educação Infantil
 até dois anos
 dois a cinco anos
 cinco a dez anos
 dez a quinze anos
 mais de 15 anos
- 5) Atua na Educação Infantil desde a implantação do PROEPRE?
 Desde a implantação em 1991
 Após a implantação a partir de 1995
 Após a implantação a partir de 2000
 Após a implantação a partir de 2005
- 6) Participou de algum curso oferecido pela Secretaria de Educação do Município e ministrado pela equipe do PROEPRE da UNICAMP?
 Sim Quando? _____ Qual o tema abordado? _____ Não
- 7) Outras informações que considera importantes com relação à sua formação:

*A necessidade de preenchimento de seu nome se deve apenas para fins de organização dos dados pelo pesquisador. Na redação final e divulgação dos resultados da pesquisa será mantido o sigilo dos dados e da identificação dos participantes/escola, Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por você assinado, designando-se letras ou números para referir-se aos participantes e escola (por exemplo: professora C. da escola 1).