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

Faculdade de Ciências

FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

DANIELE PAVAN MARTINS

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO FACILITADOR DO DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Bauru – SP
2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

DANIELE PAVAN MARTINS

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO RECURSO FACILITADOR DO DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre. Área de Concentração: Ensino. Linha de Pesquisa: Fundamentos do Ensino e da Educação Básica.

Orientadora: Profª Drª Rita Melissa Lepre.

Bauru – SP
2016

Martins, Daniele Pavan.

A contação de histórias como recurso facilitador do desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação infantil / Daniele Pavan Martins, 2016.

104f.

Orientadora: Rita Melissa Lepre

Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Avaliação do juízo moral. 2. Contação de histórias. 3. Desenvolvimento moral. 4. Educação infantil. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

Agradecimentos

Aos meus pais, **Sebastião Domingues Martins** e **Jandyra Pavan Martins**, mesmo que não mais presentes, foram os mais importantes nessa busca incansável de formação acadêmica mesmo um pouco tardia. O afeto, a dedicação e o exemplo de luta pela sobrevivência de meus pais foi, é e sempre será minha meta de vida.

Aos meus filhos, **Mariana Martins Giacon** e **Elidio Giacon Neto**, grandes amores da minha vida e pelos quais quero deixar um belo exemplo de luta pela sobrevivência também. Pela paciência.

À "**família mestrado**" como nos apelidamos carinhosamente. Um grupo de amigos que se solidarizou mutuamente e se ajudou nos momentos de desesperança aflitiva e também nos momentos de alegrias.

À equipe de trabalho onde atuo como Agente de Desenvolvimento Infantil que se desdobrou para cobrir minhas ausências.

À equipe da biblioteca do Campus de Bauru pelo atendimento sempre prestativo e eficiente, principalmente à **Janaina Damada** pela dedicação e paciência comigo.

Aos **amigos ocultos** que nem sabem que me motivaram a ir em busca de formação acadêmica.

À querida orientadora Prof.ª Dr.ª **Rita Melissa Lepre** pelo incentivo e por acreditar que eu seria capaz.

Aos professores colaboradores da qualificação deste trabalho Dr. **Antônio Francisco Marques** e Dr. **Leonardo Lemos de Souza**.

Aos professores de graduação **Teresa Cristina Andrade** e **Jussemy Aguiar** por me incentivarem na continuidade dos estudos independentemente do quão difícil e impossível este se mostrasse.

MARTINS, Daniele Pavan. Contação de histórias como recurso facilitador do desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação infantil. 2016. 104f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Campus Bauru, 2016.

Resumo

A autonomia moral envolve a construção de valores por meio das relações interpessoais. Processo que se inicia na infância por meio da vivência de exemplos e situações cotidianas. O objetivo deste estudo foi verificar se um programa intencional e planejado com contação de histórias e reflexão coletiva pode contribuir para o desenvolvimento do juízo moral de crianças da pré-escola, tendo como objetivos específicos verificar como os juízos morais infantis são expressos durante as discussões das histórias contadas, e, desenvolver um instrumento de avaliação do juízo moral de crianças não alfabetizadas (produto final desta pesquisa). Fundamentado na Psicologia Genética de Jean Piaget a contação de histórias norteou este estudo. A metodologia adotada foi a da pesquisa-ação, na qual a pesquisadora atuou como observadora-participante. Participaram deste estudo 14 crianças de três a quatro anos de um Centro de Convivência Infantil de uma cidade de médio porte do interior paulista. Para a coleta de dados, foram elaboradas pares de histórias com gravuras que expressam a situação/dilema proposto. O instrumento proposto foi aplicado nas crianças participantes antes e depois de uma intervenção com 13 encontros, nos quais foram trabalhados os valores generosidade, amizade e justiça. Os resultados mostram que: as gravuras ajudaram as crianças a entenderem os dilemas e auxiliaram a emitirem as respostas; detectou-se a necessidade de adequação das histórias/dilemas para a idade das crianças entrevistadas que demonstraram entender efetivamente a proposta e o contexto das histórias, identificando o conflito moral e se posicionando sobre o mesmo; a intervenção possibilitou a elevação qualitativa do juízo moral das crianças e uma melhora na capacidade dialógica e participativa do grupo. Considera-se que o desenvolvimento moral pode ser estimulado desde a mais tenra idade por meio de um trabalho intencional envolvendo a contação de histórias e os valores morais.

Palavras-chaves: Avaliação do Juízo Moral; Contação de Histórias; Desenvolvimento Moral; Educação Infantil.

MARTINS, Daniele Pavan. Storytelling as a facilitator resource development of moral judgment of children in early childhood education. 2016. 104f. Dissertation (Masters in Teaching for Basic Education) - UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2016 .

Abstract

The moral autonomy involves building values through interpersonal relationships. Process that begins in childhood by living examples and everyday situations. The aim of this study was to investigate whether an intentional program and planned with storytelling and collective reflection can contribute to the development of moral judgment of children of pre-school, and aimed at verifying how children's moral judgments are expressed during the discussions of storytelling, and develop an assessment tool of moral judgment of illiterate children (final product of this research). Based on Genetic Psychology of Jean Piaget the story-telling guided this study. The methodology adopted was action research, in which the researcher has served as an observer-participant. The study included 14 children aged three to four years of Children's Social Center of a mid-sized city in São Paulo State. To collect data, pairs were prepared stories with pictures that express the situation / proposed dilemma. The proposed instrument was applied in the participating children before and after an intervention with 13 meetings in which the values were worked generosity, friendship and justice. The results show that: the pictures helped the children understand the dilemmas and helped to issue responses; detected the need to adapt the stories / dilemmas for the age of the children interviewed who demonstrated effectively understand the proposal and context of the story, identifying the moral conflict and positioning on it; the intervention enabled the qualitative elevation of moral judgment of children and an improvement in the dialogic and participatory capacity of the group. It is considered that moral development can be stimulated from an early age by means of an intentional work involving

Keywords: Child development, Moral Development, Moral Judgment, storytelling, teaching material construction.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos participantes..... 36

Quadro 2 - Histórias utilizadas na etapa de intervenção..... 38

Quadro 3 - Cronograma da contação das histórias selecionadas..... 39

Quadro 4 - História 1: Generosidade..... 54

Quadro 5 - História 2: Generosidade..... 56

Quadro 6 - História 1: Amizade..... 58

Quadro 7 - História 2: Amizade..... 60

Quadro 8 - História 1: Justiça..... 61

Quadro 9 - História 2: Justiça..... 63

Quadro 10 - Resumo geral dos resultados pré e pós-teste..... 64

Quadro 11 - Categorias para análise do juízo moral dos participantes..... 65

Quadro 12 - Generosidade: Evolução do pré-teste para o pós-teste..... 67

Quadro 13 - Amizade: Evolução do pré-teste para o pós-teste..... 69

Quadro 14 - Justiça: Evolução do pré-teste para o pós-teste..... 70

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO..... 09

1.1. A Educação Infantil no Brasil: Desafios e Perspectivas..... 13

1.2. Desenvolvimento e Educação Moral na Educação Infantil..... 20

1.2.1. A contação de história como recurso facilitador do desenvolvimento do juízo moral..... 29

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... 33

2.1. O método..... 33

2.2. Local e Participantes..... 36

2.3. Os instrumentos para coleta de dados..... 36

2.3. Forma de análise dos dados..... 38

2.4. Aspectos éticos..... 38

3. RESULTADOS..... 38

3.1. Relato e resultados do programa de Intervenção..... 38

3.2. Resultados do pré e pós-teste..... 53

4.ANÁLISE DOS RESULTADOS..... 64

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 71

REFERÊNCIAS...... 74

ANEXOS..... 78

1) Avaliação qualitativa do juízo moral de crianças envolvendo a generosidade, a amizade e a justiça (pré-teste e pós-teste)..... 79

2) Pranchas Ilustrativas..... 81

1 INTRODUÇÃO

Dentre as diversas possibilidades de objetos de reflexão científica presente no cotidiano de uma instituição de educação infantil nos interessou, especialmente, o desenvolvimento sócio moral das crianças, uma vez que percebemos que essa formação é quase sempre relegada ao segundo plano ou aparece como apêndice dos objetivos e atividades desenvolvidas nessa etapa de ensino. Percebemos que o desenvolvimento moral das crianças, rumo à construção da autonomia, passa pela intervenção do adulto educador que deve mediar a formação da personalidade moral dos alunos, por meio de vivências cotidianas que envolvam as interações entre as crianças, as regras, os conflitos.

Essas reflexões, somadas a nossa prática profissional em um Centro de Convivência Infantil de uma Universidade Pública Brasileira, nos levou a observar o cotidiano da instituição e o seu funcionamento, o que suscitou questionamentos relativos a indisciplina, valores familiares controversos, dificuldade na administração de conflitos entre as crianças, falta de concentração e agressividade. Notamos práticas de educar e cuidar com resultados pedagógicos pouco eficazes aliado a um contexto de trabalho incerto e conturbado, tempo insuficiente para planejamento do trabalho e estudo individual, estrutura de funcionários deficitária e falta de clareza no Projeto Político Pedagógico. Neste cenário, notamos o quanto o trabalho com o desenvolvimento moral das crianças, com vistas à construção da autonomia, ficava fragilizado e até mesmo esquecido no desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos do Centro.

Assim, aliado ao nosso interesse e trabalho com a literatura infantil, optamos por estudar a influência de uma ação pedagógica intencional e planejada com a contação de histórias no desenvolvimento da autonomia moral das crianças. A autonomia moral é construída por meio de um caminho psicogenético que envolve a construção de valores através das relações interpessoais. Essa construção se inicia muito cedo com a vivência de exemplos e situações cotidianas que vão formando o espectro moral das crianças. Tal fato precisa ser estudado e refletido por meio de pesquisas científicas o que justifica a escolha de nosso tema.

Como primeira etapa da educação básica, a educação infantil merece investigações científicas que se atentem para a práxis pedagógica voltada às crianças até os cinco anos e 11 meses de idade. A psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem enfatiza a importância dos primeiros anos de vida e de interações de qualidade nesse período. Nesse sentido, o impacto para a melhoria do ensino na educação básica é imediato, uma vez que ao investir

numa formação inicial de qualidade estaremos oferecendo as bases para desenvolvimentos e aprendizagens de qualidade ao longo da vida. Outro impacto importante é o trabalho com o desenvolvimento do juízo moral da criança, com vistas à construção de personalidades autônomas. Numa sociedade na qual a ética e a moral são considerados fenômenos de menor importância, investir em pesquisas que resgatem o valor dessas questões se faz necessário para um futuro no qual a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo sejam ações presentes nas relações das pessoas.

Atualmente podemos notar a precarização dos laços sociais e afetivos e uma crescente desvalorização de ações ditas morais, sobressaindo-se os valores capitais e monetários que priorizam o "ter" em detrimento do "ser". A escola tem a possibilidade de ampliar e melhorar essa visão das relações que a família está oferecendo e qualificá-los para um futuro melhor sendo, algumas vezes, o único meio de formação ética e moral das.

Como professora do Ensino Fundamental na Rede Pública há 10 anos, a Educação Infantil, anos iniciais, sempre foi nosso principal objeto de reflexão desde a graduação em Pedagogia - finalizada em 2006 - , com o sonho de continuar os estudos nessa temática na pós-graduação. O interesse em trabalhar com crianças pequenas foi aumentando e no ano 2008 fizemos a opção por trabalhar junto a um Centro de Convivência Infantil de uma universidade pública que atendia crianças entre 4 meses e 5 anos e 11 meses, filhos de professores, técnicos-administrativos e alunos da Instituição. O contato com as crianças suscitou diversos questionamentos e interesses e nos impulsionou a querer conhecer mais e aprimorar os conhecimentos.

Dando continuidade aos estudos realizamos dois cursos de especialização, lato sensu, na área da Psicopedagogia e o outro em Educação Infantil. No entanto, o desejo de conhecer mais para melhorar a atuação junto às crianças nos levou a almejar o ingresso em um programa de pós-graduação *strictu sensu* que começou com o aprendizado de uma segunda língua e leituras de textos e pesquisas na área da Educação Infantil, o que culminou com o ingresso no Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica.

Dessa forma, propusemos uma pesquisa que tem como foco o desenvolvimento do juízo moral nas crianças da pré-escola, por meio da contação de histórias, recurso muito utilizado nesta etapa educativa. O aporte teórico central são as investigações que Jean Piaget expressa no livro "O juízo moral na criança" (PIAGET, 1932) e as pesquisas de Vinha (2001) e Devries e Zan (1998) sobre a construção da autonomia moral na educação infantil, assim como investigações sobre a contação de histórias na Educação Infantil e sua função pedagógica.

O trabalho voltado à formação pessoal e social das crianças aponta para a necessidade de se trabalhar com o desenvolvimento da autonomia moral desde a mais tenra idade, objetivando a construção da personalidade. Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a autonomia é entendida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em consideração os valores morais, as regras e a perspectiva da pessoa e do outro. Nesse sentido, uma educação que objetiva a autonomia moral das crianças deve considerá-las como seres com vontade própria, capazes de construir conhecimentos e intervir no meio em que vivem, uma vez que "exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das idéias e dos valores" (BRASIL, 1998, p.14).

A nossa experiência como educadora infantil demonstrou a importância do uso da literatura no desenvolvimento infantil, por meio de temas que surgem e que são interpretados e vivenciados pelas crianças. Segundo Bettelhein (2014), são muitas as justificativas para se contar histórias às crianças, entre elas a vivência e internalização de valores como solidariedade, generosidade, cooperação, justiça, entre outros.

Considerando o exposto, nosso problema de pesquisa se apresentou da seguinte forma: Como os juízos morais aparecem durante as discussões/reflexões mediadas pela contação de histórias? Após uma intervenção planejada com a literatura infantil e a contação de histórias pode ser percebido o desenvolvimento moral das crianças?

O objetivo principal deste estudo foi verificar se um programa intencional e planejado com contação de histórias e reflexão coletiva pode contribuir para o desenvolvimento do juízo moral de crianças da pré-escola. Os objetivos específicos são: verificar como os juízos morais infantis são expressos durante as discussões das histórias contadas e desenvolver um instrumento de avaliação do juízo moral de crianças não alfabetizadas.

Ao final da pesquisa, como produto, e na tentativa de contribuir para a melhoria da práxis pedagógica com crianças pequenas, buscamos produzir um instrumento de avaliação do juízo moral de crianças de 3 a 5 anos de idade, não alfabetizadas, com o auxílio de historietas e gravuras para a realização de entrevistas clínicas individuais, nos moldes das realizadas por Piaget.

Dentre os estudos que embasam nossa pesquisa estão as investigações de Piaget (1932), Devries e Zan (1998), Puig (1998), Vinha (2001), Comte-Sponville (1995), Freire (2011), La Taille (2006) e Macedo (1996).

O estudo da moralidade humana, na área da Psicologia, tomou impulso a partir da obra de Jean Piaget, "O juízo moral na criança", de 1932. O livro é considerado um marco nas

investigações empíricas sobre o desenvolvimento moral, uma vez que, até então, o tema era, sobretudo, tratado pela Filosofia, na forma reflexiva. É nesta obra que o investigador apresenta uma série de pesquisas sobre o desenvolvimento da moralidade infantil. Para Piaget a moral consiste "num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (PIAGET, 1932/1994, p.23). A construção da moralidade inicia-se com o nascimento e consequente entrada no mundo social (LA TAILLE, 2006). É fato que ao nascer o bebê é recebido por pessoas, inseridas numa sociedade que é transversalizada por uma cultura e uma história e que compartilha determinados códigos de conduta, normas sociais e regras. É fato também, que a primeira preocupação do bebê não é com esse sistema de regras, uma vez que suas possibilidades sensoriais e motoras terão que agir no sentido de organizar o caos do novo mundo e garantir certa adaptação para sua sobrevivência. No entanto, o meio que o recebe não é neutro e está repleto de convenções sociais e regras morais.

A interação física e social, ocorridas nesses contextos e desde as primeiras horas de vida, vai possibilitando a construção de um novo ser que, em breve, se individualizará no que se refere às suas possibilidades psicológicas. O estudo do desenvolvimento moral a que se propôs Piaget (1932/1994) não se referiu às manifestações diretas da moralidade da criança, "tal como é vivida na escola, na família ou nos grupos infantis" (p.21), mas sim ao juízo moral, não se atendo aos comportamentos (ações) ou sentimentos morais.

De modo resumido, podemos dizer que o autor verificou duas grandes possibilidades no desenvolvimento do juízo moral infantil: a heteronomia e a autonomia. Na heteronomia as regras são entendidas pelas crianças como sagradas e imutáveis, oriundas de um ser superior ou de uma autoridade. Piaget chama a heteronomia de "moral do dever", uma vez que as crianças obedecem as regras por dever a um adulto ou a algo superior, mas não porque tem consciência do que elas significam. A prática das regras é imitativa, ou seja, a criança obedece a determinadas regras seguindo os modelos oferecidos pelos adultos ou companheiros mais velhos, porém, as adaptam segundo o seu egocentrismo, que torna suas posições um tanto quanto rígidas e inflexíveis. Na heteronomia, as crianças julgam os atos alheios considerando mais as consequências do que a intenção de quem o realizou. A essa tendência de julgamento, Piaget (1932/1994) deu o nome de julgamento por responsabilidade objetiva. Ao propor penalidades para aqueles que cometem determinada falta, crianças mais heterônomas optam mais por sanções expiatórias, que se caracterizam por não apresentarem relação alguma com o delito cometido. Dessa forma, é possível que uma criança sugira deixar alguém sem o jantar porque quebrou determinado brinquedo.

Na autonomia, ao contrário, as crianças mais velhas passam a perceber que as regras derivam de contratos sociais, ou seja, de acordos mútuos e que elas mesmas podem ser legisladoras desde que haja discussão coletiva e consenso. Por meio da possibilidade de descentração e troca de pontos de vista, há a consciência de que as regras são necessárias para se viver em sociedade, mas, as regras, normas e leis devem partir do próprio interior das pessoas (auto), buscando o benefício da maioria. Na autonomia, as crianças julgam os atos alheios considerando mais a intenção do que as consequências materiais do ato, ao que Piaget (1932/1994) chamou de julgamento por responsabilidade subjetiva. Assim, as sanções para se reestabelecer a ordem social são por reciprocidade, ou seja, diretamente ligadas ao ato, ou seja, se uma pessoa quebrou algo, deve ajudar a limpar a sujeira que causou ou repor o objeto.

É nesse sentido que aferimos a necessidade de se propor um instrumento para a avaliação do juízo moral de crianças pequenas, considerando que:

a) crianças menores de 05 anos de idade normalmente ainda não sabem ler alfabeticamente;

b) histórias longas contadas apenas verbalmente podem causar confusão, não serem entendidas ou até esquecidas pelas crianças;

c) crianças menores têm predileção por histórias com imagens;

d) não há instrumentos para avaliação do juízo moral de crianças pequenas disponíveis e testados.

Tal instrumento foi utilizado como pré e pós-teste em crianças de uma turma de Educação Infantil que passaram por um programa intencional e planejado de educação moral por meio da contação de histórias.

Esse trabalho está organizado da seguinte forma: no item 1.1 apresentamos uma retrospectiva histórica da Educação Infantil no Brasil, seus desafios e perspectivas. No item 1.2 abordamos o tema do desenvolvimento e da educação moral. O item 2 é destinado aos procedimentos metodológicos, e, na sequência descrevemos os resultados (item 3) e a discussão dos dados (item 4). No item 5 apresentamos nossas considerações finais e, por fim, as referências e anexos. O produto final desta dissertação consta como Anexo 2.

1.1 A Educação Infantil no Brasil: Desafios e Perspectivas

O processo de constituição da sociedade capitalista e a consequente urbanização incitou a ampliação da oferta de criação de lugares que abrigassem, cuidassem dos filhos das

mães que ingressavam no mundo do trabalho. Segundo Oliveira (2010), esse foi um fator determinante para difundir essas instituições, creches, escolas maternais e jardins de infância, mas, anterior a esse fator tínhamos: altas taxas de mortalidade infantil, abandono de crianças, filhos indesejados, maus tratos e pobreza, surgindo asilos e internatos para abrigá-las. Outro fato que influenciou no surgimento das creches foi a necessidade de mães solteiras abrigarem seus filhos para que pudessem trabalhar, ou seja, a concepção era assistencial e filantrópica.

Completamos com a fala de Montenegro (2001) quando diz que "a tendência predominante no período inicial das creches no Brasil era de uma instituição designada para o atendimento de crianças pobres, numa ótica assistencialista e evitar que ficassem na rua" (p.22)

Ainda segundo Montenegro "tais instituições visavam salvar a vida de bebes cujas mães não os podiam criar; as crianças eram treinadas para se tornarem força de trabalho produtiva" (p.17), visto que a autora refere-se a "Casa dos Expostos-Roda" que recebiam crianças abandonadas em algumas cidades do Brasil, posterior a essa instituição criaram a creche. Muito mais tarde passaria a incorporar uma nova concepção pedagógica.

Na Europa a creche surgiu durante o século XIX e no Brasil no final do século XIX início do século XX como relata a autora Haddad (1993), já Sanches (2003) introduz a criação das creches mais cedo, no final do século XVIII e início do XIX com o intuito de atender as mulheres viúvas ou abandonadas e combater a pobreza e a mortalidade infantil. Também realizavam o aconselhamento das famílias em relação aos cuidados com seus filhos, mas, desde sua criação, a creche entrou num campo não legitimado. Segundo Haddad (1993)

> Por atuar desde sua origem num campo que não lhe era legitimo, a existência da creche tem se justificado como um paliativo, não se configurando enquanto instituição permanente, que necessita de recursos próprios para sobreviver. Sua marca de instituição emergencial se evidencia na precariedade e insuficiência de recursos; na má qualidade do atendimento; nos quadros profissionais deficitários sem formação especifica e muitas vezes composto por voluntariado; na baixa razão adulto-criança; na ausência de legislação especifica e normas básicas de funcionamento. Enfim, nas dificuldades generalizadas de investimentos de qualquer natureza de ordem material, física ou humana, impedindo a promoção da qualidade das creches (p. 25-26).

A creche então, se configurou nesse cenário de instituição emergencial - visando atender a demanda de mulheres (muitas imigrantes) que entravam no mercado de trabalho -, com recursos insuficientes; profissionais sem formação específica, sendo que muitas vezes o quadro de profissionais era preenchido por voluntários; e, ausência de legislação e normas de funcionamento que contemplasse a melhoria do atendimento.

A primeira creche brasileira registrada foi fundada no Rio de Janeiro em 1899, destinada a filhos de operárias da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (KUHLMANN, 1998), em resposta a demanda das mulheres operárias que reivindicavam por esse atendimento.

Oliveira (1992) argumenta que

> Os donos das industrias, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fabrica. Para tanto vão sendo criadas vilas operarias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternais para os filhos de operários. O fato dos filhos estarem sendo atendidos em creches ou escolas maternais, montadas pela fabrica, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso: mais satisfeitas as mães produziam melhor (p.18).

As palavras de Haddad (1993) citadas acima coadunam com as palavras de Oliveira (1992), ambas acreditam que a criação das creches tiveram interesses voltados a alimentação, higiene e segurança física das crianças e não a superação das condições sociais, como as diferenças culturais nas quais essas crianças se submetiam em seus lares.

O ideal de mulher nessa sociedade era a do lar, ou seja, só trabalharia fora de casa se houvesse muita necessidade. Essa sociedade machista e paternalista lutava para concretizar a ideologia da família. A mulher tinha que cuidar dos filhos e as creches só atenderiam os filhos de mulheres viúvas e abandonadas. Haddad (1993, p.25) explica que "a creche, portanto, não legitimava a condição de mulher trabalhadora, devendo evitar e prevenir a desorganização familiar". Desse contexto nasce a vinculação da creche com a falta da família e foram sendo identificadas muitas outras carências além da familiar, como as afetivas, nutricionais, culturais e cognitivas. Concomitantemente àqueles motivos já mencionados de combate a pobreza, diminuição da mortalidade infantil, assistencialismo, médico-higienista e puericultura que prevaleciam.

Haddad (2002) relata que nos EUA, houve uma intervenção de feministas que mudou a visão sobre a necessidade da existência das creches e a defenderam para todas as mães e crianças independentemente da classe social ou dos motivos porque precisariam dela, mas como um direito da criança.

No Brasil temos registro de creche fundada no Rio de Janeiro em 1908 e em São Paulo em 1901, anterior a esses registros temos no Paraná a criação de um jardim de infância no ano de 1862 (produto estrangeiro trazido para o Brasil pela influência de transformações

sociais ocorridas na Europa) com atendimento a crianças de classes sociais mais altas com uma pedagogia inspirada em Froebel (OLIVEIRA, 2010). Os jardins causaram muitas discussões, dividindo opiniões a favor e contra e até comparação com as salas de asilo francesas que objetivavam a guarda de crianças, o assistencialismo, a prevenção de fracasso escolar e a compensação de carências dos mal-afortunados sociais. A objetivação das creches parece ser a mesma entre os diferentes países e também no Brasil. As palavras de Kuhlmann (1998) reforçam a proposta de assistencialismo e o fato de não se trabalhar pedagogicamente nesses espaços:

> A baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que prepara-se as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinada, não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social. Por isso, uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização (p.183).

Há, portanto, falta de investimento por parte dos governantes com ações que esclareçam as prioridades da Educação Infantil, predominando a falta de recursos lúdico-pedagógico, físicos e tempo para o planejamento das atividades pedagógicas dentro do horário de trabalho do profissional atuante.

Vale ressaltar que esse profissional nada mais é que "professor", e, mesmo que haja tentativas em se alterar os nomes de registro em carteira profissional, a categoria se enquadra no quesito "professor". Temos ainda a questão de formação dos profissionais que tem sido desconsiderada, mesmo já sendo um assunto tratado como crucial, urgente e descabido desde o início dos estudos direcionados à educação infantil, e a importância do papel da creche no desenvolvimento das crianças. Neste sentido a proposta de vincular as creches as Secretarias de Bem Estar Social e não as Secretarias de Educação foi articulada para o não desenvolvimento dessas instituições (MONTENEGRO, 2001).

Efetivamente conforme Haddad (2002) explica,

> No plano político, inicia-se um processo de abertura em relação ao longo período de ditadura ocorrido com o golpe militar de 1964, propiciando a eclosão de vários movimentos populares, entre eles, o Movimento de luta por creches, reivindicando a participação do Estado na criação de redes publicas de creches (p.31).

O fato de essas reivindicações terem vindo de mães de classe social menos favorecida, ocorreu o reconhecimento por parte do Estado de que a creche tem a função de guarda e assistência a crianças pertencentes a essa classe social (HADDAD, 2002).

Anteriormente a Constituição Federal, de 1988, tivemos a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT, art. 389, parágrafo 1º, 1943), em que Getúlio Vargas, na época presidente do país, quis regularizar a relação conflituosa entre patrões e empregados criando uma legislação específica que determinava às empresas abrigar os filhos das operárias durante o período de amamentação. Mas devido à falta de fiscalização por parte do Estado essa legislação não foi efetivada. A sociedade brasileira começou a reconhecer a importância das experiências nessa etapa de desenvolvimento infantil, de zero a seis anos, e com a Constituição Federal a educação infantil em creches e pré-escolas transformou-se em dever do Estado e direito da criança.

> No titulo III, Do Direito a Educação e do Dever de Educar, Art.4º, IV, se afirma que: "O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré escolas às crianças de zero a seis anos de idade." Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as quatro a seis anos, são consideradas como instituições de educação Infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária (BRASIL, 1998, p.11).

Essa citação mostra que não devemos fazer distinção entre creche e pré-escola, mas a realidade educacional mostra sim uma diferença entre ambas. A creche destina-se ao assistencialismo e aos cuidados, enquanto que a pré-escola à alfabetização. Esses objetivos da educação Infantil errôneos precisam ser revistos, pois estamos no século XXI e muitas realidades brasileiras ainda requerem mudanças para se adequarem às novas leis.

No Brasil nos anos 70 surgiram movimentos sociais e a creche passou a ser uma exigência das mulheres como um direito adquirido. A partir dessas reivindicações o Poder Público ampliou a criação de creches reforçando a diretriz assistencialista com a função de guarda e proteção a crianças mais carentes.

Sanches (2003) diz que a década de 70 ficou marcada pela educação compensatória para crianças com necessidades especiais e carências culturais. Com o excerto acima vemos o quanto ainda essa realidade permanece no Brasil apesar dos grandes avanços com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei 9.394/96, atualizada em 2014:

> Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30 - A educação infantil será oferecida em:
> I. creches ou entidades equivalentes, para crianças até 3 anos de idade;
> II. pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade.

> Art. 31- Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.
> Art. 32 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996/2014, s/p).

Com os artigos 29 a 32 tivemos um avanço no reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, o que representa o início de um caminho árduo a percorrer, pois esse é o passo essencial para valorização dessa faixa etária no desenvolvimento da criança. Ainda de acordo com a LDBEN vimos que a formação desse profissional que atua nas creches deve ser requisito primordial para ocorrer um bom desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, cognitivo, social e emocional.

A Educação Infantil no Brasil tem elevado seu patamar para Educação Básica, e, consequentemente, diminuindo o estigma de assistencialismo e guarda de crianças (conforme condições físicas e higienistas), para adentrar no campo pedagógico em que o cuidar não perde a relevância, porém, se transforma em uma atividade prazerosa para crianças de zero a seis anos. Esse cuidar envolve uma atenção afetiva, social e pedagógica.

Verifica-se também no documento *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 2006), essa nova dimensão da Educação Infantil articulando-se com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de 0 a 5 anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele. Dessa maneira, a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, segundo o Art. 62 da LDBEN, deverá ser realizada em "nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal" (BRASIL, 1996/2014). Salientamos mais uma vez a importância da formação do profissional que atua nas creches sendo reconhecido e exigido em nossas Leis Brasileiras.

Foi com o auxílio desses documentos, e com pesquisas desenvolvidas, que a educação infantil vem sendo reconsiderada pela sociedade. Temos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (BRASIL, 2013). Esses documentos vieram orientar o planejamento e propostas pedagógicas de Educação Infantil. A proposta ou projeto político pedagógico orienta o trabalho das instituições escolares, as metas para o desenvolvimento das crianças sobre educação e cuidados são elaborados no coletivo junto à direção, professores e

comunidade escolar. Ele traz princípios para as propostas pedagógicas classificados em Éticos, Políticos e Estéticos.

> Éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito a ordem democrática. Estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p.16).

O documento ainda traz definições sobre a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ofertada em creches e pré-escolas, caracterizados como espaços não domésticos e institucionais. Podendo ser público ou privado, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos nos períodos da manhã, tarde e noite, regularizados e supervisionados pelo órgão que compete o controle social. Assim, é responsabilidade do Estado garantir que a Educação Infantil seja pública, gratuita, de qualidade e com equidade na seleção (BRASIL, 2010).

Vale ressaltar que a definição que o documento traz para *criança* é que se trata de um "sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Apresenta ainda a definição para currículo a fim de promover o desenvolvimento das crianças integralmente buscando a articulação entre as experiências e saberes infantis com o conhecimento de nosso patrimônio cultural, artístico, científico, tecnológico e ambiental. Ressalta, que os objetivos da proposta pedagógica é garantir o acesso de diferentes linguagens, o direito a saúde, a liberdade, a confiança, ao respeito, a dignidade, a brincadeira, a convivência e a interação com outras crianças. Prevê condições de trabalho coletivo e como organizar espaços e tempos para assegurar a educação infantil integral abarcando o cuidado ao processo educacional, respeitando as especificidades de cada idade, motivando o diálogo e a escuta das famílias, e respeitando sua cultura (BRASIL, 2010).

Enfim, a Educação Infantil no Brasil se consolida como a primeira etapa educativa com objetivos próprios e garante sua importância no desenvolvimento das crianças que, cada vez mais cedo, começam a frequentar a escola. Esta pesquisa visa, portanto, que a educação infantil se fortaleça como espaço de educação de qualidade e que, entre outras questões,

trabalhos voltados ao desenvolvimento moral das crianças possam ser realizados a contento, conforme o modelo teórico que apresentaremos no capítulo seguinte.

1.2 Desenvolvimento e Educação Moral na Educação Infantil

Para o desenvolvimento desta pesquisa elegemos como teoria norteadora a Epistemologia Genética de Jean Piaget, sobretudo seus estudos sobre o desenvolvimento do juízo moral das crianças, na qual encontramos os pressupostos para refletir e analisar as possibilidades de educação moral e de desenvolvimento moral na infância.

Piaget (1932/1994, p.23) define que "toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras". Outros pensadores como Kant, Durkheim e Bovet também se identificaram nesse ponto no qual se procura entender como a consciência chega a respeitar as regras, por meio de um processo de internalização ativa.

É, no entanto, com o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) que a moral recebe uma definição que, posteriormente, seria utilizada por Piaget em seu livro pioneiro "O Juízo Moral na criança" (1932). Segundo Menin (1985)

> Dentro da Filosofia de Kant em sua obra Fundamentação da Metafísica dos Costumes (1786), a moral se faz necessária porque é a única que pode estabelecer um fio condutor através do qual se podem julgar as ações e costumes dos mais diferentes povos. Do contrário, diz Kant, todos os costumes ficariam sujeitos a qualquer tipo de perversão pois, não teríamos um único referencial através do qual julgá-los. É pressuposto que uma lei moral tem que ser universal, e assim, não pode surgir da experiência (p. 01).

Lepre (2001) explica que, segundo Kant, existem duas grandes tendências morais: a heteronomia e a autonomia. A heteronomia pode ser definida como a obediência cega a determinadas leis ou regras sociais ditas morais. Ser heterônomo é ser guiado por outro (hetero=outro, nomia=regra), por leis ou regras sociais, tomando-as como absolutas e agindo por conformidade. A autonomia, por sua vez, é baseada em princípios morais que levam em conta a coletividade se configurando como uma forma de se relacionar com a humanidade que pressupõe descentralização e cooperação, fundamentando-se exclusivamente na razão e no dever ao Imperativo Categórico.

Jean Piaget apreendeu as ideias kantianas e realizou pesquisas sobre o desenvolvimento do juízo moral de crianças. Estudou a prática e a consciência das regras em crianças e definiu que a *prática* é o modo como crianças aplicam as regras e a *consciência* é a

forma como essas crianças assimilam o modo obrigatório das regras. Para a realização de seus estudos empíricos, valeu-se da observação e entrevista com crianças jogando bolinhas de gude e pique.

No que se refere à prática das regras, o pesquisador genebrino identificou quatro estágios: motor e individual, egocêntrico, de cooperação e de codificação das regras. No primeiro estágio típico de crianças de até três anos de idade, é pura manipulação de objetos e sua relação de ação e hábitos motores. Já no segundo compreende as crianças de dois a cinco anos de idade. Nessa etapa as crianças são egocêntricas e assimilam os exemplos de regras recebidos dos adultos ou crianças mais velhas, utilizando-os e acreditando que está jogando sozinha. Um terceiro estágio acontece por volta dos sete ou oito anos, e é denominado por Piaget como estágio de cooperação nascente. Surge nessa fase a descoberta das regras fixas e comuns a todos e de cumprimento de todos também. Os interesses sociais emergem e novas maneiras de pensar os fazem raciocinar sobre a consciência das regras coletivas e cooperativas. Finalmente o quarto estágio com onze doze anos, as crianças respondem ao cumprimento das regras como um código, concordam em elaborar estratégias de jogo, ou seja, formular suas próprias regras.

Quanto a consciência das regras, Piaget dividiu em três estágios. O primeiro o da consciência conhecido como individual e egocêntrico também conhecido como anomia compreende os dois primeiros anos de vida da criança e ela satisfaz o prazer imediato, a não obrigatoriedade das regras, ou seja, a necessidade da mesma ainda não é entendida pela criança. O segundo ocorre quando a criança começa a imitar e jogar de acordo com as regras do exterior, conhecido também como heteronomia inicia-se aos dois anos até nove anos de idade. A criança cumpre as regras impostas entendendo que são superiores a ela, sentida como transgressão se não forem cumpridas. Heteronomia significa, de acordo com Piaget, seguir regras feitas por outros. Para atingir o terceiro estágio, conhecido como autonomia, significando auto-regulação, a criança compreende que as regras surgem do próprio indivíduo e se tomadas as decisões no coletivo é consentida mutuamente as mudanças necessárias. Piaget (1994 apud KOBAYASHI, 2013, p.37) define “heteronomia baseada na obediência, punição e coerção e a autonomia fundamentada na igualdade, respeito mutuo e cooperação”. Piaget (1994) explica que “após essa consciência das leis e regras a criança atinge a moral autônoma e entende a regra como decisão consciente”.

Em sua obra “O juízo moral” Piaget relata duas morais: da coação e da cooperação. Vamos tratar da primeira, a da coação. Esta mostra que a criança encontra-se na fase egocêntrica, ou seja, tem dificuldades de se colocar no lugar do outro, assim não constrói

relações de cooperação essenciais para atingir uma moral autônoma. A criança de menor idade não distingui o externo do interno, ou seja, não separa seu eu do meio ambiente. Ele diz que essa moral esta intimamente ligada ao dever, a criança acata as ordens sem questionamentos, ou seja, ela aceita, talvez pelo carinho e temor implícitos na relação com o adulto. Reconhecer as ordens como necessárias para uma mudança de comportamento tem imprescindível relação com a descentralização do egoísmo e essa percepção os leva a ver pontos de vista diferentes dos seus. Piaget (1994, p.64) esclarece que "a coação externa não destrói o egocentrismo: ela o encobre e o disfarça, quando não o reforça, até diretamente". Esse período de obediência tem que ser sucedido pela consciência da regra e sua observação. A partir dos dez anos a criança inicia o estágio de cooperação, onde ela, vivendo a reciprocidade, generosidade nas suas relações, incorpora a tão sonhada consciência da universalidade moral. Aqui já entramos na segunda moral da qual Piaget fala, a da cooperação, que seria a autonomia adquirida. Nessa etapa a criança já desenvolveu um sentimento pelo grupo de sua relação e anseia por não perder a confiança dos mesmos. Inicia-se uma relação onde ambas as partes tenta argumentar e a cooperação os leva a um entendimento mútuo da situação vivenciada, vendo os diferentes pontos de vista. Piaget (1994) disserta que

> O egocentrismo, na medida em que é confusão do eu com o mundo exterior, e o egocentrismo, na medida em que é falta de cooperação, constituem um único e mesmo fenômeno. Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis (p.81).

O excerto acima relata a ligação íntima que existe entre coação e egocentrismo. Ambos mantêm uma relação na qual a criança se fecha no seu eu e não cria um vínculo de trocas em suas relações sociais. O excesso de autoritarismo do outro, acaba por prejudicar esse comportamento, essas regras são de fora pra dentro, não levam a criança a buscar uma igualdade, ou seja, equilíbrio nas ações. Quando conseguimos iniciar a criança na cooperação, substituindo a coação, ela passa a separar seu eu do pensamento do outro e amplia seu ponto de vista e vê o ponto de vista do outro também, mas isso só acontece na medida em que entende o outro e o outro lhe entende. Essa reciprocidade proporciona um respeito entre as partes e desenvolve uma qualidade no processo de desenvolvimento mental levando a autonomia.

> Reconhecemos, com efeito a existência de duas morais na criança, a da coação e da cooperação. A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens as quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é o que está de acordo, o mal o que não está de acordo com estas ordens: a intenção só desempenha pequeno papel nessa concepção, e a responsabilidade é objetiva. Mas, a margem desta moral, depois em oposição a ela, desenvolve-se pouco a pouco, uma moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por conseqüência, a responsabilidade subjetiva (PIAGET, 1932/1994, p.250).

A construção da autonomia moral, por meio do respeito mútuo e das relações de cooperação, deve ser objetivo das escolas de Educação Infantil e nas escolas em geral.

Vinha (2001) fez um trabalho importante de tomada de decisão, reflexão sobre as vivencias de valores dos educadores que necessariamente eles pretendem ensinar. Elaborou e aplicou um curso de formação de educadores. A principal queixa dos educadores se refere à falta de limites das crianças, indisciplina e passividade extrema. Dificuldade como cumprimento de regras, brigas, conflitos constantes são outros fatores que clamam por um trabalho voltado ao desenvolvimento moral e a tão sonhada autonomia. O cumprimento das regras por coação não interessou a pesquisadora, e sim o término da "obediência, o individualismo, a competição e a submissão" (VINHA, 2001, p.18).

A citação abaixo de Piaget (1994 apud VINHA, 2001) esclarece a importância das vivências democráticas nas escolas.

> A educação moral supõe que a criança possa fazer experiências morais e a escola constitui um meio propício para tais experiências. Para se aprender matemática, química ou gramática é necessário realizar experimentos e analisar textos, para aprender a viver em grupo é necessário ter experiências de vida em comum. De acordo com esse ponto de vista, a igualdade, por exemplo, não se aprende com lições ou teorias sobre o assunto mas experimentando relações de igualdade (p.18).

O ambiente no qual essas crianças estabelecem interações vai definir o tipo de desenvolvimento moral que poderá proporcionar o avanço ou a estagnação do mesmo. Essas oportunidades as levam a decidir no coletivo, assumir responsabilidades e pensar no grupo. Piaget (1994 apud VINHA, 2001, p.19) descreve que "a autonomia não se desenvolve em uma atmosfera de autoridade e opressões intelectuais e morais, pelo contrário, é fundamental para a própria formação, a liberdade de pesquisa e experiência de vida".

Vinha (2001) elenca a pergunta geradora para a pesquisa: Como podem os educadores colaborar para o desenvolvimento da autonomia na criança? A maioria dos entrevistados respondeu que dando o exemplo.

A esse respeito, vale destacar de acordo com Oliveira (1994 apud VINHA, 2001)

> O modo de agir do professor reflete, dentro de uma situação de sala de aula, a sua concepção de autonomia, a qual pode ser compreendida como simples delegação momentânea e limitada de ações, ou como um processo de construção das estruturas mentais de raciocínio, responsáveis pela estruturação, cada vez mais complexa e elaborada, do pensamento moral e intelectual (p.123).

O tema transversal *Ética* é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para serem trabalhados nas instituições escolares. Os valores morais são transmitidos e construídos por meio de interações sociais cotidianas com pais, educadores e pares e deve ser objeto de atenção do professor. A própria formação moral do educador interfere no seu trabalho com valores e precisa ser objeto de autoanálise. É também necessário que haja formação de qualidade e que o tema/matéria faça parte dos currículos das licenciaturas em Pedagogia. Partindo desses pressupostos, Vinha (2001) se propôs a auxiliar os profissionais a buscarem uma orientação da prática pedagógica profissional para desenvolverem a autonomia moral embasados nos estudos de Piaget (1932/1994).

Aqui enfocaremos o caminho da criança em direção a autonomia, da mesma autora (VINHA, 2001):

> Ao crescer, a criança heterônoma, que possui um respeito todo unilateral pelo adulto, vai descobrindo, paulatinamente, que o próprio adulto se submete, ou pelo menos, procura submeter-se, as recomendações que ele mesmo faz às crianças. Então, desse modo, a lei ou a regra é sentida como superior aos seres respeitados. Pouco a pouco, ela vai percebendo também, a incoerência dos adultos, que as recomendações dadas a ela são, não raro, diferentes e contraditórias: ora permite-se que a criança faça algo, ora já não é mais autorizado; por exemplo, ela percebe que num dia é repreendida por ter tido uma determinada ação, e no outro repete a ação e não é mais censurada. Assim, a criança é levada a efetuar opções e estabelecer hierarquias. Logo, esses sentimentos iniciais começam a transformar-se, vai havendo a "desmistificação do adulto", seguindo em direção a busca do respeito de si, dando início ao respeito mutuo (p.86).

Parafraseando Vinha (2001), a criança coordena vários pontos de vista para se autorregular e tentar harmonizar o ponto de vista do outro com o seu, mas isso só acontece quando passa a enxergar as ideias, desejos e emoções alheias e vão permeando as relações e criando o respeito mútuo. Um aspecto que pesa muito no processo de construção dessa autonomia deve-se ao fato de que as regras e imposições de verdades bloqueia a descentração da criança ampliando sua heteronomia e levando-a a uma obediência sem reflexão. Só o respeito mútuo vai propiciar cooperação, então, se queremos levá-las à autonomia temos o dever de ofertar no ambiente educacional interações sociais onde ocorrerá discussões, trocas de opiniões e o controle mútuo. A descoberta é a mola propulsora das crianças e não quando as verdades lhe são impostas pelo adulto. A coação é improdutiva e somente a cooperação

levará o respeito unilateral ao respeito mútuo e, com esse ambiente cooperativo surge a justiça. Compartilham do mesmo pensamento de Piaget, os autores La Taille, Menin, Devries e Zan sobre a cooperação ser o método pelo qual o pensamento autônomo opera (VINHA, 2001, p.88).

Precisamos também esclarecer sobre o papel do educador. Segundo Domingues de Castro (1993 apud VINHA, 2001):

> Piaget confia em um ambiente que respeite a espontaneidade da criança, que permita o seu convívio com outras crianças (fonte da moral autônoma) e estimule tanto o jogo livre, quanto a exploração gradual do mundo. Mas não se exclui a intervenção do adulto, acreditando-se que esta deve acentuar fatores de convívio, justificar ordens e condutas, basear-se na honestidade e franqueza, enfim favorecer a descoberta e a construção do conhecimento por parte dos jovens (p.94).

Faz-se necessário ressaltar que o papel do educador é vital no desenvolvimento das crianças, pois, ele cria oportunidades para escolher e decidir sobre a rotina e acontecimentos do dia a dia. Ele é estimulador, oferece problemas a fim de fazer com que as crianças reflitam sobre as soluções e revejam se estão no caminho certo. Com essa postura ele - o educador - deixa de ser um transmissor de problemas para instigar a pesquisa e o empenho visando chegar às soluções (PIAGET, 1994 apud VINHA, 2001).

As relações estabelecidas pelo educador podem então propiciar ou repelir o desenvolvimento da autonomia. Ele precisa ter autoridade e não ser autoritário, uma vez que o autoritarismo faz com que a criança não descubra a verdade sozinha o que a tornaria passiva intelectualmente e moralmente.

A formação da auto-disciplina vem a surgir quando a criança agindo e se relacionando sente a necessidade das regras, assim ela transforma-se internamente. Quando estas regras são distantes de sua realidade e não ocorre sua participação na construção das mesmas de modo a serem incorporadas internamente e ressignificadas, fica mais difícil de se tornarem autônomas (VINHA, 2001).

Esse professor então, tem que se preocupar com suas ações e em como está organizando o ambiente da sala de aula.

Nas palavras de Araujo (1996 apud VINHA, 2000):

> um ambiente cooperativo, em que as crianças tinham liberdade para decidir, trabalhavam com atividades diversificadas e em pequenos grupos, planejavam e avaliavam o dia de trabalho, tinham seus interesses respeitados, numa atmosfera livre de pressão e coerção. Nessa classe, as regras eram combinadas por todos, a interação social era valorizada, e quando necessário, a professora empregava apenas as sanções por reciprocidade, não se valendo de recompensas e punições (p.110).

O mesmo autor acompanhou crianças em seu ingresso no ensino fundamental em que a turma era tradicional com o respeito as regras, sendo imposto por meio de recompensas e punições, as relações eram de coação e respeito unilateral e ele constatou que esses alunos vindos de um ambiente cooperativo se manteriam mais autônomos, pois agora viveriam outra realidade com a qual não estavam habituados. Ele fez duas avaliações nas crianças nos dois anos de estudo subsequentes delas. Foi comprovado que essas crianças se mantiveram em um patamar de maior desenvolvimento do juízo moral mais autônomo. O autor relaciona esse desenvolvimento vivenciado e construído na educação infantil, como eficaz para a sua manutenção durante os anos seguintes de estudo, ou seja, uma vez que o ambiente democrático vivenciado pelas crianças tenha sido transformador, ele permanecerá auxiliando nas relações futuras das mesmas em sua autonomia do juízo moral.

Devries e Zan (1995 apud VINHA, 2000), corrobora da mesma opinião de Araujo (1996), pois as pesquisas mostraram que esse aprendizado vivenciado na educação infantil não se desfaz, mas também não garante que essas crianças serão mais autônomas, pois outros ambientes também influenciam nesse processo.

Partindo para uma discussão sobre esse ambiente sociomoral da sala de aula, vemos a dificuldade de professores aceitarem mudanças em suas práticas profissionais, Kamii (1982 apud VINHA, 2000) explica que receia que o "caminho mais fácil para adotar a educação construtivista seja esperar que a geração mais velha se aposente, abrindo vagas para a geração mais jovem" (p.121).

Normalmente, de acordo com Brooks e Brooks (1997 apud VINHA, 2000):

> Professores que resistem a pedagogia construtivista o fazem por razões compreensíveis: a maior parte deles não foi educada nestes ambientes e nem capacitada para ensinar dessa maneira. A mudança, portanto, parece enorme. E, se as práticas instrutivas correntes são encaradas como funcionando, há pouco incentivo para experimentar novas metodologias mesmo quando a pedagogia envolvendo as novas metodologias é atraente (p.120).

Esses professores tem medo do novo e preferem ficar com a pedagogia tradicional por acreditarem que perderiam o controle da sala de aula.

Também tem aqueles professores que se consideram donos do saber e como foram educados assim creem que assim deve continuar sendo (VINHA, 2000).

Fernandez (1994 apud VINHA, 2000), pondera a respeito do papel do professor e enfatiza a necessidade desse profissional compreender que:

> ao sair da queixa inicial, podem começar a exercer um juízo crítico, podem começar a pensar, a refletir, a dar espaço às perguntas, a suportar o vazio momentâneo da ausência de respostas, sem cair na facilidade das supostas explicações rápidas que as queixas implicam (após esse trabalho) as pessoas descobrem um fato que inicialmente pode parecer doloroso, mas cujo descobrimento é, por si, mola para mudança. Este fato refere-se à tarefa de reprodução ideológica que realizam (ás vezes, sem se darem conta) em sua atividade docente diária, na qual, simultaneamente, padecem uma submissão e desvalorização, a legalizam e a reproduzem em si mesmas e em seus alunos. Se as professoras escutassem seus próprios protestos, ou inclusive simplesmente deixassem espaço e valorizassem suas próprias perguntas, isso bastaria para provocar um estalo na armadura do sistema educativo (p.125).

Percebemos que a inteligência e desenvolvimento afetivo e social de um adulto está intimamente relacionado ao que lhe foi proporcionado nos seus primeiros anos de vida.

Compreendemos também que atualmente o principal requisito em contratações profissionais são pessoas que saibam tomar decisões, sejam criativas, assumam responsabilidades, usem o raciocínio lógico para encontrar soluções, enfim, versatilidade é o ingrediente chefe desse humano. Não podemos nos esquecer que eles tem que querer se atualizar sempre e, fale, se expresse bem e escreva também. Principalmente no caso dos educadores, pois se os primeiros anos de vida são tão importantes no desenvolvimento sócio afetivo e na inteligência da criança que um dia se tornará um adulto, urge pensarmos seriamente nessa formação do educador que requer mais do que a simples formação superior (VINHA, 2000).

Devemos nos lembrar também do objetivo principal da educação infantil que é realmente proporcionar tudo aquilo que a criança poderá vir a ser no futuro (MANTOVANI, 1981 apud VINHA, 2000).

Objetivando esse desenvolvimento moral, temos que aprimorar a maturidade do educador, pois somente com essa mudança de comportamento é que o educador promoverá um ambiente favorável ao desenvolvimento moral de suas crianças com a liberdade adequada, sem repressões, com situações pensadas e dirigidas para vivenciarem a justiça, a cooperação, a solidariedade e o respeito, melhorando a autoestima, as habilidades de relação social, a expressão de sentimentos, a valorização positiva de si e do outro, a empatia, a resolução de conflitos e o compartilhar objetos, brinquedos e jogos. As crianças precisam se sentir seguras com a ordem e uma boa organização do ambiente. Devem fazer sozinhas tudo que estão aptas, tomando decisões para definirem suas soluções, pois assim o educador estará fazendo com que eles aprendam na prática cotidiana a construir sua autonomia (PIFERRER, 1992 apud VINHA, 2000).

Com essa perspectiva de trabalho temos o excerto abaixo para refletirmos sobre a construção da autonomia segundo Menin (1996):

> O sujeito autônomo não é necessariamente um vencedor no sentido daquele que sai sempre ganhando... Se autonomia significa ser capaz de obedecer a uma lei por entende-la necessária para si e para os outros, muitas vezes significa também perder vantagens pessoais, deixar de levar vantagem, por recusar-se a usar o outro como um simples meio para uma finalidade que não lhe diz respeito. Assim, a motivação para tornar-se autônomo ou para propiciar educação a outros nesse sentido não pode estar ligada a nenhuma promessa de êxito individual ou de um grupo restrito. Querer autonomia, relaciona-se sobretudo a querer um mundo melhor para todos, não necessariamente para si (p.90).

Essa construção, portanto, deve ser pautada nas relações sociais democráticas, com justiça, reciprocidade, respeito mútuo e cooperação. Todos esses valores são necessários a essa construção da autonomia, para haver uma sintonia entre o viver e o fazer. Essas experiências demonstram para a criança o valor das relações.

O processo de construção da autonomia segundo Piaget, passa pelo respeito que formamos sobre as regras e inicialmente no respeito aos humanos que nos colocam tais regras. Assim sendo, encontramos duas categorias de respeito por pessoas: o unilateral e o mútuo. As crianças pequenas tendem a acatar as regras nas relações com os adultos desigualmente, ou seja, o respeito unilateral aqui nessa faixa etária transforma as crianças em seres iguais aos adultos por imitação, onde mostram os valores que lhes foram apreendidos quando os reproduz sem consciência, pois ainda não percebem o outro, são egocêntricas – ou seja, a criança encontra-se voltada para si, não percebendo outros pontos de vista, não se colocando no lugar do outro (MENIN, 1996).

A cooperação e a descentração vem para criar o respeito mútuo nas relações. É preciso estabelecer relações de igualdade de poder de ação agindo cooperativamente. Para Piaget cooperar é operar com, isto é, abrir para discutir, conhecer, contrapor outros pontos de vista. Essas trocas fazem com que as crianças descentrem e diminua o egocentrismo enxergando o outro e suas diferenças (MENIN, 1996).

No estudo que ora empreendemos acreditamos que algumas ferramentas pedagógicas podem ser utilizadas como meio para a construção da autonomia moral das crianças. Dentre as diversas possibilidades existentes, optamos por trabalhar com a contação de histórias enquanto recurso facilitador do desenvolvimento moral das crianças.

1.2.1 A contação de história como recurso facilitador do desenvolvimento do juízo moral

Nossa experiência como educadora infantil tem revelado a importância da contação de historia no desenvolvimento da imaginação e da fantasia, assim como da concentração e atenção das crianças.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil defendem a contação de histórias como recurso pedagógico importante no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

> A leitura de histórias é um momento em que as crianças podem conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que freqüentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (BRASIL, 1998, p.143).

Realmente a leitura de histórias é uma atividade muito querida pelas crianças, elas se envolvem com o mundo mágico, os personagens, sofrem junto com eles, ficam ansiosos com os conflitos e querem que eles se resolvam. Participam ativamente intervindo na leitura, dando sugestões para tentarem resolver o problema apresentado. Isso demonstra a influência e contribuição que as histórias tem no desenvolvimento humano. Imprescindível também a intervenção do educador nessa formação de conteúdos de valores morais e julgamentos morais a fim de organizar as capacidades culturais possibilitando as crianças subsídios para compreensão de certos conteúdos culturais que foram cuidadosamente escolhidos a fim de um propósito de formação humana.

Temos que considerar as ilustrações como formadoras e geradoras de interpretação de mundo também, elas falam por si só, mostram desejos e emoções, que são facilmente identificados pelas crianças. Elas também tem um papel importante na contação de histórias. É um recurso muito utilizado com crianças ainda não alfabetizadas, pois é o início da interpretação de mundo, junto com a interpretação de expressões faciais, sentimentos e emoções que a criança vivencia desde seu nascimento.

Nakata (2003 apud KOBAYASHI, 2013, p.85) afirma que “muitas vezes as ilustrações são tratadas como elementos complementares das informações verbais, mas por outro lado, vimos livros infantis somente ilustrados ou com uma carga maior de conteúdo atribuído as imagens”.

Para complementar o pensamento a respeito das ilustrações temos Lins (2002 apud KOBAYASHI, 2013, p. 85) que diz que o texto escrito conta uma história recheada de imagens nas linhas e entrelinhas. A imagem completa e enriquece a mesma".

Faria (2004) descreve:

> A ilustração conta com importantes elementos descritivos que, se fossem explicitados integralmente no texto escrito, o tornariam longo e pesado e mesmo ilegível. Assim, o aspecto descritivo da cena ilustrada pode comportar um grande número de detalhes, apreendidos rapidamente pela leitura circular da imagem e sua assimilação instintiva, imediata e sem problemas. Ao mesmo tempo, a ilustração apresenta detalhes da ação, que também poderiam sobrecarregar o texto escrito, desestimulando o prosseguimento da leitura. Desta forma, as funções da imagem do livro seriam de "criar/sugerir/complementar o espaço plástico", quanto a descrição e marcar os momentos chave da ação na narrativa pela duplicação visual (p.42).

Essa lógica equilibrada entre texto e imagem fornece uma melhor compreensão da leitura. O implícito contido nas imagens fornece à criança subsídios para a fruição da imaginação e a articulação entre os conhecimentos adquiridos e a relação que faz com o que está na imagem. Seus pensamentos se articulam para uma possível resolução desse novo que está sendo apreendido, sem contar que sem serem alfabetizadas realizam o mesmo processo.

> As ilustrações das estórias em geral precisam condensar em determinado número de páginas os momentos mais importantes ou significativos dela. Entretanto, além disso, o ilustrador para crianças encontra uma dificuldade adicional e bastante específica: ele desenha para um público bem determinado, não somente sem experiência da realidade plástica, como com estruturas mentais particulares. Para isso necessita de sensibilidade para se fazer entender pelas crianças, mesmo as mais pequenas (FARIA, 2004, p.57).

Segundo Kobayashi (2013) "a literatura é uma fonte de humanização, já que não nascemos prontos - humanos" e sim durante a vida nós nos humanizamos por meio de experiências que nos são fornecidas em nosso dia a dia (p.19).

> A contação de história, de memória ou com o apoio de um livro, realiza essa ponte de transporte para o mundo imaginário e da fantasia, um conto, uma história, um livro de imagens... isso permite-nos viver algo que não é nosso, mas que por intermédio dela podemos conhecer novos mundos, uma multiplicidade de situações (KOBAYASHI, 2013, p.19).

Esse aspecto destacado no excerto acima é de fato uma estratégia pedagógica para o desenvolvimento do juízo moral na criança.

Bonaventure (1992, p.9) comenta que "os contos nos dizem algo sobre o ser humano que as vezes não sabíamos como formular, e o dizem de maneira bastante simples". Podemos

aplicar essa fala às histórias da literatura no geral, afinal quando contamos história o ouvinte assimila a mesma, relaciona com seus conhecimentos e reorganiza tudo novamente.

Por meio de estórias conseguimos trabalhar a realidade do ser humano de uma maneira despretensiosa e segura. As crianças nem percebem mas vão organizando e reorganizando suas emoções e conflitos buscando sentido em suas vidas. Aprendem que tudo pode acontecer, ou seja, basta ter a atitude certa e confiar na resolução dos problemas com pensamento positivo (BONAVENTURE, 1992).

Temos Novaes (2010 apud KOBAYASHI, 2013, p.21) que explica que "a literatura é antes de tudo, arte, fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização".

Ainda Bettelheim (2014) afirma que a criança ao se desenvolver compreende o seu ser melhor e suas emoções e assim se capacita pra entender os outros e usar desses conhecimentos para se formar concomitantemente. Os sentimentos positivos ajudam a desenvolver a racionalidade. Também precisamos auxiliar a criança a lidar e ordenar seus sentimentos para que sua vida interior igualmente se ordene, e para isso podemos oferecer uma educação moral disfarçada que a dirija a um comportamento moral.

Bettelheim (2014)

> pondera sobre o enriquecimento que as histórias trazem a vida das crianças, estimula a imaginação; ajuda a desenvolver seu intelecto e a tornar clara suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo sugerir soluções para os problemas que a perturbam (p.11).

Para Cadermatori (1995 apud KOBAYASHI, 2013, p.21) "a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição de conceitos e a literatura infantil um instrumento relevante dele, configurando-se como formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade".

Assim sendo, Kobayashi (2013, p.25) enfatiza a importância do contato da criança nesses primeiros anos de escolaridade com os livros, possibilitando experiências com as diferentes linguagens e ilustrações de qualidade que favoreça as interpretações. Também analisa sobre o como contar histórias, considerando os cuidados com a voz, evitando não cometer erros de efeitos fálicos como: né, entendeu, ah... A dicção tem que ser num tom adequado ao lugar da contação, ou seja tem que atingir a todos os ouvintes - nem muito alto, nem baixo demais e a utilização de gestos ativa o olhar vivido da criança.

Segundo Faria (2004)

> um trabalho minucioso com as crianças, apontando ou levando-as a descobrir esses elementos técnicos que fazem progredir a ação ou que explicam espaço, tempo, características das personagens etc. aprofundará a leitura da imagem e da narrativa e estará, ao mesmo tempo, desenvolvendo a capacidade de observação, análise, comparação, classificação, levantamento de hipóteses, síntese e raciocínio. No decorrer de algumas sessões de leitura do livro de imagem, a criança vai entendendo o como se faz ou é feita essa história (p.59).

Tentando vincular a importância da literatura na formação da criança e ainda aliada a um trabalho com o propósito de favorecer o desenvolvimento moral delas, temos discussões de dilemas morais elencados para o propósito desta ou daquela temática. Enfatizar as discussões para que as crianças visualizem diversos pontos de vista e compreendam que existem opiniões diferentes. Assim elas aumentam seu repertório e organizam novamente suas estruturas cognitivas (VINHA, 2000).

Kohlberg (1972 apud VINHA, 2000) considera que o professor com o intuito de desenvolver o juízo moral de suas crianças pode e deve utilizar sim as histórias infantis, seus problemas e dilemas morais estimulando-os para que avancem em seu nível de conhecimento moral.

Cashdan (2000 apud KOBAYASHI, 2013) retrata o fato das crianças se projetarem para dentro das histórias e assim lidam com as lutas dos personagens e seus sentimentos se espelhando para tentar entender suas dificuldades emocionais.

Logo, Araujo (1996 apud VINHA, 2000, p.493) resume que: “a moral é construída pela reflexão do sujeito sobre suas ações no mundo, deve-se proporcionar momentos em que os conteúdos éticos e morais dessas ações possam ser refletidas em situações individuais e de grupo”.

Quanto aos dilemas morais temos Buxarrais (1992 apud VINHA, 2000) ressaltando sobre as histórias revelarem um conflito, solicitando assim, uma decisão individual: ela pensa a melhor solução e fundamenta sua decisão em cima de raciocínios morais. Assim sendo, estamos possibilitando que as crianças reflitam e discutam as questões morais, favorecendo a otimização do juízo moral delas.

Dessa maneira a literatura é um veículo de situações conflitantes que permitem que a criança reflita no individual, no coletivo e amplie seus pontos de vista coordenando-os e revendo os antigos e produzindo novos conceitos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 O método

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo e se caracteriza como uma pesquisa-ação, definida por Thiollent (2011) como uma pesquisa na qual os participantes e pesquisadores se envolvem cooperativa e participativamente numa estreita relação de ação e resolução de problemas.

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação pode ser definida como uma estratégia para o desenvolvimento de professores de modo que ele possa utilizar suas pesquisas para aprimorar sua práxis pedagógica e, consequentemente, o aprendizado de seus alunos. A pesquisa-ação começa com o reconhecimento de uma questão-problema e tem a reflexão como seu componente central. É uma modalidade de pesquisa participativa, sendo o pesquisador ativo e membro do grupo no qual proporá a ação. Nesta pesquisa, propusemos como ação a verificação, análise e compreensão da contação de histórias como recurso facilitador do desenvolvimento do juízo moral dos alunos, participando ativamente do grupo como agente de desenvolvimento infantil da turma.

Gil (2010) define a pesquisa-ação como identificação de problemas em determinadas situações a fim de alcançar objetivos específicos. Ela visa a qualidade entre os pesquisadores e participantes da pesquisa. Uma diferença apontada por ele entre a pesquisa participante e a pesquisa - ação, é que a ação pode ser caracterizada como pesquisa de cunho social, educativo e técnico, já a participante se objetiva na emancipação das pessoas envolvidas na pesquisa.

Thiollent (2011) comenta que a pesquisa-ação possibilita uma observação, registro e um repensar sobre suas práticas, ou seja, o sujeito e objeto de pesquisa se entrelaçam se reelaborando em sua construção e aprimoramento como profissionais e pesquisador.

A pesquisa ação se caracteriza por meio de vivências dos processos de pesquisa que trazem reflexão das práticas e condições de trabalho ocorrendo assim uma possibilidade de compreensão dos limites e sua ampliação (PIMENTA, 2005).

Pimenta (2005) explica que pesquisa ação "constrói uma consciência profissional; abri espaço para a produção crítica do conhecimento; conduz a organização das informações; interpretando-as; permite relacionar valores e compromissos; possibilita alterações nas ações cotidianas dos professores em sala de aula" (p.5).

Pimenta (2005), configurou uma nova perspectiva no significado da pesquisa-ação como pesquisa crítico-colaborativa, por meio da forma mais usual de definição à medida que

realizou duas experiências com a universidade e escolas públicas de São Paulo na atuação e formação docente. O objetivo da pesquisa colaborativa perpassa a cultura de análise das práticas educativas proporcionando aos professores oportunidades de transformar suas ações com o compromisso de democratização social e política da sociedade. Neste sentido,

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

Portanto, não só de registro e observação se resume a pesquisa colaborativa e sim, vai além, pois subsidia o pesquisador e participantes a repensarem suas práticas a fim de se tornarem sujeitos e objetos do universo de pesquisa.

Combinada à Pesquisa-ação, que foi caracterizada, sobretudo, na fase de intervenção, adotamos o Método Clínico Piagetiano para a realização das entrevistas com as crianças.

A apresentação das histórias foram elaboradas com base em Piaget (1932/1994) e seus estudos sobre o juízo moral na criança, fazendo com que a criança diga o que pensa a respeito de ações morais que lhe foram narradas com o intuito de fornecer a oportunidade de se colocar no lugar da personagem da história podendo exprimir o pensamento verbalmente, isto é, o pensamento que trabalha sobre representações evocadas por meio da linguagem, e não sobre coisas percebidas no decorrer das ações, consistindo numa tomada de consciência. As perguntas abertas permitem que a criança discorra livremente, podendo expor francamente sobre a realidade apresentada a ela.

De acordo com Piaget (1926; 1982) o método clínico

> consiste sempre em conversar livremente com o sujeito, em vez de limitá-lo às questões fixas e padronizadas. Ele conserva assim, todas as vantagens de uma conversação adaptada a cada criança e destinada a permitir-lhe o máximo possível de tomada de consciência e de formulação de suas próprias atitudes mentais (p.176).

Dolle (2000, p. 19) lembra que o "método clínico consiste em conversar livremente com a criança sobre um tema dirigido, em acompanhá-la nos desvios de seu pensamento para trazê-la de volta ao tema, procurando sempre obter justificativas e testar sua constância; consiste além disso, em apresentar contra sugestões".

O método clínico realiza uma análise mais a fundo das aparências do sujeito, ou seja, tenta compreender como o sujeito resolve os problemas apresentados, como o justifica. A

coerência entre os fatos é um fator de extrema importância em sua análise, as contradições apresentadas pelo sujeito durante sua entrevista também são.

O exame clínico possui cinco tipos de reações observáveis: 1) As crianças que respondem rápido sem pensar é designado "não-importa-o-que- ismo", ela responde enfadada, ou melhor, não a desestabiliza, ela responde qualquer coisa de qualquer jeito, prefere responder a ficar calada, sente-se entediada; 2) Na "Fabulação" ela inventa como resposta uma história na qual não acredita sem pensar muito; 3) Na "Crença sugerida" temos respostas nas quais as crianças se aplicam para responder mas sem reflexão sobre o assunto, para contentar o pesquisador e ver-se livre dele. 4) A "Crença desencadeada", quando a criança pensa pra responder buscando seus conhecimentos, mas, ela pode ser influenciada pela maneira como o entrevistador simula a pergunta. Portanto, a crença sugerida nem é tão espontânea, como nem toda sugestiva, mas a criança ao processar a pergunta busca imagens, conhecimentos, esquemas motores; "e seus instrumentos lógicos originais (estruturas de raciocínio, orientações do espírito, hábitos intelectuais)". 5) Uma outra reação é quando a criança responde sem ponderar, mas dá uma resposta pronta, existe "crença espontânea", entretanto a pergunta não é nova para a criança, mas ela já refletiu sobre o assunto anteriormente (PIAGET, 1926/2005, p.16).

Em nossa pesquisa o método clínico mostrou-se importante e necessário, pois, por meio dela os estudos da psicologia moral aliado a dilemas morais, com o propósito de conhecer as estruturas do conhecimento infantil foi possibilitado ao pesquisador. O pesquisador interfere nas perguntas que são abertas até alcançar seus objetivos de compreensão do tema em estudo com o sujeito como foi explicitado acima no excerto de Piaget. Ao fazer análise das respostas ele enfocava as justificativas com o objetivo de entender o caminho, ou melhor, o processo do pensamento infantil e suas representações do que a pura resposta, afinal, os sujeitos dessa pesquisa têm entre 4 a 5 anos de idade o que dificulta a resposta pura e simples, daí a relevância do processo.

Conforme Piaget (1932/1994, p. 95) relata "decidamos e procuremos estudar não o ato, mas simplesmente o julgamento do valor moral. Em outras palavras, analisemos não as decisões da criança nem mesmo as lembranças de suas ações, mas a maneira pela qual ela avalia esta ou aquela conduta".

2.2 Local e Participantes

A pesquisa foi realizada em um Centro de Convivência Infantil de uma Universidade Pública Paulista. A pesquisadora atua como Agente de Desenvolvimento Infantil nessa instituição o que facilitou o desenvolvimento da pesquisa-ação. O Centro oferece atendimento pedagógico para crianças entre 04 meses a 05 anos e 11 meses. No ano 2014 foram atendidas 65 crianças, distribuídas nos seguintes agrupamentos: Berçário - crianças até 01 ano de idade; Grupo 1 - crianças de até 02 anos de idade; Grupo 2 - crianças de até 03 anos de idade; Grupo 3 - crianças de até 04 anos de idade; Grupo 4 - crianças de até 05 anos de idade e Grupo 5 - crianças de até 05 anos e onze meses. Estes agrupamentos são formados tendo como referência a idade da criança, mas não são rígidos, sendo possível alterar os agrupamentos e as idades de acordo com a necessidade pedagógica e afetiva de cada criança.

Nesta pesquisa participaram 14 crianças do Grupo 03. No quadro 1, demonstramos a caracterização dos participantes.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Participantes	Idade	Gênero
P1	3 e 7 meses	Menina
P2	4 e 1 mês	Menino
P3	3 e 8 meses	Menino
P4	4 e 3 meses	Menino
P5	3 e 7 meses	Menino
P6	4 e 4 meses	Menino
P7	4 e 1 mês	Menino
P8	4 e 4 meses	Menina
P9	4 anos	Menina
P10	3 e 3 meses	Menina
P11	3 e 9 meses	Menina
P12	4 anos	Menino
P13	3 e 4 meses	Menino
P14	4 anos	Menino

Fonte: Elaborado pela autora.

2.3 Os instrumentos para coleta de dados

A pesquisa foi desenvolvida em três momentos: um primeiro momento que chamamos de Pré-Teste, um segundo momento que chamamos de Intervenção e um terceiro momento que chamamos de Pós-Teste.

Para a realização do Pré e Pós-teste, que teve como objetivo avaliar o juízo moral das crianças participantes, construímos um instrumento que denominamos de **Questionário**

Interpretativo Ilustrado para Avaliação do Juízo Moral de Crianças Não-alfabetizadas (**QI-JM**). Para a construção do Instrumento observamos os protocolos piagetianos utilizados no livro "O juízo Moral na Criança" (PIAGET, 1932) e realizamos estudos pilotos. O registro das reflexões morais foi captado por gravações de áudio e transcritas em seguida com toda a riqueza de linguagem utilizada pelas crianças.

Atualmente há instrumentos de avaliação do juízo e do raciocínio moral disponíveis e validados para pesquisas (DIT, MJT-x , MJI - KOHLBERG, 1989), mas a maioria é voltada para crianças maiores, adolescentes e/ou adultos uma vez que têm como base dilemas morais contados, de forma oral ou escrita, no intuito de receber respostas do entrevistado, utilizando-se do método clínico piagetiano.

No entanto, crianças menores de 05 (cinco) anos de idade não construíram ainda, na maioria das vezes, a capacidade leitora e de compreensão para responder aos instrumentos existentes, além de possuírem uma atenção bastante dispersa e momentânea.

Atentos a essa necessidade, propusemos um instrumento para avaliação do juízo moral de crianças pequenas composto por pares de histórias com gravuras que demonstram situações opostas sobre os temas **generosidade, amizade e justiça**. Para cada valor moral foram elaboradas duas histórias com finais diferentes. A criança deveria escolher a história preferida e justificar sua resposta, além de se imaginar na situação e decidir o que fazer.

Para auxiliar a compreensão da criança cada par de histórias é acompanhado por uma prancha com gravuras que expressam a situação/dilema proposta. Na aplicação da pesquisa piloto foi possível perceber que as gravuras ajudam as crianças a entenderem os dilemas propostos e auxiliam a emitirem as respostas. Também detectamos a adequação das histórias/dilemas para a idade das crianças entrevistadas que demonstraram entender efetivamente a proposta e o contexto das histórias, identificando conflito moral e se posicionando. De forma geral, os resultados obtidos demonstram possibilidades efetivas de criação de novos instrumentos metodológicos para a avaliação do juízo moral de crianças pequenas.

O QUI-JM encontra-se integralmente apresentado na exposição do nosso produto final.

Para a realização da etapa de intervenção trabalhamos com a contação de histórias e reflexão coletiva entre a pesquisadora e as crianças. No total foram utilizadas 06 histórias que perpassavam os valores morais de generosidade (1 e 2), amizade (3 e 4) e justiça (5 e 6) (Quadro 2).

Quadro 02 – Histórias utilizadas na etapa de intervenção.

Número/Ordem	História
01	A Formiga e a Cigarra (original).
02	A Formiga e a Cigarra (modificada).
03	Dorotéia, a centopeia.
04	História em quadrinhos: Cebolinha e Cascão: amizade.
05	A galinha ruiva.
06	O valor da ética

Fonte: Elaborado pela autora.

2.3 Forma de análise dos dados

Os dados foram analisados de forma qualitativa e hermenêutica, tendo como base o método clínico piagetiano e a teoria desse autor sobre o desenvolvimento do juízo moral nas crianças (PIAGET, 1932/1994).

2.4 Aspectos éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil.

Foram entregues Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos pais e/ou responsáveis pelas crianças participantes. Observamos todos os procedimentos para proteção da identidade das crianças, assim como para o seu bem estar durante o desenvolvimento da pesquisa.

3 RESULTADOS

Apresentaremos os dados coletados da seguinte forma: a) Relato e Resultados do Programa de Intervenção; e, 2) Resultados do pré e pós-teste com a utilização do instrumento desenvolvido.

3.1 Relato e Resultados do Programa de Intervenção

Para a apresentação e análise dos resultados do programa de intervenção seguiremos a seguinte ordem: a) Compreensão da história; b) Discussões realizadas; e, c) Fechamento das atividades.

No Quadro 3 apresentamos os encontros, as histórias contadas, o número de crianças participantes e a atividade proposta.

Quadro 3 - Cronograma da contação das histórias selecionadas.

Encontro		História	Crianças participantes	Atividade proposta
1	14/11/2014	A cigarra e a formiga (Tradicional)	14	Contar a história e discutir sobre o tema moral apresentado: generosidade
2	17/11/2014	A cigarra e a formiga (Tradicional)	14	Retomada da história e proposta de dramatização
3	18/11/2014	A cigarra e a formiga (modificada)	14	Contar a história e discutir sobre o tema moral apresentado: generosidade
4	19/11/2014	A cigarra e a formiga (modificada)	14	Retomada da história e proposta de dramatização
5	20/11/2014	Dorotéia, a centopeia	14	Contar a história e discutir sobre o tema moral apresentado: amizade
6	21/11/2014	Dorotéia, a centopeia	14	Retomada da história e proposta de dramatização
7	24/11/2014	História em quadrinhos: Cebolinha e Cascão em amizade	13	Contar a história e discutir sobre o tema moral apresentado: amizade
8	25/11/2014	História em quadrinhos: Cebolinha e Cascão em amizade	14	Retomada da história e proposta de dramatização.
9	26/11/2014	A galinha ruiva	13	Contar a história e discutir sobre o tema moral apresentado: justiça
10	27/11/2014	A galinha ruiva	13	Retomada da história e proposta de dramatização.
11	28/11/2014	O valor da ética	14	Contar a história e discutir sobre o tema moral apresentado: justiça
12	01/12/2014	O valor da ética	12	Retomada da história e proposta de dramatização.
13	02/12/2014	Todas as histórias trabalhadas	14	Retomada com as crianças, todas as histórias trabalhadas.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.1 A cigarra e a Formiga – 04 sessões de intervenção

Na primeira sessão a história contada foi "A cigarra e a formiga" (Esopo, recontada por La Fonntaine).

Era uma vez uma cigarra que cantava enquanto as formigas trabalhavam arduamente! Dia após dia ela se levantava e se punha a cantar e as formigas se levantavam e se punham a trabalhar. O inverno estava chegando e as formigas sabiam que precisavam estocar comidas, pois nessa época de frio elas não conseguiam trabalhar. O vento era muito forte que doía a pele das pequenas formigas. Chegado o inverno as formigas entraram em suas casas subterrâneas e ficaram quentinhas e com bastante comida e já a dona cigarra estava tentando cantar, mas não conseguia e não tinha casa, nem comida. Foi então pedir ajuda às formigas vizinhas, mas, elas disseram que não poderiam ajudá-la, pois ela sabia que tinha que ter trabalhado e não o fez. Agora ela teria que procurar outro lugar para se abrigar.

Todas as crianças participantes estavam presentes. A atividade proposta teve duração média de 40 minutos e foi realizada na sala de aula do grupo. A história foi lida duas vezes e depois as crianças a recontaram da forma como entenderam. O objetivo foi o de trabalhar o conteúdo moral: generosidade.

Segundo Comte-Sponville (1995, p. 97) "generosidade é a virtude do dom de oferecer o que não é seu. É preciso ser justo antes de ser generoso". Para ser generoso é preciso agir de acordo com as leis da moral e da solidariedade e para além do interesse próprio. Ela é a consciência de sua própria liberdade e firme resolução de bem usá-la, ou seja, saber-se livre para agir bem e querer-se assim. O homem generoso não é prisioneiro de seus afetos, nem de si, ao contrário, é senhor de si e, por isso, não tem desculpas nem as procura. A vontade lhe basta. A virtude lhe basta. A generosidade é o contrário do egoísmo (COMTE- SPONVILLE, 1995).

As crianças sentaram em círculo junto com a pesquisadora e a contação da história foi iniciada. Logo no começo, P9 interrompeu dizendo que o pai contou que as cigarras comem grama. Outras crianças começaram a falar paralelamente e algumas curiosidades foram atendidas, como a de P2 que perguntou se as cigarras podem ficar roucas de tanto cantar. Retomamos a história e quando disse que a cigarra cantava, P12 quis saber como era esse cantar e qual era a aparência de uma cigarra. Como não há computador disponível na sala com acesso à internet, procuramos imagens no celular e todas as crianças quiseram olhar e pesquisar mais. Quando chegamos à parte do inverno, P5 quis saber se a cigarra usava blusa de frio e P12 respondeu "Não, ela não é pessoa, né?" e P8 complementou "Ela não precisa, ela mora numa floresta".

Quando terminada a contação da história perguntamos às crianças se tinham gostado e todos disseram que sim. Questionamos sobre o que mais haviam gostado e P3 disse que foi a parte da "festa". Todos concordaram.

Perguntamos às crianças se elas já ouviram a palavra generosidade. Todos disseram que não. Então questionamos sobre o que achavam que isso significava. P2 disse que é "ser bom" e P12 afirmou que é "dividir coisas". Os demais apenas concordaram. Fizemos uma pequena explanação para as crianças sobre o que significa ser generoso.

Na segunda sessão retomamos a história e propusemos uma dramatização. Inicialmente houve disputa pelos papeis, uma vez que a maioria preferia ser a formiga ao invés da cigarra. Aproveitamos o conflito para pedir que resolvessem a questão entre si e para questionar o porquê de quererem ser a formiga. A resposta da maioria foi de que a formiga

não passaria fome e frio no inverno. Depois de decidido quem representaria a cigarra e a formiga, as crianças dramatizaram recontando a história para os colegas.

Na terceira sessão contamos a versão modificada da fábula. Todas as crianças estavam presentes. A atividade proposta teve duração média de 50 minutos e foi realizada na sala de aula do grupo.

Certa vez uma jovem cigarra costumava chiar ao pé de um formigueiro. Só parava quando estava cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas. Mas o bom tempo passou afinal e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia inteiro cochilando nas tocas. A pobre cigarra, sem abrigo em um galhinho e metida em grandes apuros, achou melhor sair à procura de ajuda. Mancando, com uma asinha a arrastar, toda molhada, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu - tique, tique, tique... mal tinha forças para bater na porta, faminta e com frio. A porta abriu e apareceu uma formiga, embrulhada num xale, toda agasalhada. - O que você quer ?- perguntou a formiga, examinando a triste cigarra toda suja de lama e tossindo.- Estou procurando abrigo. O tempo está frio e a chuva não parou ainda... - O que você fez durante o tempo bom de sol, que não construiu sua casa, nem juntou comida para os dias chuvosos? A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois de um acesso de tosse: - Bom, eu estava cantando... gosto muito de cantar... e esqueci de fazer uma casa e procurar comida para guardar... E agora, não sei o que fazer...- Ah! Então era você que cantava nessa árvore enquanto nós trabalhávamos? -Isso mesmo, era eu... - respondeu a cigarra. - Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o cansaço do trabalho. Entre amiga, que aqui você encontrará comida e uma caminha quente para descansar durante todo o inverno. A cigarra entrou, passou todo o período das chuvas na casa da formiga, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.[1]

Enquanto contávamos a história, P14 quis saber o que era "período de inverno". Outras curiosidades surgiram e foram compartilhadas e atendidas. Após o término da contação, perguntamos o que entenderam da história. P13 disse que entendeu que a formiga era amiga da cigarra. Perguntamos o que havia de diferente da história contada no encontro

[1] Disponível em: <http://baudaarteira.blogspot.com.br/2011/12/fabula-cigarra-e-formiga-nova-versao.html>. Acesso em: 20 fev. 2014.

anterior e a relembramos. P4 disse que a diferença é que na outra história "a formiga não deixou ela entrar e ela ficou cantando e agora vai ficar no frio". P13 disse que a cigarra não guardou comida e P2 disse que a cigarra vai cantar na França.

Quando perguntados sobre qual história preferiram, as respostas foram dadas por 09 (nove) crianças, da seguinte forma: 06 preferiram a história na qual a cigarra é deixada para fora e justificaram que é porque ela não quis trabalhar e 03 preferiram a história modificada porque a cigarra e a família ficaram amigas.

Na quarta sessão retomamos a história e propusemos também a dramatização. Desta vez conseguiram lidar melhor com o conflito na hora de decidirem quem representaria a cigarra e a formiga. Como nessa versão, a cigarra canta para a formiga para que seu trabalho fique menos árduo, as crianças aceitaram assumir seu papel.

3.1.2 Dorotéia, a Centopeia - 02 Sessões de intervenção

Todo dia parecia festa no caminho do jardim.
Muitas flores, de muitas cores.
Muitos insetos, barulhentos e quietos.
Formigas, abelhas, besourinhos, borboletas, grilos, num corre-corre, num pula-pula, num voa-voa, pra lá e pra cá.
É verdade que muitos estavam trabalhando, não viviam só brincando.
Formigas carregavam folhas, abelhas faziam mel, aranhas teciam teias, minhocas cavavam túneis. Todos muito ocupados. E muitos amigos. Quando acabava o dia, todo mundo se reunia e era cada brincadeira, cada conversa, cada risada. Mas um dos bichinhos andava muito esquisito ultimamente. Era a Dorotéia, a centopeia, que antes era bem alegre e agora só sabia resmungar. Gemia, reclamava, implicava e sumia. Não queria ver os amigos. Todos se preocupavam: __Que será que ela tem? Mas ninguém adivinhava. Ela anda de mau humor dizia a formiga Tita. O sorriso dela era tão doce disse a abelha Zizi. Quem sabe se ela não está doente disse a Joaninha. Todos gritaram isso mesmo, vamos chamar o médico. Veio o médico. O famoso Caracol, aluno do Dr Caramujo, médico mais famoso ainda. Quando ele chegou perto, Dorotéia botou a língua pra fora e fez careta. Ele abriu a maleta. Ela ficou envergonhada e parou de ser malcriada.
Todos os amigos de Dorotéia estavam preocupados e queriam notícias dela.

Doutor Caracol explicou que topadas nos pés da frente dos dois lados. Unha encravada no pé número 18 do lado esquerdo e no 27 do lado direito. Calos nuns 35 pés do lado direito e nuns 42 do lado esquerdo.

__Que horror! Coitadinha! E por quê?

__ Sapatos apertados. Ela até hoje calça os sapatos que botou no dia em que aprendeu a andar. Já deixei com ela a receita de sapatos novos. Bem, até logo.

Os bichinhos ficaram e ouviram um barulho. Barulho de quem chora. Era Dorotéia, coitada. Chorava e reclamava "que desgraça".

__Não precisa exagerar, Dorotéia. Não é nada grave. Você troca os sapatos e fica boa logo __disse Bebé, a libélula.

__Ah é Bebé, como vou arrumar dinheiro pra comprar 50 pares de sapatos de uma vez? E continuou a chorar... Buááá

Era mesmo um problema. Mas todos gostavam de Dorotéia. Pensaram em fazer um parque de diversões. Não foi fácil, mas todos ajudaram. Besouros puxaram coisas. Minhocas cavavam túneis para o trem fantasma. Formigas carregavam gravetos.

Mosquitos e cigarras ensaiaram para a orquestra. Abelhas fizeram doces.

E no fim de alguns dias, abriram o parque de diversões.

Um miniparque que era o Máximo! Nunca se viu nada igual. Tudo era pequenininho, mas era sensacional. O fantástico trem fantasma. O gafanhoto que dá salto mortal. A aranha que anda em quatro cordas bambas de uma vez. O vaga-lume que engole fogo e depois começa a brilhar. O carrossel de grilos pulantes, que não para de rodar. Todos rindo e se divertindo. Comida, música e alegria em muito boa companhia. Debaixo das folhas largas, nos restaurantes, formiguinhas garçonetes serviam coisas gostosas. Borboletas bailarinas esvoaçavam no ar. Estava mesmo muito bom. Foi um sucesso de fato. E com o dinheiro arrecadado, Dorotéia ia ter seus sapatos. E lá se foi ela para a sapataria. O dono até levou um susto quando ela pediu tantos sapatos iguais, do mesmo tamanho e cor. Não tinha. Então ela comprou todos diferentes. Botas, botinhas, chinelos, alpargatas, tamancos, galochas, sapatos de todo tipo, sandálias de toda cor. Lançou uma nova moda. Ficou mesmo um amor. E o parque de diversões continua funcionando, ninguém quis desmanchar, porque foi uma boa ideia. Mas há uma novidade, a nossa amiga Dorotéia alegre e bem-humorada, ela sobe e desce correndo por pedrinhas, gravetos, buracos no meio da grama. Com os bichinhos nas costas. Melhor que montanha russa, ou mesmo tobogã. Moda nova, naturalmente, com cada pé diferente (MACHADO, 2000, p.18-23).

As crianças adoraram a história. Ficaram empolgados com o livro e suas gravuras e antes mesmo da história ser lida, procuraram bichinhos e outras figuras, dando nomes e comentando curiosidades.

Após a leitura da história, perguntamos se haviam entendido o que acontecera. No geral as crianças participantes entenderam a história e lembraram o motivo de Dorotéia ter que comprar sapatos novos. Perguntamos quem ajudaria a centopeia a comprar seus sapatos e dez crianças afirmaram que ajudariam. Segundo P8, "Eu daria todo o dinheiro do meu cofrinho, porque os pés dela estavam doendo". Das crianças que não concordaram em dar o dinheiro a principal justificativa foi a de que precisam do dinheiro para comprar presentes. Sentamos em círculo e retomamos as discussões sobre a generosidade. As crianças contaram casos nos quais se machucaram e precisaram de ajuda. Apesar da necessidade de terem argumentos baseados em questões concretas para que o diálogo acontecesse, as crianças demostraram entender o que é ser generoso e a importância desse ato.

Na sessão seguinte, retomamos a história e propusemos a dramatização. Resolvemos fazer uma centopeia com nossos corpos, cada um representando uma parte dela. As crianças gostaram muito da atividade. Durante o passeio enquanto "centopeias" perguntamos se alguém sentia dores nos pés e as crianças disseram que não. Comentamos que assim era bom passear. "E se os pés estivessem doendo, como seria?", perguntamos. E as crianças começaram a simular dores nos pés, dizendo que alguém teria que ajudá-las a comprar novos sapatos também. Após finalizada a dramatização, fizemos a roda de conversa e as crianças puderam falar sobre a experiência.

3.1.3 Cascão e Cebolinha em "A amizade" – 02 sessões de intervenção

Esse é o Cascão!
Desde que eram pequeninos. Amigos sabem quando serão amigos!
Pois compartilham momentos...dão força!
Estão sempre lado a lado!
Nas conquistas... nas derrotas!
Amizade nem sempre é pensar do mesmo jeito!
Mas abrir mão... de vez em quando!
Amizade é como ter um irmão... que não mora na mesma casa!
É compartilhar segredos... e emoções!

É compreensão... é diversão!

É contar com alguém... sempre que precisar!

É ter algo em comum!

É não ter nada em comum!

É não ter nada em comum, mesmo!

É saber que se tem mais em comum do que se imagina!

É sentir saudades!

É querer dar um tempo!

É dar preferência!

É bater um ciuminho!

Amizade que é amizade nunca acaba!

Mesmo que a gente cresça!

E apareçam outras pessoas no nosso caminho!

Porque amizade não se explica!

Ela simplesmente, existe![2]

Nesta história tivemos o objetivo de trabalhar, sobretudo, com o tema da amizade. Na concepção aristotélica a amizade é definida como um relacionamento ético entre indivíduos que buscam o bem um do outro como o de si mesmos. O conceito de amizade remete à antiguidade com Homero, para quem os amigos garantiam a sobrevivência no mundo social e com Aristóteles, para quem a amizade era a base da sociabilidade e a causa da vida social (ASSUMPÇÃO, 2007).

> Aristóteles estabelece a ligação entre a amizade, a virtude e a felicidade, propondo uma doutrina que liga o amigo à própria identidade: o amigo, afirma: "é um segundo eu", um "outro eu". Nos sentimos felizes pela contemplação das boas ações do amigo, do "outro", que é um "outro eu", e que reconhecemos, também, como parte de nossa própria expressão, pois nos reconhecemos no amigo (ASSUMPÇÃO, 2007, p.15).

Assim, na Antiguidade, o amigo, considerado um "outro eu", era escolhido pela proximidade e pela convivência, selecionado entre aqueles que dividiam a vida social. É com o cristianismo que a amizade sofre a primeira grande alteração, uma vez que a máxima cristã prega que todos devem ser amigos e não apenas alguns selecionados. Num mundo fraterno e

[2] Disponível em: <http://cronicasbrunolara.blogspot.com.br/2013/10/amizade.html>. Acesso em: 28 fev. 2014.

idealizado deve-se amar ao próximo como a si mesmo, não sendo permitido qualquer tipo de seletividade. Em Kant, essa mesma máxima é defendida, porém, agora expressa por uma lei da razão (ASSUMPÇÃO, 2007).

Segundo Souza e Hutz (2008, p.261) "as pessoas buscam relacionamentos motivados por necessidades e preocupações vigentes em cada estágio da vida". A amizade, entendida enquanto um relacionamento entre pessoas, apresenta diferentes caracterizações durante o ciclo vital. A amizade entre crianças pequenas é caracterizada por afeto, divertimento e reciprocidade, o que inclui trocas sociais e resolução de conflitos inerentes a todo relacionamento de amizade.

Silva e Garcia (2008) afirmam que para se identificar a amizade entre crianças pequenas é preciso analisar as interações preferenciais em relação aos demais. Ao citar Howes (1996) defendem que para definir a amizade em crianças é necessário considerar três aspectos: companhia, intimidade e afeto. A companhia está relacionada a preferência social ou proximidade, o que significa passar certo tempo juntas brincando ou estando próximas fisicamente. A intimidade, por sua vez, é possibilitada pela interação recíproca que cria um contexto social caracterizado pela confiança. E o afeto mútuo é o que possibilita o apoio emocional entre as crianças. "Dentro de creches, amizades estabelecidas entre crianças pequenas são mantidas por diversos anos" (SILVA; GARCIA, 2008, p.592). No entanto, segundo Vaughn et al (2000), amizades recíprocas são mais comuns a partir de três ou quatro anos de idade, uma vez que ao longo do seu desenvolvimento, ocorrem mudanças nas atividades de conhecimento e nas habilidades sociais.

As relações de amizade entre crianças de pouca idade são mais difíceis de serem identificadas, "uma vez que os primeiros relacionamentos sociais da criança remontam ao período no qual a criança ainda não fala, e o emprego de procedimentos usualmente utilizados nas pesquisas sobre amizade (como a nomeação de amigos) não é viável" (SILVA; GARCIA, 2008, p.65). Nesse sentido, a amizade entre crianças pequenas é identificada, sobretudo, a partir de interações preferenciais em relação às demais.

Piotto e Rubiano (1999) investigaram as diferenças entre as interações de pares privilegiados, neutros e preteridos, por meio de gravações em vídeo de 14 crianças que frequentavam o período maternal de uma creche. A análise dos dados mostrou que os parceiros privilegiados associaram-se acima da média do grupo, foram estáveis, mantiveram sequências associativas e desenvolveram mais atividades envolvendo faz-de-conta. Já os pares neutros desenvolveram mais atividades envolvendo "regras" e os preteridos mais atividades funcionais.

Müller (2008) afirma que para as crianças o espaço-lugar em que ela convive só faz sentido para a mesma porque está atrelado à suas relações sociais, pautadas pelas amizades, lutas por poder, negociações e trocas.

É evidente que na escola as relações de amizade se tornam mais efetivas, pois o espaço mencionado proporciona uma maior interação entre as crianças, seja pela classificação da faixa etária ou pelas atividades compartilhadas.

> As crianças mostram as relações estabelecidas com pares em diferentes contextos, sendo que na escola isso se torna mais evidente pela própria classificação das crianças por faixa etária. A noção de amizade surge com a idéia de atividades compartilhadas em espaços-tempos específicos da escola, como o pátio e o recreio (MÜLLER, 2008, p.135).

A autora afirma que é necessário diferenciar o conceito de amizade para os adultos e para as crianças, uma vez que ambos parecem conceber o tema de forma diferente. Ao citar Corsaro (1997; 2003) demonstra que quando os pais observam grupos de crianças juntas, incentivam a brincadeira ao invés do conflito, associando a amizade com partilha. Porém, quando as crianças começam a formar suas próprias opiniões elas passam a entender os conflitos como parte das relações de amizade. "Se por um lado, os amigos são aqueles com quem se pode brincar, conversar, ir ao cinema e compartilhar momentos bons da vida, por outro, ela também entende que conflitos e até brigas são inevitáveis e fazem parte do relacionamento" (MÜLLER, 2008, p.138).

Cruz e Carvalho (2006) pesquisaram sobre as relações das crianças durante o recreio na escola, que são os momentos em que as mesmas têm um maior contato, mostrou que os conflitos são modos possíveis de sociabilidade entre meninos e meninas. As autoras conceituam também como "sociabilidade do conflito" o duplo movimento de distanciamento, durante os períodos amistosos, e, aproximação, através de ações conflituosas entre meninos e meninas, o que representa a garantia de estar junto. É este estar junto que garante as interações sociais entre as crianças, fator indispensável ao desenvolvimento do juízo moral.

Entretanto, Garcia (2005) aponta em revisão de literatura sobre o estudo da amizade na infância que os estudos sobre a amizade tem uma infinidade de perspectivas, sendo pouco integrativos no sentido de buscar construir referências para uma investigação da amizade pela psicologia. Apontamos o estudo pela psicologia moral da amizade como campo legítimo de investigação que pode auxiliar na investigação do papel da amizade nos relacionamentos interpessoais.

Nas duas sessões trabalhadas com essa história, as crianças mostraram entender a importância da amizade e se manifestaram tentando definir o que é ser amigo - “ser amigo é ajudar o outro” (P8); “amigo é quem compra sapatos pra gente, né?” (P9).

Entre os diálogos ocorridos, destacamos o seguinte:

Pesquisadora: “O que acontece quando um amigo quer fazer uma coisa e o outro quer fazer outra coisa?”

P9: “Fica feio e chato”.

P2: “Amigo faz o que o outro quer sim”.

Pesquisadora: “Um amigo faz tudo o que o outro quer?”

P7: “Não”.

P8: “Só se os dois quiserem”.

P2: “Tem que dividir a brincadeira”.

A história gerou diálogos e conflitos nas duas sessões e as crianças demonstraram estar melhorando seu entendimento e argumentos.

3.1.4 A Galinha Ruiva – 02 sessões de intervenção

Um dia uma galinha ruiva encontrou um grão de trigo.

_ Quem me ajuda a plantar esse trigo? - perguntou aos seus amigos.

_ Eu não - disse o cão.

_ Eu não - disse o gato.

_Eu não - disse o porquinho.

_Eu não - disse o peru.

_ Então eu planto sozinha - disse a galinha!

E foi isso mesmo que ela fez. Logo o trigo começou a brotar e as folhinhas, bem verdinhas, a despontar. O sol brilhou, a chuva caiu e o trigo cresceu e cresceu, até ficar bem alto e maduro.

_Quem me ajuda a colher o trigo? - perguntou a galinha a seus amigos.

_Eu não - disse o cão.

_ Eu não - disse o gato.

_Eu não - disse o porquinho.

_Eu não - disse o peru.

_Então eu colho sozinha - disse a galinha!

E foi isso mesmo que ela fez.

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

_Eu não - disse o cão.

_ Eu não - disse o gato.

_Eu não - disse o porquinho.

_Eu não - disse o peru.

_Então eu debulho sozinha - disse a galinha!

E foi isso mesmo que ela fez.

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

_Eu não - disse o cão.

_ Eu não - disse o gato.

_Eu não - disse o porquinho.

_Eu não - disse o peru.

_Então eu levo sozinha - disse a galinha!

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

_Quem me ajuda a assar essa farinha?

_Eu não - disse o cão.

_ Eu não - disse o gato.

_Eu não - disse o porquinho.

_Eu não - disse o peru.

_Então eu asso sozinha - disse a galinha!

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

_Quem quer comer esse pão? - perguntou a galinha.

_Eu quero! - disse o cão.

_Eu quero! - disse o gato.

_Eu quero! - disse o porquinho.

_Eu quero! - disse o peru.

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

E foi isso mesmo que ela fez.

(BENNETT, 1997, p.42).

Nesta história, que foi trabalhada em duas sessões, tivemos o objetivo de discutir o tema da justiça.

Comte-Sponville (1995) se apoia em Aristóteles para afirmar que a justiça não pode ser definida como uma virtude igual às outras, uma vez que ela é o horizonte de todas - a lei de sua coexistência -, se configurando como uma virtude completa. Ao citar Rawls, o autor relata que após Kant a justiça pode ser considerada mais e melhor do que o bem-estar e a eficácia, e não poderia ser sacrificada a eles, nem mesmo em nome da felicidade da maioria, uma vez que a humanidade, a felicidade e o amor não valeriam nada sem a justiça.

Segundo Piaget (1932/1994) existem dois grupos categoriais de justiça: a retributiva e a distributiva. Para esse autor a justiça é uma noção moral, a mais racional de todas, que é construída paulatinamente, acompanhando o desenvolvimento da moralidade.

A justiça retributiva é marcada pela ideia que a criança constrói, de que é preciso haver proporcionalidade entre o ato delituoso (transgressão) e o castigo (sanção). Há dois tipos de sanções ligadas à essa noção de justiça: as sanções expiatórias e as sanções por reciprocidade.

Na sanção expiatória, a qualidade do castigo é estranha a do delito. Esse tipo de sanção é ligada à coação e às regras de autoridade. Crianças mais heterônomas optam mais por esse tipo de sanção, que tem como principal componente a severidade do castigo. Na sanção por reciprocidade, ao contrário, o castigo é diretamente ligado à qualidade do delito. Esse tipo de sanção é ligada à cooperação e às regras de igualdade. Crianças mais autônomas, optam mais por esse tipo de sanção, que tem como principal componente a reciprocidade.

No caso da justiça distributiva as crianças mais velhas fazem seus julgamentos guiadas por princípios de igualdade, ou seja, pela disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um e, a partir desse reconhecimento, aplicar a mais justa sanção em determinada situação. Essa é, sem dúvida, a noção mais evoluída de justiça e está diretamente ligada à autonomia.

Após a contação da história formamos a roda de conversa e as crianças começaram a falar sobre suas impressões. Conversamos sobre a justiça e o seu significado. Após, definido uma forma das crianças entenderem o que a palavra justiça significa, perguntamos se acharam justo o que fez a galinha. A maioria das crianças disse que se fosse algum dos bichos iria ajudar.

P13 disse que ninguém ajudou a galinha a plantar e agora querem comer e que isso não parece muito justo. Nesta hora, P5 diz “mas, nós não podemos ajudar a fazer papá porque nós somos pequenininhos”

Perguntamos se eles fossem a galinha se dividiriam o pão com os amigos. As crianças discutiram e foi interessante ver como a possibilidade dialógica melhorou após as leituras e

dramatizações. Após a discussão concordaram que deveriam dividir, apesar de não ter tido a ajuda, para que os bichos não ficassem com fome.

3.1.5 O Valor Da Ética – 02 sessões de intervenção

Thiago tinha onze anos e, frequentemente, ia pescar no cais junto a casa de campo da sua família. Era uma diversão para ele e um momento de ficar com seu pai.

A temporada de pesca de carpas estava proibida para reprodução e só seria liberada no dia seguinte, mas ele e o pai saíram no fim da tarde para pegar tilápias e douradas, cuja pesca era liberada.

Thiago amarrou uma isca e começou a praticar arremessos, provocando ondulações coloridas na água. Logo as ondulações tornaram-se prateadas por causa do efeito da lua nascendo sobre o lago.

Quando o caniço vergou, ele soube que havia algo enorme do outro lado da linha.

O pai olhava com admiração enquanto Thiago, habilmente puxava o peixe. Finalmente, com muito cuidado, ele levantou o peixe exausto da água. Era o maior que ele já tinha visto, mas era uma carpa, cuja pesca só era permitida na temporada.

Thiago e o pai olharam para o peixe, tão bonito, as guelras para trás e para a frente sob a luz da lua.

O pai acendeu um fósforo e olhou o relógio. Eram dez da noite e faltavam duas horas para a abertura da temporada.

O pai olhou para o peixe, depois para Thiago.

- Você tem de devolvê-lo à água, filho.

Ele disse.

- Mas, Papai! Reclamou Thiago.

- Vai aparecer outro peixe.

Disse o pai.

- Não tão grande como este.

Respondeu Thiago, quase chorando...

O menino olhou à volta do lado.

Não havia ninguém. Olhou novamente para o pai.

Mesmo sem ninguém por perto, Thiago sabia pela clareza da voz do pai, que a decisão não era negociável.

Devagar tirou o anzol da boca do enorme peixe e o devolveu à água escura.

Feito isso, Thiago imaginou que jamais veria um peixe tão grande como aquele.

Isso aconteceu há trinta e quatro anos.

Hoje, Thiago é um arquiteto de sucesso.
A casa de campo do seu pai ainda está lá e ele leva seus filhos e filhas para pescar no mesmo cais.
E ele estava certo. Nunca mais conseguiu pescar um peixe tão maravilhoso como o daquela noite, há tanto tempo atrás.
Mas ele sempre vê o mesmo peixe – repetidamente – todas as vezes que se depara com uma questão de ética.
Porque, como seu pai lhe ensinou, a ética é simplesmente uma questão de certo e errado.
Praticar a ética é que é difícil.
Mas é preciso agir corretamente mesmo quando alguém não está olhando.
Faríamos isso mais facilmente, se nos tivessem ensinado a devolver o peixe para a água.
Porque teríamos aprendido a verdade.
Não é uma história sobre como tivemos a oportunidade de não cumprir com as regras, mas sobre como fizemos a coisa certa e ficamos fortalecidos para sempre[3].

No decorrer da contação da história houve muitas inferências das crianças nas quais relataremos a seguir. Primeiro questionaram o título do livro "O valor da Ética" - "O que é isso?", perguntou P2; "Onde você pegou esse livro?". Disse que havia emprestado da biblioteca da Universidade, onde os papais, mamães, vovós e vovôs trabalham. Alguns responderam que não conheciam a biblioteca. Sugeri que nas férias eles pedissem para os papais que os levassem pra conhecer, tem muitos livros lindos, e os livros de rimas que eu peguei e lemos, eram de lá. P9 disse "Eu vou pegar um livro"! P12 observa que a placa contida em uma das páginas da história diz "proibida a pesca" e começa a conversar com os colegas sobre quem já foi pescar com o pai e a mãe.

Continuamos a leitura história e perguntamos porque era proibido pescar. P12 responde: "Porque é proibido, ué!". A pesquisadora indaga "O que está acontecendo com os peixes para não poder pescar?", "Eles tão sumindo", diz P9.

"Se vocês fossem o menino da história, o Thiago, vocês devolveriam o peixe para a água ou não?"

Seis crianças disseram que sim, que devolveriam o peixe. Muitas respostas foram dadas: "Devolveria pra ele poder respirar na água" (P10). P1, P9 e P13 disseram o mesmo sobre respirar na água - "Eu devolveria pra ele viver" (P8). P12 diz que não devolveria e quando indagado sobre o porquê diz que é porque gosta de comer peixe. Outras crianças

[3] Disponível em: <http://coordenacaopedagogicaparatinga.blogspot.com.br/2013/05/coletanea-de-contos-sobre-etica.html>. Acesso em: 24 fev. 2014.

também dizem gostar de comer peixe e que para comer tem que tirar da água. Conversamos sobre os animais que servem de alimento para os seres humanos.

Na segunda intervenção retomamos a história e propusemos que fizessem uma contação coletiva na qual um começava e o outro continuava. Em alguns momentos com algumas crianças tivemos que intervir pois acabavam repetindo a parte que fora dita anteriormente, mas, reproduziram adequadamente vez essa contação coletiva.

3.1.6 Retomada de todas as histórias – 01 sessão

Na retomada de todas as histórias foi incentivado a participação das crianças para me ajudassem com a contação, pois poderia ocorrer falhas na lembrança da contadora e se eles pudessem ajudar seria formidável. Após esse pedido eles se sentiram motivados a lembrar dos detalhes. De acordo com a idade eles se lembraram na sua maioria dos detalhes mais cruciais das histórias. Nem todos se lembraram de todas, mas muitos se lembraram de algumas o que no coletivo foi produtivo, pois quem não se lembrava de uma ouvia dos colegas e se alegrava do amigo se lembrar. Novamente quando perguntados qual história de todas que foram ouvidas eles gostaram mais, foi unânime a dos amigos.

3.2 Resultados do pré e pós-teste

Pretendemos, a partir de agora, apresentar os resultados obtidos por meio da aplicação do instrumento que desenvolvemos para a avaliação do juízo moral das crianças participantes. Para tanto, apresentaremos, inicialmente, os resultados encontrados no que denominamos pré-teste, momento anterior à nossa intervenção. Posteriormente apresentaremos o que denominamos pós-teste, com os resultados obtidos após a intervenção.

Os resultados serão apresentados por meio das historietas contadas e dos três valores selecionados: generosidade, amizade e justiça.

Antes de apresentar os resultados, no entanto, julgamos necessário registrar algumas observações gerais sobre o instrumento desenvolvido enquanto produto desta dissertação e sua aplicação.

De maneira geral, as crianças participantes entenderam as histórias-dilemas e conseguiram reconta-las sem grandes dificuldades. Quando a criança parecia não entender alguma palavra, a pesquisadora explicava de outra forma, intervindo e demonstrando a necessidade de um adulto mediador aplicar o instrumento.

Assim como proposto no método clínico piagetiano, observamos a importância do avaliador buscar compreender o raciocínio da criança entrevistada, fazendo perguntas quando

necessário e utilizando contra-argumentos quando surge a necessidade de confirmar algum raciocínio.

As pranchas com gravuras, representando as histórias-dilemas, demonstraram ajudar muito no entendimento das crianças. Ao recontar a história, as crianças participantes utilizavam as pranchas como apoio visual para relembrar o que havia sido dito.

3.2.1 Resultados do pré-teste e pós-teste – Generosidade, Amizade e Justiça

Valor: GENEROSIDADE

HISTÓRIA 1AG – Era uma vez um menino de rua que estava sentado na calçada, triste, sujo e com muita fome. De repente, veio em sua direção duas crianças comendo lanches deliciosos. O menino de rua estendeu a mão pedindo um pedaço do lanche. Então, as crianças pararam e dividiram seus lanches com ele.

HISTÓRIA 1BG - Era uma vez um menino de rua que estava sentado na calçada, triste, sujo e com muita fome. De repente, veio em sua direção duas crianças comendo lanches deliciosos. O menino de rua estendeu a mão pedindo um pedaço do lanche. Mas, as crianças saíram correndo e não dividiram o lanche com ele.

- Você poderia repetir essas histórias para mim?

- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?

- E se fosse você, dividiria ou não o seu lanche com o menino de rua? Por quê?

Quadro 4 - História 1: Generosidade

Partici-pante	Pré-Teste H 1			Pós-Teste H 1		
	Conseguiu repetir?	**Qual das duas histórias prefere?**	**Dividiria ou não o lanche?**	**Conseguiu repetir?**	**Qual das duas histórias prefere?**	**Dividiria ou não o lanche?**
01	Sim	**1AG**	Sim	Sim	**1AG**	Sim
02	Sim	**1AG**	Indeciso	Sim	**1AG**	Sim
03	Sim	**1AG**	Não	Sim	**1BG**	Sim
04	Sim	**1AG**	Não	Sim	**1AG**	Sim
05	Sim	**1AG**	Não	Sim	**1BG**	Não
06	Sim	**1AG**	Não	Sim	**1AG**	Sim
07	Sim	**1BG**	Não	Sim	**1BG**	Não
08	Sim	**1AG**	Não	Sim	**1AG**	Sim
09	Sim	**1AG**	Sem resposta	Sim	**1AG**	Sim
10	Sim	**1AG**	Sim	Sim	**1AG**	Sim
11	Sim	**1AG**	Não	Sim	**1AG**	Sim
12	Sim	**1AG**	Não	Sim	**1AG**	Sim
13	Sim	**1AG**	Não	Sim	**1BG**	Não
14	Sim	**1AG**	Sem resposta	Sim	**1BG**	Sem resposta

Fonte: elaborado pela autora.

Todas as crianças no **pré-teste** conseguiram repetir as histórias contadas, algumas com mais dificuldades e outras com menos. Todas utilizaram os desenhos como apoio. Com exceção de uma criança, todas preferiram a história 1AG, na qual as crianças dividem o lanche com o menino de rua. No entanto, quando foram questionados se eles mesmos fariam tal divisão as respostas mudaram e 09 crianças disseram que não dividiriam o lanche, dando justificativas como as que seguem:

"Não, porque é meu!"

"Eu não, senão fico com fome".

"Ah, não. Ia sair correndo".

Uma criança ficou indecisa e mesmo com a intervenção da pesquisadora não conseguiu escolher, duas não deram a resposta e duas disseram que dividiriam o lanche com o menino, justificando:

"Daria pra ele não ficar com fome".

"Sim, dava um pedaço pra ele".

No **pós-teste** todas as crianças conseguiram repetir as histórias contadas, mesmo tendo se passado vários dias após as contações do pré-teste. Todas utilizaram os desenhos como apoio. Nove crianças escolheram a história 1AG, na qual as crianças dividem o lanche com o menino de rua. A história 1 BG teve 5 votos. As justificativas que seguem são das 10 crianças que disseram que dividiriam o lanche:

"Pra ele ficar feliz!"

"Porque se não ele ia ficar com fome!"

"Porque é mais amigo".

"Daria, mas o menino queria comer salsicha".

"Eu acho que vou!!Um pedacinho tudo bem!

Algumas justificativas dadas para não dividir o lanche foram:

"Não dou".

"Não dou o lanche pro menino, porque eu gosto de lanche".

As duas crianças que mudaram de opinião quando indagadas a respeito da não divisão responderam:

"Vou deixar ele comer a maçã".

"Vou embora e não vou dar nada pra ele, porque ele é menino de rua".

Valor: GENEROSIDADE

HISTÓRIA 2AG - Era uma vez uma criança que estava brincando no parque da escola com seus colegas quando machucou seu pé e teve que sentar de tanta dor. As crianças que estavam no parque continuaram brincando e nem ligaram para o colega que se machucou.

HISTÓRIA 2BG - Era uma vez uma criança que estava brincando no parque da escola com seus colegas quando machucou o pé e teve que sentar de tanta dor. As crianças que estavam brincando com ela pararam de brincar e sentaram com ela até a dor passar.

- Você poderia repetir essas histórias para mim?

- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?

- E se fosse você, pararia ou não de brincar para ficar com o colega machucado? Por quê?

Quadro 5 - História 2: Generosidade

Participante	Pré-Teste H2			Pós-Teste H2		
	Conseguiu repetir?	**Qual das duas histórias prefere?**	**Pararia de brincar para ficar com o colega machucado?**	**Conseguiu repetir?**	**Qual das duas histórias prefere?**	**Pararia de brincar para ficar com o colega machucado?**
01	Sim	**2BG**	Não	Sim	**2BG**	Sim
02	Sim	**2BG**	Indeciso	Sim	**2BG**	Sim
03	Sim	**2AG**	Não	Sim	**2AG**	Não
04	Sim	**2AG**	Não	Sim	**2BG**	Sim
05	Sim	**2BG**	Não	Sim	**2BG**	Sim
06	Sim	**2AG**	Não	Sim	**2AG**	Sim
07	Sim	**2BG**	Não	Sim	**2BG**	Sim
08	Sim	**2AG**	Sim	Sim	**2BG**	Sim
09	Sim	**2AG**	Sem resposta	Sim	**2BG**	Sim
10	Sim	**2AG**	Sim	Sim	**2BG**	Sim
11	Sim	**2AG**	Não	Sim	**2AG**	Não
12	Sim	**2AG**	Sim	Sim	**2AG**	Sim
13	Sim	**2AG**	Sim	Sim	**2BG**	Sim
14	Sim	**2AG**	Sim	Sim	**2BG**	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

Novamente todas as crianças conseguiram repetir as histórias contadas no **pré-teste**, algumas com mais dificuldades e outras com menos e todas utilizaram os desenhos como apoio. Nesta dupla de histórias, 04 crianças preferiram que as crianças continuam brincando e 10 preferiram a história em que as crianças param de brincar e sentam com o colega até a dor passar.

Quando perguntamos se elas se pariam de brincar para ficar com um colega que se machucou, 07 disseram que não, 05 disseram que sim, um ficou indeciso e um não deu a resposta.

Dentre as justificativas para parar de brincar e ficar com o colega, selecionamos as que seguem:

“Sim, porque gosto do meu amigo e de brincar junto”.

“Sim, porque o menino fez dodói e o dodói fica doendo e eu ia fazer companhia”.

Para as respostas negativas selecionamos as seguintes justificativas:

“Não, porque eu gosto de brincar”.

“Eu continuaria brincando”.

No pós-teste novamente todas as crianças conseguiram repetir as histórias contadas, algumas com mais dificuldades e outras com menos e todas utilizaram os desenhos como apoio. Nesta dupla de histórias, 04 crianças preferiram a que as crianças continuam brincando e 10 preferiram a história em que as crianças param de brincar e sentam com o colega até a dor passar.

Quando perguntamos se eles pariam de brincar para ficar com um colega que se machucou, 12 disseram que não, 02 disseram que sim.

Dentre as justificativas para parar de brincar e ficar com o colega, selecionamos as que seguem:

“Sim pra ele não chorar”.

“Sento com ele porque ele não quer ficar sozinho. O machucado é grudento”.

“Sento porque eu fico cansada né, e dava pra brincar de dominó também!”

“Eu sento com o menino porque quando ele fez dodói, o dodói fica muito doendo e eu fico com ele”.

Para as respostas negativas selecionamos as seguintes justificativas:

“Não, porque eu gosto de brincar”

“Eu continuaria brincando”

Valor: AMIZADE

HISTÓRIA 1AA - Era uma vez duas crianças que estavam brincando na gangorra de um parque quando chegou uma outra criança e pediu para brincar com elas. As crianças deixaram e todas brincaram juntas.

HISTÓRIA 1BA - Era uma vez duas crianças que estavam brincando na gangorra de um parque quando chegou uma outra criança e pediu para brincar com elas. As crianças não deixaram a outra brincar.

- Você poderia repetir essas histórias para mim?

- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?

- E se fosse você, deixaria as crianças brincarem com vocês ou não? Por quê?

Quadro 6 - História 1: Amizade

Participante	Pré-Teste H 1			Pós-Teste H1		
	Conseguiu repetir?	**Qual das duas histórias prefere?**	**Deixaria as crianças brincarem com você?**	**Conseguiu repetir?**	**Qual das duas histórias prefere?**	**Deixaria as crianças brincarem com você?**
01	Sim	**1AA**	Sim	Sim	**1AA**	Sim
02	Sim	**1AA**	Indeciso	Sim	**1AA**	Sim
03	Sim	**1AA**	Não	Sim	**1BA**	Sim
04	Sim	**1AA**	Não	Sim	**1AA**	Sim
05	Sim	**1AA**	Não	Sim	**1AA**	Não
06	Sim	**1AA**	Indeciso	Sim	**1AA**	Sim
07	Sim	**1AA**	Sim	Sim	**1AA**	Sim
08	Sim	**1AA**	Indeciso	Sim	**1BA**	Sem resposta
09	Sim	**1AA**	Sem resposta	Sim	**1AA**	Sim
10	Sim	**1AA**	Sim	Sim	**1AA**	Sim
11	Sim	**1AA**	Não	Sim	**1AA**	Não
12	Sim	**1AA**	Indeciso	Sim	**1AA**	Sim
13	Sim	**1AA**	Não	Sim	**1BA**	Não
14	Sim	**1AA**	Não	Não	**1AA**	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as crianças participantes do **pré-teste** conseguiram recontar a história e utilizaram as pranchas como apoio. A história na qual todas as crianças brincam juntas foi a preferida por todas.

Quando pedimos para a criança participante se colocar no lugar da protagonista e dizer se deixaria ou não outra criança brincar, 06 disseram que não e as justificativas puderam ser agrupadas em uma única categoria - "Porque não conhece a outra criança". Três crianças se mostraram indecisas e mesmo com a intervenção da pesquisadora não conseguiram optar. Uma não quis dar a resposta e 03 disseram que deixariam a outra criança brincar junto.

"Sim, porque é legal brincar com alguém".

"Sim, eu ia querer brincar com ela".

"É bom quando brinca todo mundo junto".

No **pós-teste** apenas uma criança não recontou a história, mas, utilizou as pranchas como apoio, assim como as demais. A história na qual todas as crianças brincam juntas foi a preferida pela maioria, três preferiram a outra na qual a criança fica sozinha.

Quando pedimos para a criança participante se colocar no lugar da protagonista e dizer se deixaria ou não outra criança brincar, 03 disseram que não e as justificativas puderam ser agrupadas em uma única categoria - "Porque não conhece a outra criança". Uma não quis dar a resposta e 03 disseram que deixariam a outra criança sentada sozinha. Uma criança reparou que duas crianças da história estavam descalças e uma com chinelo.

"Ia deixar ela sozinha porque eu não gosto dela. Porque eu não conheço ela".

As outras dez disseram que deixariam ela brincar.

"Sim, porque é legal brincar com alguém".

"Sim, eu ia querer brincar com ela".

"É bom quando brinca todo mundo junto e assim fica feliz!"

"Que não é legal deixa a amiguinha sem brincar".

Valor: AMIZADE

HISTÓRIA 2AA - Era uma vez uma criança que foi à casa de outra para brincar. Quando chegou lá as duas queriam brincar com o mesmo brinquedo. Então, as crianças brigaram e não dividiram o brinquedo.

HISTÓRIA 2BA - Era uma vez uma criança que foi à casa de outra para brincar. Quando chegou lá as duas queriam brincar com o mesmo brinquedo. Então, elas conversaram e decidiram brincar juntas com o brinquedo.

- Você poderia repetir essas histórias para mim?

- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?

- E se fosse você, você dividiria o brinquedo com seu colega ou não? Por quê?

Quadro 7 - História 2: Amizade

Participante	Pré-Teste H2			Pós-Teste H2		
	Conseguiu repetir?	**Qual das duas histórias prefere?**	**Dividiria o brinquedo com seu colega ou não**	**Conseguiu repetir?**	**Qual das duas histórias prefere?**	**Dividiria o brinquedo com seu colega ou não**
01	Sim	**2BA**	Sim	Sim	**2BA**	Sim
02	Sim	**2BA**	Indeciso	Sim	**2BA**	Sim
03	Sim	**2BA**	Sim	Sim	**2AA**	Sim
04	Sim	**2BA**	Não	Sim	**2BA**	Sim
05	Sim	**2BA**	Não	Sim	**2AA**	Não
06	Sim	**2BA**	Não	Sim	**2AA**	Sim
07	Sim	**2BA**	Não	Sim	**2AA**	Sim
08	Sim	**2BA**	Sim	Sim	**2BA**	Sim
09	Sim	**2BA**	Sem resposta	Não	**2BA**	Sim
10	Sim	**2BA**	Sim	Sim	**2BA**	Sim
11	Sim	**2BA**	Não	Sim	**2AA**	Sim
12	Sim	**2BA**	Sim	Sim	**2BA**	Sim
13	Sim	**2BA**	Não	Sim	**2AA**	Não
14	Sim	**2BA**	**Sim**	Sim	**2BA**	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

No **pré-teste,** as crianças entenderam a história e conseguiram repetir com o apoio das pranchas. Foi unânime a preferência pela história na qual as crianças dividem o brinquedo e brincam juntas.

Quanto a dividir ou não o brinquedo caso fossem eles, 06 disseram que não dividiriam, 06 disseram que dividiriam, um não deu a resposta e um ficou indeciso.

A justificativa da criança indecisa foi: "Sim e não, porque os meus brinquedos ficam numa caixa lá no alto e eu não consigo pegar". Perguntamos: "E se um adulto pegasse pra você, você deixaria"? e a criança respondeu: "Não sei. Quero ir ao banheiro".

No **pós-teste** as crianças entenderam a história e conseguiram repetir com o apoio das pranchas. Ficou praticamente empatado a escolha da história, 06 crianças escolheram a que as amigas brigam e oito escolheram a que as brincam juntas sem brigar.

Quanto a dividir ou não o brinquedo caso fossem eles, 02 disseram que não dividiriam, 12 disseram que dividiriam, uma criança disse que gostava das duas porque gostou das duas bonecas. Com a intervenção da pesquisadora que reforçou para que escolhesse uma das histórias ela mudou de ideia e disse gostar mais da que as crianças não brigam.

As justificativas das crianças que não dividiriam o brinquedo foram:

"Não! Eu gostei das duas bonecas".

"Sabia que brigar é brincar".

"Eu não divido com quem não conheço".

As respostas das crianças que dividiriam foram:

“É porque brigar não é legal”.

“Acontece que faz um dodói, porque fica brigando, brigando e fica no castigo”.

“Porque se não a boneca vai estragar”.

“Divido o brinquedo na minha casa”

Valor: JUSTIÇA

HISTÓRIA 1AJ - Na escola a professora deu uma atividade para as crianças com blocos de construção e resolveu distribuir os blocos entre as crianças. Na divisão, a professora deu mais blocos para uma das crianças deixando as outras com menos.

HISTÓRIA 1BJ - Na escola a professora deu uma atividade para as crianças com blocos de construção e resolveu distribuir os blocos entre as crianças. Na divisão, a professora deu a mesma quantidade de blocos para todas as crianças.

- Você poderia repetir essas histórias para mim?

- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?

- E se você fosse a professora, o que faria nesse caso?

Quadro 8 - História 1: Justiça

Partici-pante	Pré-Teste H1			Pós-Teste H1		
	Conseguiu repetir?	**Qual das duas histórias prefere?**	**O que faria se fosse a professora?**	**Conseguiu repetir?**	**Qual das duas histórias prefere?**	**O que faria se fosse a professora?**
01	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)
02	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)
03	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)
04	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)
05	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)	Sim	**1AJ**	Dividiria igual (=)
06	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)	Sim	**1AJ**	Dividiria igual (=)
07	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)
08	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)
09	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)	Não	**1BJ**	Dividiria igual (=)
10	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)
11	Sim	**1AJ**	Daria Mais (+)	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)
12	Sim	**1AJ**	Daria Mais (+)	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)
13	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)
14	Sim	**1AJ**	Daria Mais (+)	Sim	**1BJ**	Dividiria igual (=)

Fonte: Elaborado pela autora.

No **pré-teste,** o apoio das pranchas foi utilizado por todas as crianças no reconto. Treze crianças recontaram a história. Uma criança identificou a pesquisadora no desenho da prancha apontando e dizendo "essa é você", e completou com a fala: "A Dani não pode fazer assim, tem que dividir tudo igual".

Três crianças disseram que não dividiriam igual, que ficariam com mais. As outras 11 disseram que dividiriam igual. As justificativas dadas foram: "Porque se não ela ia ficar chorando"; "Que é pra todo o mundo não brigar!"; "Porque esses aqui não ficaram tristes" (apontando para o desenho); "A professora dividi igual assim não briga e não grita né". A pesquisadora interviu: "Se a Dani dividisse diferente, o que você faria?; "Eu ia dar um pouquinho de peças pra esses amiguinhos".

A pesquisadora intervém dizendo "Já imaginou se você fosse essa menininha (a que tem diversas peças), você ia ver ela com um montão e ia querer também?"; "Sim um montão. Rsrs". Essa criança votou pela divisão igualitária, mas ao ser abordada acha graça da situação de imaginá-la como a criança que ganharia mais peças.

No **pós-teste,** as crianças pareciam ter assimilado melhor a situação e todas disseram que dividiriam igualmente entre todas as crianças porque quando se divide de forma injusta, aquele que fica com menos fica muito triste.

Valor: JUSTIÇA

HISTÓRIA 2AJ - Em uma escola, as crianças pediram para a professora para brincarem de massa de modelar. A professora deixou e pediu para uma criança dividir a massinha entre os colegas. A criança deu a mesma quantidade de massinha para todas as crianças.

HISTÓRIA 2BJ - Em uma escola, as crianças pediram para a professora para brincarem de massa de modelar. A professora deixou e pediu para uma criança dividir a massinha entre os colegas. A criança deu mais massinha para a sua melhor amiga.

- Você poderia repetir essas histórias para mim?

- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?

- E se fosse você, daria a mesma quantidade de massinha para todos ou mais para o seu melhor amigo? Por quê?

Quadro 9 - História 2: Justiça

Partici-pante	Pré-Teste H2			Pós-Teste H2		
	Conseguiu repetir?	**Qual das duas histórias prefere?**	**O que faria se fosse a professora?**	**Conseguiu repetir?**	**Qual das duas histórias prefere?**	**O que faria se fosse a professora?**
01	Sim	**2AJ**	Dividiria igual	Sim	**2AJ**	Dividiria igual
02	Sim	**2BJ**	Daria mais	Sim	**2BJ**	Daria mais
03	Sim	**2BJ**	Daria mais	Sim	**2BJ**	Daria mais
04	Sim	**2BJ**	Daria mais	Sim	**2BJ**	Daria mais
05	Sim	**2BJ**	Daria mais	Sim	**2BJ**	Daria mais
06	Sim	**2AJ**	Dividiria igual	Sim	**2AJ**	Dividiria igual
07	Sim	**2BJ**	Daria mais	Sim	**2BJ**	Daria mais
08	Sim	**2AJ**	Dividiria igual	Sim	**2AJ**	Dividiria igual
09	Sim	**2AJ**	Daria Mais	Sim	**2AJ**	Daria Mais
10	Sim	**2AJ**	Dividiria igual	Sim	**2AJ**	Dividiria igual
11	Sim	**2BJ**	Daria mais	Sim	**2BJ**	Daria mais
12	Sim	**2BJ**	Daria mais	Sim	**2BJ**	Daria mais
13	Sim	**2AJ**	Dividiria igual	Sim	**2AJ**	Dividiria igual
14	Sim	**2BJ**	Daria mais	Sim	**2BJ**	Daria mais

Fonte: Elaborado pela autora.

Duas crianças que se recusaram a recontar as histórias no **pós-teste** são as mesmas em outras histórias, acreditamos que o fato ocorreu em razão da situação da aplicação da pesquisa, o que pode ter-lhes causado estranheza, uma vez que são crianças que interagem bem. O restante das crianças recontaram, sempre utilizando o apoio das pranchas. Na escolha das histórias, quatro crianças ficaram com a história que a divisão é desigual e o restante (10) das crianças com a outra onde houve a divisão igualitária.

Quando questionados se fossem o protagonista da história se daria a mesma quantidade de massinha pra todos ou daria mais para o seu amigo, explicaram assim: “Esse menino é o *Fulano* (aponta para o desenho que mostra um menino moreno de pele como o colega de nossa sala) e todos tem que ganhar bastante”; “Divido igual porque não briga e não chora né!!”; “Divido igual porque todos ficarão felizes!”; “Dividiria igual, faria bolinhas do mesmo tamanho, pra ficar igual”.

As explicações das crianças que queriam dividir diferente foram:

“Divido tudo diferente, porque eu gosto de montão”.

“Divido muita massinha pra dois meninos, porque eu gosto”. Pesquisadora: “Mas e se esse menino que ficou com pouco fosse você, você ia gostar? Ele: “Não”.

“Divido diferente. Porque sim”. Pesquisadora: “E se fosse você essa menininha que fica com um pouquinho você ia gostar?”; “Não. Eu ia querer ser um dos dois que ganhou montão de massinha. Vamos brincar de massinha?”

“Dou mais pro amigo, porque sim”.

Quadro 10 - Resumo geral dos resultados pré e pós-teste.

Participante	Histórias											
	Generosidade				**Amizade**				**Justiça**			
	H1.Se você fosse, dividiria ou não seu lanche com o menino de rua? H2.Se fosse você, pararia ou não de brincar para ficar com o colega machucado?				H1.Se fosse você, deixaria as crianças brincarem com vocês ou não? H2. Se fosse você, dividiria o brinquedo com seu colega ou não?				H1. Se você fosse a professora o que faria? H2.Se fosse você, daria a mesma quantidade de massinha para todos ou mais para o seu melhor amigo?			
	H 1		H 2		H1		H2		H 1		H 2	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
1	S	S	N	S	S	S	S	S	=	=	=	=
2	I	S	I	S	I	S	I	S	=	=	+	=
3	N	S	N	N	N	S	S	S	=	=	+	=
4	N	S	N	S	N	S	N	S	=	=	+	=
5	N	N	N	S	N	N	N	N	=	=	+	+
6	N	S	N	S	I	S	N	S	=	=	=	=
7	N	N	N	S	S	S	N	S	=	=	+	=
8	S	S	S	S	I	SR	S	S	=	=	=	=
9	SR	S	SR	S	SR	S	SR	S	=	=	+	=
10	S	S	S	S	S	S	S	S	=	=	=	=
11	N	S	N	N	N	N	N	S	+	=	+	+
12	N	S	S	S	I	S	S	S	+	=	+	=
13	N	N	S	S	N	N	N	S	=	=	=	=
14	SR	SR	S	S	N	S	S	S	+	=	+	=

Legenda: S = Sim; N= Não; I = Indeciso; SR= Sem Resposta; = = Igual; + = Mais.
Fonte: Elaborado pela autora.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise qualitativa dos dados, com base nos resultados das entrevistas e observações realizadas durante a aplicação do instrumento avaliativo pautadas no método clínico piagetiano, demonstrou que é possível afirmar que houve progresso no juízo moral das crianças participantes após o programa de intervenção.

Para a análise dos resultados das respostas das historietas propusemos as categorias expostas no Quadro 11, que também traz o número de crianças em cada uma delas antes e depois da intervenção.

Piaget (1932/1994), ao estudar as expressões do juízo moral das crianças, embasou-se nas ideias kantianas sobre a moral para propor um caminho psicogenético da moralidade que deve ser construído ao longo da vida, evoluindo de uma posição de anomia para a autonomia. Tal caminho é interativo e construído cotidianamente por meio das relações sociais estabelecidas nos grupos de convivência. Para a nossa análise propusemos posições mais heterônomas e mais autônomas na construção da moralidade infantil dos participantes em relação às histórias/dilemas contados.

Quadro 11 - Categorias para análise do juízo moral dos participantes.

Valor	História	Forma de Análise	Pré Teste	Pós Teste
Generosidade	01	Heteronomia: Não dividir o lanche.	08	03
		Transição: Ora dividir, ora não em função da contra-argumentação do entrevistador.	01	0
		Autonomia crescente: Dividir o lanche	03	10
		Sem resposta	02	01
	02	Heteronomia: Não parar de brincar para ficar com o colega.	07	02
		Transição: Parar ou não parar de brincar em função da contra-argumentação do entrevistador.	01	0
		Autonomia Crescente: Parar de brincar para ficar com o colega.	05	12
		Sem resposta	01	0
Amizade	01	Heteronomia: Não deixar brincar junto.	06	03
		Transição: Brincar e não-brincar em função da contra-argumentação do entrevistador.	04	0
		Autonomia Crescente: Deixar brincar junto, trocando o brinquedo.	03	10
		Sem resposta	01	01
	02	Heteronomia: Não dividir o brinquedo	06	01
		Transição: Dividir e não dividir em função da contra-argumentação do entrevistador.	01	0
		Autonomia Crescente: Dividir o brinquedo.	06	13
		Sem resposta	01	0
Justiça	01	Heteronomia: Dividiria diferente.	03	0
		Transição: Dividir diferente ou não em função da contra-argumentação do entrevistador.	0	0
		Autonomia Crescente: Dividir igual.	11	14
		Sem resposta	0	0
	02	Heteronomia: Mais massinha para o melhor amigo.	09	02
		Transição: Mais ou igual em função da contra-argumentação do entrevistador.	0	0
		Autonomia Crescente: Dividir a massinha igualmente entre todos.	05	12
		Sem resposta	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando se trata da avaliação do juízo moral não podemos pensar em categorias prontas e fechadas, mas em posições sobre determinados temas morais, que vão sendo construídas ao longo do desenvolvimento integral da criança, influenciado pelas relações sociais de coação ou cooperação, prejudicando ou auxiliando na construção na autonomia moral. É certo que crianças entre os três e cinco anos de idade estão em processo de construção ativa da moralidade e não podemos, ainda, falar em autonomia, mas sim em autonomia crescente, como definimos em uma de nossas categorias.

Piaget (1932/1994), afirma que existem dois tipos de relações sociais: as de coação e as de cooperação, relacionadas a dois tipos de respeito: o unilateral e o mútuo. Nas relações

de coação, os adultos ou companheiros mais velhos, valem-se de sua autoridade para impor regras às crianças, ou seja, reforçam a submissão infantil e não permitem a troca de pontos de vista. Ainda que trocar pontos de vista seja difícil para uma criança egocêntrica, deixar que ela expresse seus pensamentos para confrontá-los com o do adulto pode ser um primeiro exercício para o declínio do pensamento egocêntrico e a construção da capacidade de reciprocidade. Nas relações de coação, no entanto, esse confronto não é permitido, pois o adulto cobra respeito da criança, mas, não a respeita enquanto pessoa. A esse tipo de respeito, Piaget (1932/1994) deu o nome de "respeito unilateral", ou seja, que deriva de apenas um dos lados, o da criança pelo adulto ou companheiros mais velhos. Podemos concluir, então, que o respeito unilateral une-se à coação e reforça a heteronomia infantil. Por outro lado, nas relações de cooperação, há trocas efetivas entre adultos e crianças e prevalecimento do respeito mútuo, entre iguais, sendo essas relações imprescindíveis para a construção da autonomia.

O ambiente escolar também é muito importante na construção da moralidade da criança. O educador tem papel fundamental na preparação e mediação de ambientes cooperativos que possibilitem a expressão das crianças, o início da troca de pontos de vista, os conflitos e suas soluções e o respeito mútuo.

Na amostra desta pesquisa ao investigar o juízo moral dos participantes pudemos perceber que quando há uma intervenção dirigida e planejada é possível verificar a construção de juízos morais mais autônomos. Tal intervenção deve, no entanto, ocorrer no cerne do próprio ambiente de sala de aula e tal ambiente é decisivo para que os efeitos positivos possam ser observados.

Observamos que as crianças participantes da pesquisa não apenas apresentaram avanços no seu juízo moral como melhoraram suas capacidades reflexivas e dialógicas. É possível afirmar que com a intervenção as crianças passaram a se expressar mais e melhor e puderam discutir diversos assuntos com mais propriedade e interesse. É fato, que a intervenção ocorreu junto ao trabalho da pesquisadora enquanto professora da Educação Infantil, o que facilitou que os temas morais fossem trabalhados para além das sessões de intervenção propostas. Esse é um ponto importante ao qual devemos nos ater.

O trabalho com os valores e temas morais devem perpassar toda a práxis pedagógica da educação infantil, não se configurando como momentos isolados. Para atingir os objetivos dessa investigação optamos por uma intervenção mais específica, dirigida, intencional e aplicada, caracterizada como recorte de pesquisa, mas, sabemos que tal intervenção deve ser parte integrante de todo o trabalho do educador infantil.

Passemos às análises dos juízos morais dos participantes antes e depois da intervenção em relação a cada um dos valores trabalhados.

A generosidade foi o primeiro valor a ser trabalhado com as crianças. As histórias escolhidas nesta etapa da intervenção foram "A cigarra e a formiga" e "Dorotéia, a centopeia", que abordavam questões voltadas a ser ou não ser generoso e como fazê-lo. As crianças entendem a generosidade como simplesmente fazer o bem ao outro ou evitar que algo ruim aconteça, como é possível observar nas seguintes respostas: "Ser generoso é ser bom" (P8); "É dividir as coisas" (P14).

Segundo La Taille (2006), a generosidade é uma virtude pertencente ao campo moral devido a três aspectos:

> O primeiro é o altruísmo: no ato generoso, é outrem que é o beneficiário da ação. O segundo: na generosidade há um sacrifício, ou seja, um 'dom de si', para retomar a expressão de Comte-Sponville (1995). O terceiro aspecto: na generosidade, dá-se a outrem, não o que lhe cabe de direito, mas sim o que corresponde a uma necessidade singular (LA TAILLE, 2006, p.10).

Dessa forma, trabalhar a moralidade com as crianças desde a mais tenra idade é importante para a construção da autonomia moral. La Taille (2006), afirma, ainda, que a generosidade é uma virtude que está na gênese da moralidade. Montenegro (2005) também define a generosidade como uma virtude moral importante que deve estar presente no cuidado das crianças da Educação Infantil. "No campo de estudos da moralidade, a palavra que mais se aproxima do sentido de cuidado é, provavelmente, a generosidade. Explorar o sentido da generosidade, uma entre as virtudes humanas, é, no meu entender, uma forma de aprofundar o significado moral do cuidado" (MONTENEGRO, 2005, p.12).

Quanto ao juízo moral das crianças participantes em relação ao valor generosidade tivemos avanço do pré para o pós-teste. Vejamos como essa evolução foi demonstrada nas duas histórias/dilemas trabalhadas.

Quadro 12 – Generosidade: Evolução do pré-teste para o pós-teste.

Valor		**Categoria**	**Pré-teste**	**Pós-teste**
Generosidade	História 01	Heteronomia	57,5%	21,5%
		Transição	7,0%	0
		Autonomia crescente	**21,5%**	**71,5%**
		Sem resposta	14%	7%
	História 02	Heteronomia	50%	14,28%
		Transição	7,1%	0
		Autonomia crescente	**35,8%**	**85,7%**
		Sem resposta	7,1%	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Tanto na história 01 como na história 02 pudemos perceber que houve diferenciação nas respostas, aumentando, consideravelmente, a categoria autonomia crescente. Acreditamos que tal evolução esteja intimamente relacionada à intervenção realizada, no entanto, sabemos que as crianças estão em constante interação ao longo de seu desenvolvimento, o que também pode ter auxiliado nessa melhora.

Outro fato a ser considerado é a vivência escolar dessas crianças com a professora, a equipe pedagógica e seus pares, uma vez que as mesma permanecem por mais de 08 horas diárias na instituição escolar, experimentando as mais diversas formas de interações e relações sociais.

O segundo valor a ser trabalhado foi a Amizade, com "Doroteia a centopeia" e "Cebolinha e Cascão". A amizade é compreendida pelas crianças como "ser amigo", "ficar junto", "brincar junto", "ajudar o outro". No entanto, quando as disputas por brinquedos, brincadeiras ou espaços ocorrem, é comum que as crianças troquem de grupos ou mesmo passem a brincar sozinhas.

A construção do valor amizade é algo realizado ao longo da vida das crianças passando pelo egocentrismo infantil e sua administração, fazendo parte da constituição da personalidade.

> A personalidade não é o eu enquanto diferente dos outros eus e refratário à socialização mas é o indivíduo se submetendo voluntariamente as normas de reciprocidade e de universalidade. Como tal, longe de estar à margem da sociedade, a personalidade constitui o produto mais refinado da socialização. Com efeito, é na medida em que o eu renuncia a si mesmo para inserir o seu ponto de vista próprio entre o outros e se curvar assim às regras da reciprocidade que o individuo torna-se personalidade […]. Em oposição ao egocentrismo inicial, o qual consiste em tomar o ponto de vista próprio como absoluto, por falta de poder perceber seu caráter particular, a personalidade consiste em tomar consciência dessa relatividade da perspectiva individual e a colocá-la em relação com o conjunto das outras perspectivas possíveis: a personalidade é uma coordenação da individualidade com o universal (LA TAILLE, 2006, p.16-17).

Souza e Hutz (2008) acrescenta que a amizade entre crianças pequenas é caracterizada por afeto, divertimento e reciprocidade, o que inclui trocas sociais e resolução de conflitos inerentes a todo relacionamento de amizade. A escola entra aqui novamente como mediadora desses conflitos ajustando-os às relações de amizade.

Müller (2008) explica que "se por um lado, os amigos são aqueles com quem se pode brincar, conversar, ir ao cinema e compartilhar momentos bons da vida, por outro, ela também entende que conflitos e até brigas são inevitáveis e fazem parte do relacionamento" (p.138).

Nota-se que houve um aumento significativo na autonomia crescente após as intervenções aplicadas e que faz parte do cotidiano deles alguns conceitos sobre amizade. Os resultados obtidos podem ter relação com o valor trabalhado ser a amizade e toda a cultura na qual a criança é inserida desde o nascimento valoriza muito os amigos. Não podemos dar todo o crédito à intervenção com as histórias trabalhadas e discutidas, pois sabemos que as discussões e inserção de novos pontos de vista são difíceis de serem apreendidos pelas crianças dessa idade, mas não é impossível se houver um trabalho intencional e planejado.

Quanto ao juízo moral das crianças participantes em relação ao valor amizade também tivemos avanço do pré para o pós-teste (Quadro 13).

Quadro 13 - Amizade: Evolução do pré-teste para o pós-teste.

Valor		**Categoria**	**Pré-teste**	**Pós-teste**
Amizade	História 01	Heteronomia	42,8%	21,4%
		Transição	28,5%	0
		Autonomia crescente	**21,4%**	**71,4%**
		Sem resposta	7,1%	7,1%
	História 02	Heteronomia	42,8%	7,1%
		Transição	7,1%	0
		Autonomia crescente	**42,8%**	**92,8%**
		Sem resposta	7,1%	0

Fonte: Elaborado pela autora.

O valor justiça foi trabalhado em duas histórias durante a intervenção, "A galinha ruiva" e "O valor da Ética", que trabalharam a justiça enquanto virtude importante nas relações sociais.

Segundo Kohlberg (1992), a justiça é o valor mais importante da vida social e a essência de toda a moralidade. Ser justo, no entanto, é uma construção que depende das relações sociais proporcionadas, vivenciadas e internalizadas durante toda a vida.

Para a criança é mais fácil entender a justiça pelas bases da generosidade (dividir/oferecer) e da amizade (estar/brincar juntos) do que relacioná-la à universalidade dos princípios de direito de todos os seres humanos, tal como proposto por Kant. Concordamos com as hipóteses de La Taille (2006) que a generosidade está presente na gênese da moralidade e que esta virtude é melhor assimilada pela criança e, portanto, mais integrada a consciência moral do que a justiça.

Percebemos que as crianças relacionam a justiça, sobretudo, às situações vivenciadas cotidianamente. No caso das duas histórias/dilemas propostas para o valor justiça vimos na história 01, na qual a professora distribui mais peças para um determinado aluno, que a maioria das crianças participantes já no pré-teste concordava que o mais correto seria dividir

igual (78,5%). Vale lembrar que nessa história foi a única vez que pedimos para que a criança se colocasse no lugar da professora e dissesse o que faria. No pós-teste esse número sobe para 100%, ou seja, a autonomia crescente prescreve a igualdade como ação necessária da professora.

É interessante sublinhar como a figura da professora se coloca como referência de justiça para as crianças, sendo difícil para as mesmas imaginá-la realizando ações injustas, como a de privilegiar um aluno em detrimento dos outros.

O Quadro 14 mostra as respostas dos participantes em relação a justiça.

Quadro 14 - Justiça: Evolução do pré-teste para o pós-teste.

Valor		Categoria	Pré-teste	Pós-teste
Justiça	História 01	Heteronomia	21,4%	0%
		Transição	0%	0%
		Autonomia crescente	**78,5%**	**100%**
		Sem resposta	0%	0%
	História 02	Heteronomia	64,3%	14,3%
		Transição	0%	0%
		Autonomia crescente	**35,7%**	**85,7%**
		Sem resposta	0%	0%

Fonte: Elaborado pela autora.

A história 01 do valor justiça foi, portanto, a que menos demonstrou "evolução" antes e depois da intervenção, uma vez que a situação proposta pela história/dilema do instrumento de avaliação trazia uma situação de injustiça protagonizada pela professora.

Já na história 02, as crianças se colocam no lugar do aluno do dilema e, movidos, sobretudo, pela amizade e generosidade, optam, inicialmente, por dar mais massinha para o melhor amigo. Após a intervenção, esses dados mudam, prevalecendo a justiça.

Inferimos que na gênese da moralidade estão a generosidade e a amizade e que a justiça como virtude mais ampla, e mais difícil de ser construída, precisa se apropriar dessa gênese para que se desenvolva.

Nesse sentido, a educação moral é algo que se faz necessário nas escolas de educação infantil desde a mais tenra idade, com vistas à construção da autonomia moral. Para tanto, é necessário que os professores se atentem para a importância desse tema e proporcionem escolas e salas de aula morais, nas quais o reciprocidade e o respeito mútuo sejam as bases das relações sociais pautadas na igualdade e na justiça.

Por outro lado, devemos nos remeter à importância de que o tema *desenvolvimento moral* esteja contemplado nos cursos de formação inicial e continuada de professores, pois

apenas uma formação sólida e crítica, poderá auxiliar no desenvolvimento de uma práxis pedagógica transformadora que se inicie na Educação Infantil e perdure por toda a vida educacional dos indivíduos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos verificar se um programa de intervenção intencional e planejada com a contação de histórias, utilizando os valores generosidade, amizade e justiça, poderia auxiliar no desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação infantil. Para tanto, desenvolvemos um instrumento de avaliação do juízo moral para crianças não alfabetizadas embasado em histórias/dilemas com o apoio de gravuras.

Os dados obtidos revelaram que, apesar da brevidade de tempo e do recorte de pesquisa, podemos dizer que houve evolução no juízo moral das crianças participantes após a intervenção. Sabemos que tal evolução pode estar relacionada, também, a outras vivências experienciadas pelas crianças em outros ambientes, mas, acreditamos que a intervenção tenha desempenhado papel importante neste processo, uma vez que as crianças puderam trabalhar de forma direta, concisa e contínua num determinado espaço de tempo, com os valores escolhidos.

Pudemos verificar, também, que os dilemas morais propostos no nosso instrumento QI-JM, que se configura como produto final desta dissertação, foram adequados e apreendidos pelas crianças, pois fazem parte de seu cotidiano.

As intervenções e a aplicação do instrumento possibilitaram perceber que as crianças conseguiram apreender a intenção das histórias/dilemas ainda que estejam vivenciando o egocentrismo infantil próprio do estágio de desenvolvimento cognitivo em que se encontram, a saber, o pré-operacional. Segundo Piaget (2005), durante este estágio as crianças pensam por intuição e passam pelo período egocêntrico, tendo dificuldades de trocarem pontos de vista e se colocarem no lugar do outro. São centradas e seu pensamento é irreversível ou seja, não faz um caminho de ida e volta ao início sem que se modifique. Estar egocêntrico, no entanto, não é fator impeditivo para se trabalhar o desenvolvimento do juízo moral, já que tal egocentrismo não será superado senão por meio de interações sociais adequadas.

Segundo Pietti (2011),

> As primeiras condutas sociais encontradas nesse estágio permanecem distantes da verdadeira socialização, numa permanência da criança em si mesma, em seu ponto de vista, em suas ideias, constituindo-se em um egocentrismo em relação ao grupo social. […] o que é evidenciado é uma pré-lógica, com aplicação do mecanismo de intuição, submetido ao primado da percepção (p.74).

Foi possível verificar que as crianças participantes não apenas entenderam as histórias/dilemas como conseguiram pensar sobre elas, ainda que de modo intuitivo, o que corrobora com a ideia de se trabalhar questões morais com crianças pequenas.

Nossos sujeitos de pesquisa têm entre 03 e 04 anos e 11 meses, ou seja, encontram-se em plena construção de sua moralidade e, ainda que pequenas, já percebem e pensam em situações morais vivenciadas em seu cotidiano.

Segundo Devries e Zan (1998),

> Quando falamos de "crianças morais" estamos falando sobre crianças que enfrentam questões que fazem parte de sua vida. Embora o conteúdo das questões morais na vida das crianças possa diferir daquele dos adultos, as questões básicas são as mesmas. As crianças preocupam-se sobre como as pessoas (antes de tudo, elas mesmas) são tratadas muito antes de poderem compreender a regra de ouro, isto é, de tratarmos os outros como gostaríamos de ser tratados (p.37).

Ainda que não possamos falar de autonomia moral, podemos sim pensar em uma autonomia crescente, como propusemos em nossas categorias. Isso significa que reconhecemos que uma criança da faixa etária com a qual trabalhamos nesta pesquisa não poderia ser considerada autônoma, uma vez que a autonomia só pode ser alcançada após a construção do raciocínio hipotético-dedutivo, próprio do estágio das operações formais, ou seja, a partir dos 11/12 anos, em média.

No entanto, se atingir o estágio operatório formal é uma condição necessária para a construção da autonomia, tal condição não é suficiente, ou seja, para que haja autonomia é necessário uma construção que se inicie na infância e perpasse todo o desenvolvimento infantil. Dessa forma, uma pessoa não se tornará autônoma moralmente simplesmente porque atingiu o período das operações formais. Outrossim, o fará se tiver vivenciado, ao longo de sua vida, relações de cooperação e de respeito mútuo.

Piaget (1930/1996), no texto "Os procedimentos de Educação Moral", afirma a necessidade de se educar moralmente as crianças e tece considerações sobre o papel das relações sociais nessa educação.

Segundo Lepre (2001) ao se referir à educação moral, Piaget afirma que tanto as relações de coação como as de cooperação são importantes. Num primeiro momento, a coação se faz necessária para que a criança conheça as regras e tenha noções sobre o bem e o mal, o certo e o errado, uma vez que ninguém pode formular concepções acerca de algo que não conhece. É necessário e inevitável, pois, um primeiro momento de heteronomia, de obediência à autoridade, para que, depois, o espírito de cooperação possa ser construído,

através do respeito mútuo e da reciprocidade. O grande perigo e o que frequentemente acontece, é que essa coação estende-se por muito mais tempo que o necessário, prejudicando assim a queda do egocentrismo, o exercício da cooperação, a capacidade de reciprocidade e, consequentemente, a construção da autonomia.

É nesse sentido que o ambiente escolar no qual as crianças passam grande parte de seu tempo é um aliado importante na construção da autonomia e devem se constituir como ambientes sócio-morais. Segundo Devries e Zan (1998), "o ambiente sócio-moral é toda rede de relações interpessoais que formam a experiência escolar da criança" (p.17). Nessas relações sociais estão incluídos o relacionamento professor-aluno, as relações entre pares, as regras escolares de convivência, a resolução de conflitos e todo o ambiente escolar envolvendo os alunos e a equipe de educadores e gestores.

Propor ambientes sócio-morais na escola auxilia no desenvolvimento da educação moral cujo objetivo, segundo Piaget (1930/1996), é o de auxiliar as crianças na construção da autonomia.

> No que se concerne ao fim da educação moral, podemos, pois, por uma legítima abstração, considerar que é o de constituir personalidades autônomas aptas à cooperação; se desejarmos, ao contrário, fazer da criança um ser submisso durante toda a sua existência à coação exterior, qualquer que seja ela, será suficiente todo o contrário do que dissemos (PIAGET, 1930/1996, p.9).

Este autor defende que há dois procedimentos de educação moral: os verbais e os ativos. Segundo Lepre (2001), os procedimentos verbais ou as "lições de moral" podem ser de pouca valia para a educação moral pois, na maioria das vezes, são impostas pelos educadores por meio da coação e do respeito unilateral. No entanto, tais lições podem ser válidas quando se constituem como resposta a uma questão prévia, ou seja, quando as crianças pedem explicações para determinadas situações que lhes causam curiosidade, após uma história contada, por exemplo.

Quanto ao método ativo, Piaget (1930/1996) defende que é o mais efetivo, uma vez que a criança participa de experiências morais por meio do ambiente proporcionado pelo educador. Afirma que as crianças devem interagir com outras crianças, adultos e situações nas quais possa experimentar a cooperação, a democracia, o respeito mútuo e, assim, construir paulatinamente sua moralidade.

Nesta pesquisa, durante a intervenção, utilizamos os dois procedimentos: o verbal, quando contávamos e interpretávamos junto às crianças as histórias selecionadas; e o ativo,

quando pedíamos que recontassem as histórias como entenderam, refletissem no grupo e realizassem as dramatizações se colocando no lugar dos personagens.

De maneira geral, acreditamos que nossa intervenção possibilitou que as crianças participantes avançassem no seu juízo moral o que pode ser percebido, não apenas pelos resultados do pré e pós-teste, mas pelos comportamentos observados em sala de aula, tais como: maior cooperação, dialogicidade, atenção às questões morais, maior sensibilidade a temas envolvendo valores morais e interações sociais mais efetivas.

Nossa pesquisa fortalece a posição de que conteúdos morais devem fazer parte do currículo da educação infantil e que a participação efetiva, intencional e planejada do educador se faz imprescindível no processo de construção da autonomia moral das crianças. Para tanto, o professor deve ter uma formação integral e de qualidade, na qual todos os conteúdos relacionados ao desenvolvimento infantil precisam ser elencados, uma vez que as crianças são seres integrais e indissociáveis nos seus aspectos cognitivos, afetivos e sócio-morais.

Novas pesquisas na área precisam ser desenvolvidas no intuito de esclarecer novas dúvidas e demonstrar novas possibilidades, acreditando e estimulando todo o potencial das crianças pequenas e da educação infantil enquanto primeira etapa educativa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U.F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral. In. MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ASSUMPÇÃO, E.M.S. A amizade e a ética: um contraponto à cordialidade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras PPGL/UFSM**, n.32, p.14-22, 2007.

BENNETT, W.J. (Org.). **O livro das virtudes para crianças**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

BONAVENTURE, J. **O que conta um conto?**. São Paulo: Paulinas, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Atualizada em 2014. Brasília: MEC, 1996/2014.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2015.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** - Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 dez. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curiculares_nacionais_2013.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2015.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Trad. E. Brandão. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CRUZ, T.M.; CARVALHO, M.P. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, n.26, p.113-143, 2006.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A Ética na Educação Infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Trad. Fátima Murad. Porto alegre: Artmed, 1998.

DOLLE, J.M. **Para compreender Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

FARIA, M.A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, A. Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. **Interação em Psicologia**, v.9, n.2, p. 285-294, 2005.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KOBAYASHI, M.C.M. **Literatura infantil na formação do leitor**: teorias e vivencias. Bauru: Canal 6, 2013.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao: Editora Desclée de Brouwer, 1992.

KUHLMANN, J.M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

LEPRE, R.M. **A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget**. 2001. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MACEDO, L.D. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**/**Jean Piaget**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MACHADO, A.M. (Org.). **O tesouro das virtudes para crianças**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MENIN, M.S.S. **Autonomia e heteronomia às regras escolares:** observações e entrevistas na escola. 1985. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1985.

_____. Desenvolvimento moral. In. MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

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

_____. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psic. da Ed.,** São Paulo, v.20, p. 77-101, 2005.

MÜLLER, F. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educar**, Curitiba, n. 32, p.123-141, 2008.

OLIVEIRA, Z. de M.R. **Crianças, faz de conta & cia**. 11 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1992.

_____. **Educação Infantil Fundamentos e Métodos**. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1932.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

_____. Os procedimentos de educação moral, 1930. In. MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. **A representação do mundo na criança**: com o concurso de onze colaboradores. Aparecida SP: Idéias & Letras, 1926/2005.

PIETTI, N. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2011.

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

PIOTTO, D.; RUBIANO, M.R.B. Amizade entre crianças pequenas: análise da interação de pares preferenciais na creche. **Psico**, v.30, p.109-129, 1999.

PUIG, J.M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

SANCHES, E.C. **Creche**: realidade e ambigüidades. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, G.R.; GARCIA, A. Os primórdios da amizade na infância: a perspectiva materna. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v.18, n.41, 2008.

SOUZA, L.K.; HUTZ, C.S. Relacionamentos pessoais e sociais: amizade em adultos. **Psicologia em estudo** [online], v.13, n.2, p.257-265, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000200008>. Acesso em: 29 jan 2016.

SOUZA, M. **Cascão & Cebolinha em Amizade**. 2004. Disponível em: <http://educacaodevalor.blogspot.com.br/2013/09/historia-em-quadrinhos-amizade.html>. Acesso em: 20 fev. 2014.

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

TOGNETTA, L.R.P. Violência na escola: Os sinais de *bullying* e o olhar necessário aos sentimentos. In: PONTES, A.; LIMA, S. (Eds.). **Construindo saberes em educação** (pp.11-32). Porto Alegre: Zouck, 2005.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set./dez., 2005.

VAUGHN, B.E.; AZRIA, M.R.; KRZYSIK, L.; CAYA, L.R.; BOST, K.K.; KAZURAL, K.L. Friendship and social competence in a sample of preschool children attending head start. **Developmental Psychology**, v.36, p.326-338, 2000.

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

ANEXOS

Anexo 01 - AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO JUÍZO MORAL DE CRIANÇAS ENVOLVENDO A GENEROSIDADE, A AMIZADE E A JUSTIÇA (PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE)

O instrumento é composto por pares de histórias com gravuras que demonstram situações opostas sobre os temas generosidade, amizade e justiça no intuito de avaliar o juízo moral das crianças. Para cada valor moral foram elaboradas duas histórias com finais diferentes. A criança deverá escolher a história preferida e justificar sua resposta, além de se imaginar na situação e decidir o que fazer.

Valor: GENEROSIDADE

HISTÓRIA 1AG – Era uma vez um menino de rua que estava sentado na calçada, triste, sujo e com muita fome. De repente, veio em sua direção duas crianças comendo lanches deliciosos. O menino de rua estendeu a mão pedindo um pedaço do lanche. Então, as crianças pararam e dividiram seus lanches com ele.

HISTÓRIA 1BG - Era uma vez um menino de rua que estava sentado na calçada, triste, sujo e com muita fome. De repente, veio em sua direção duas crianças comendo lanches deliciosos. O menino de rua estendeu a mão pedindo um pedaço do lanche. Mas, as crianças saíram andando e não dividiram o lanche com ele.

- Você pode repetir essas histórias para mim?
- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?
- E se fosse você, dividiria ou não seu lanche com o menino de rua? Por quê?

HISTÓRIA 2AG) Era uma vez uma criança que estava brincando no parque da escola com seus colegas quando machucou seu pé e teve que sentar de tanta dor. As crianças que estavam no parque continuaram brincando e nem ligaram para o colega que se machucou.

HISTÓRIA 2BG) Era uma vez uma criança que estava brincando no parque da escola com seus colegas quando machucou o pé e teve que sentar de tanta dor. As crianças que estavam brincando com ela pararam de brincar e sentaram com ela até a dor passar.

- Você pode repetir essas histórias para mim?
- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?
- E se fosse você, pararia ou não de brincar para ficar com o colega machucado? Por quê?

Valor: AMIZADE

HISTÓRIA 1AA) Era uma vez duas crianças que estavam brincando na gangorra de um parque quando chegou uma outra criança e pediu para brincar com elas. As crianças deixaram e todas brincaram juntas.

HISTÓRIA 1BA) Era uma vez duas crianças que estavam brincando na gangorra de um parque quando chegou uma outra criança e pediu para brincar com elas. As crianças não deixaram a outra brincar.

- Você pode repetir essas histórias para mim?
- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?
- E se fosse você, deixaria as crianças brincarem com vocês ou não? Por quê?

HISTÓRIA 2AA) Era uma vez uma criança que foi à casa de outra para brincar. Quando chegou lá as duas queriam brincar com o mesmo brinquedo. Então, as crianças brigaram e não dividiram o brinquedo.

HISTÓRIA 2BA) Era uma vez uma criança que foi à casa de outra para brincar. Quando chegou lá as duas queriam brincar com o mesmo brinquedo. Então, elas conversaram e decidiram brincar juntas com o brinquedo.

- Você pode repetir essas histórias para mim?
- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?
- E se fosse você, você dividiria o brinquedo com seu colega ou não? Por quê?

Valor: JUSTIÇA

HISTÓRIA 1AJ) Na escola a professora deu uma atividade para as crianças com blocos de construção e resolveu distribuir os blocos entre as crianças. Na divisão, a professora deu mais blocos para uma das crianças deixando as outras com menos.

HISTÓRIA 1BJ) Na escola a professora deu uma atividade para as crianças com blocos de construção e resolveu distribuir os blocos entre as crianças. Na divisão, a professora deu a mesma quantidade de blocos para todas as crianças.

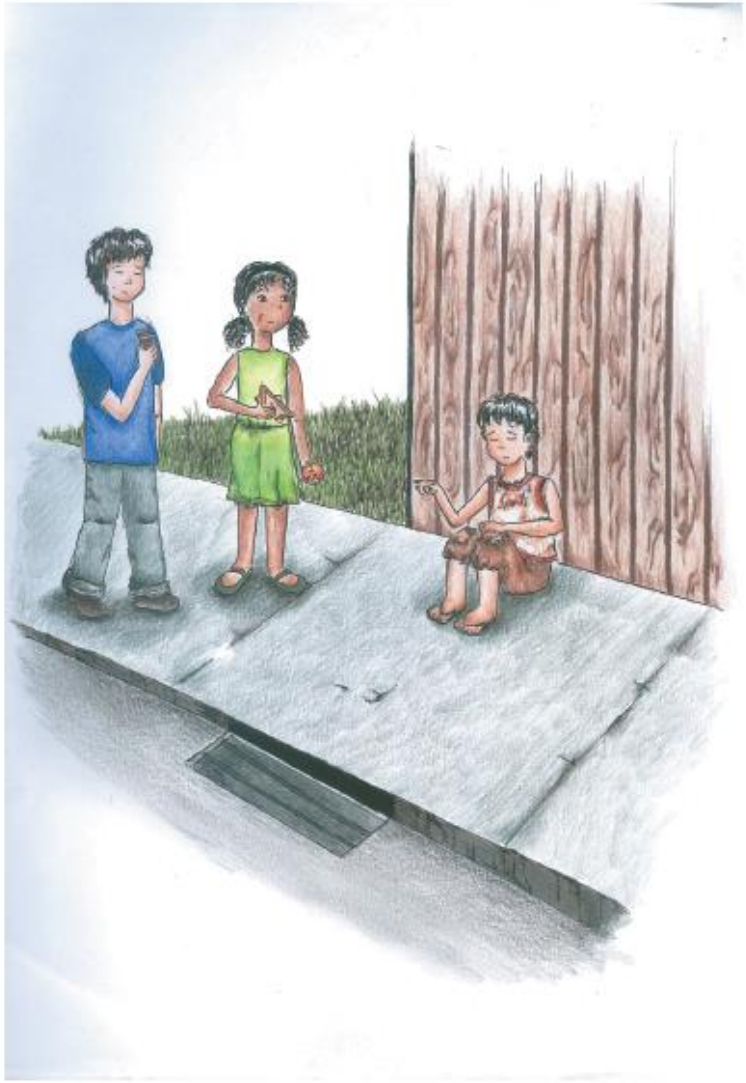
- Você pode repetir essas histórias para mim?
- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?
- E se você fosse a professora, o que faria nesse caso?

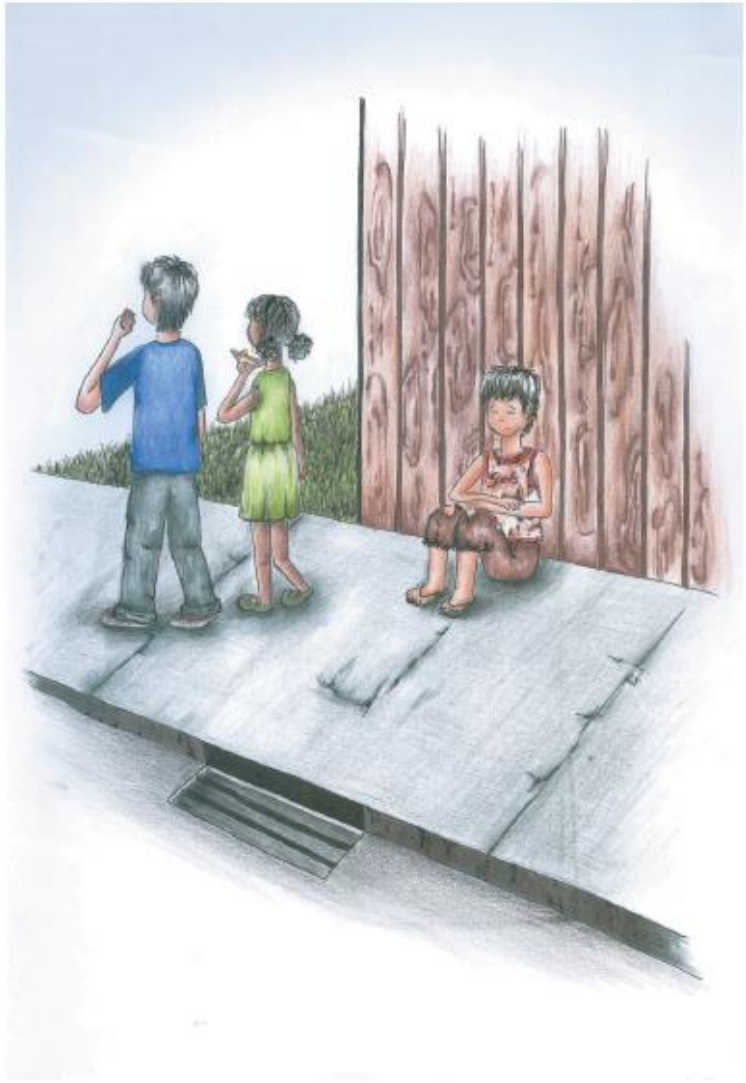
HISTÓRIA 2AJ) Em uma escola, as crianças pediram para a professora para brincarem de massa de modelar. A professora deixou e pediu para uma criança dividir a massinha entre os colegas. A criança deu a mesma quantidade de massinha para todas as crianças.

HISTÓRIA 2BJ) Em uma escola, as crianças pediram para a professora para brincarem de massa de modelar. A professora deixou e pediu para uma criança dividir a massinha entre os colegas. A criança deu mais massinha para a sua melhor amiga.

- Você pode repetir essas histórias para mim?
- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?
- E se fosse você, daria a mesma quantidade de massinha para todos ou mais para a sua melhor amiga? Por quê?

ANEXO 02 – PRANCHAS ILUSTRATIVAS
Ilustração: Sofia Tognoli Ferro





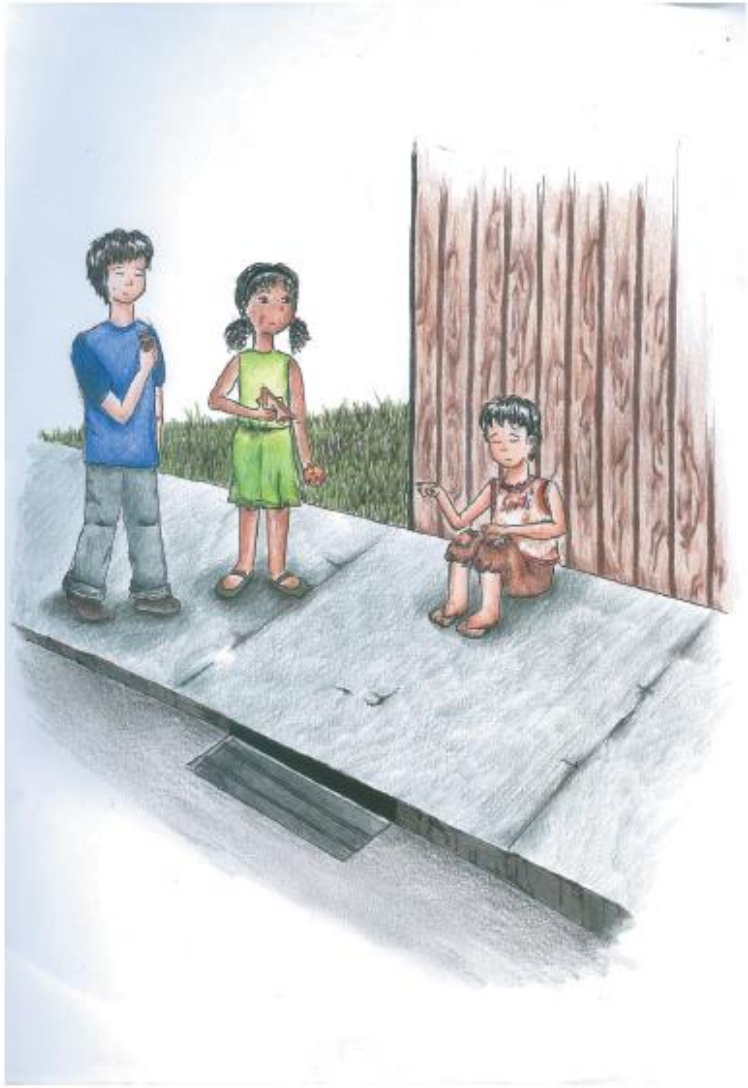
AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO JUÍZO MORAL DE CRIANÇAS ENVOLVENDO A GENEROSIDADE, A AMIZADE E A JUSTIÇA (PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE)

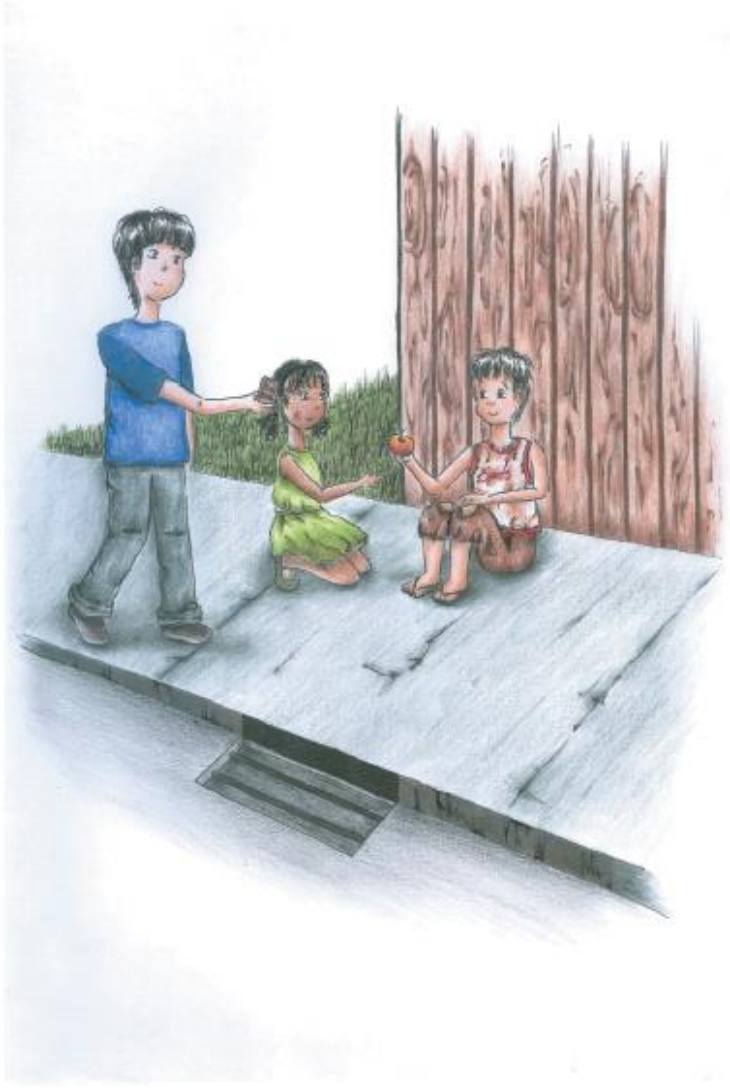
O instrumento é composto por pares de histórias com gravuras que demonstram situações opostas sobre os temas generosidade, amizade e justiça no intuito de avaliar o juízo moral das crianças. Para cada valor moral foram elaboradas duas histórias com finais diferentes. A criança deverá escolher a história preferida e justificar sua resposta, além de se imaginar na situação e decidir o que fazer.

Valor: GENEROSIDADE

HISTÓRIA 1BG - Era uma vez um menino de rua que estava sentado na calçada, triste, sujo e com muita fome. De repente, veio em sua direção duas crianças comendo lanches deliciosos. O menino de rua estendeu a mão pedindo um pedaço do lanche. Mas, as crianças saíram correndo e não dividiram o lanche com ele.

- Você pode repetir essas histórias para mim?
- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?
- E se fosse você, dividiria ou não seu lanche com o menino de rua? Por quê?

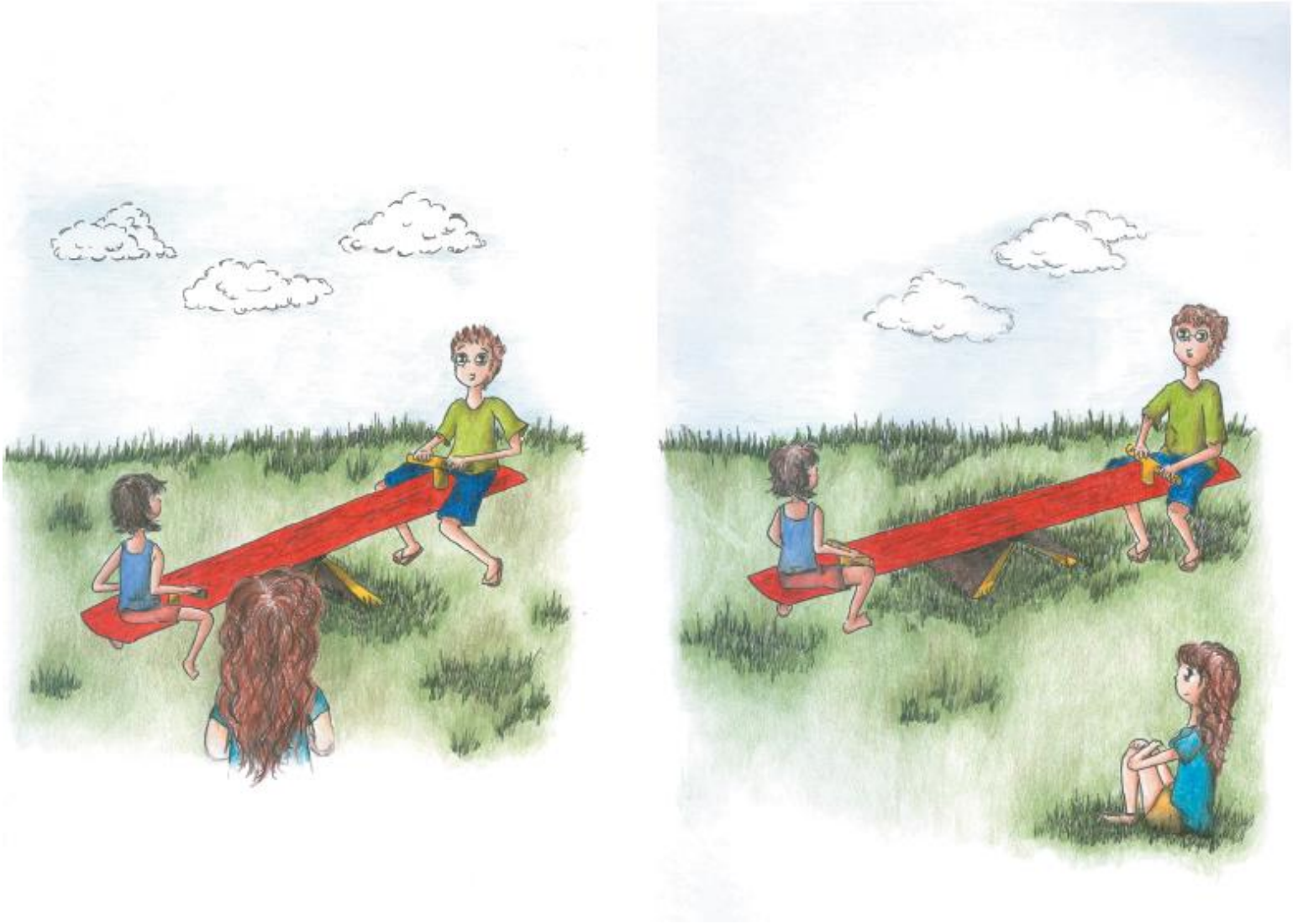




Valor: GENEROSIDADE

HISTÓRIA 1AG – Era uma vez um menino de rua que estava sentado na calçada, triste, sujo e com muita fome. De repente, veio em sua direção duas crianças comendo lanches deliciosos. O menino de rua estendeu a mão pedindo um pedaço do lanche. Então, as crianças pararam e dividiram seus lanches com ele.

- Você pode repetir essas histórias para mim?
- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?
- E se fosse você, dividiria ou não seu lanche com o menino de rua? Por quê?



AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO JUÍZO MORAL DE CRIANÇAS ENVOLVENDO A GENEROSIDADE, A AMIZADE E A JUSTIÇA (PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE)

O instrumento é composto por pares de histórias com gravuras que demonstram situações opostas sobre os temas generosidade, amizade e justiça no intuito de avaliar o juízo moral das crianças. Para cada valor moral foram elaboradas duas histórias com finais diferentes. A criança deverá escolher a história preferida e justificar sua resposta, além de se imaginar na situação e decidir o que fazer.

Valor: AMIZADE

HISTÓRIA 1BA) Era uma vez duas crianças que estavam brincando na gangorra de um parque quando chegou uma outra criança e pediu para brincar com elas. As crianças não deixaram a outra brincar.

- Você pode repetir essas histórias para mim?
- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?
- E se fosse você, deixaria as crianças brincarem com vocês ou não? Por quê?

Valor: AMIZADE

HISTÓRIA 1AA) Era uma vez duas crianças que estavam brincando na gangorra de um parque quando chegou uma outra criança e pediu para brincar com elas. As crianças deixaram e todas brincaram juntas.

- Você pode repetir essas histórias para mim?
- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?
- E se fosse você, deixaria as crianças brincarem com vocês ou não? Por quê?

AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO JUÍZO MORAL DE CRIANÇAS ENVOLVENDO A GENEROSIDADE, A AMIZADE E A JUSTIÇA (PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE)

O instrumento é composto por pares de histórias com gravuras que demonstram situações opostas sobre os temas generosidade, amizade e justiça no intuito de avaliar o juízo moral das crianças. Para cada valor moral foram elaboradas duas histórias com finais diferentes. A criança deverá escolher a história preferida e justificar sua resposta, além de se imaginar na situação e decidir o que fazer.

Valor: JUSTIÇA

HISTÓRIA 1BJ) Na escola a professora deu uma atividade para as crianças com blocos de construção e resolveu distribuir os blocos entre as crianças. Na divisão, a professora deu a mesma quantidade de blocos para todas as crianças.

- Você pode repetir essas histórias para mim?
- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?
- E se você fosse a professora, o que faria nesse caso?

Valor: JUSTIÇA

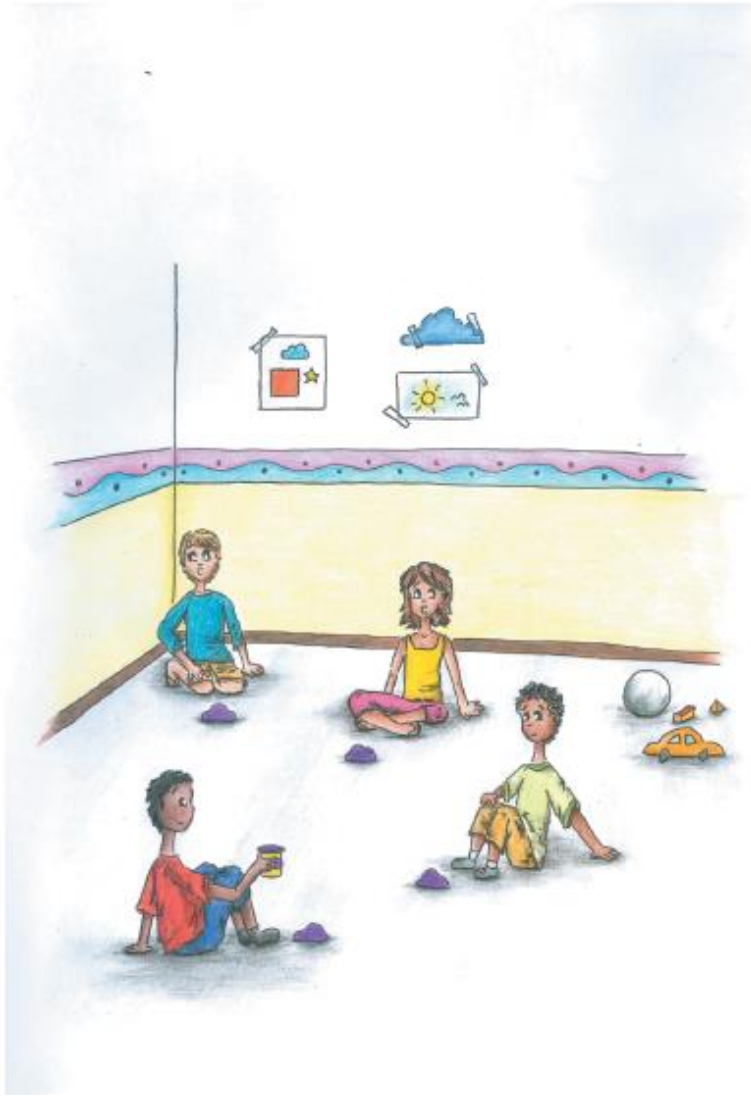
HISTÓRIA 1AJ) Na escola a professora deu uma atividade para as crianças com blocos de construção e resolveu distribuir os blocos entre as crianças. Na divisão, a professora deu mais blocos
para uma das crianças deixando as outras com menos.

- Você pode repetir essas histórias para mim?
- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?
- E se você fosse a professora, o que faria nesse caso?

Valor: JUSTIÇA

HISTÓRIA 2BJ) Em uma escola, as crianças pediram para a professora para brincarem de massa de modelar. A professora deixou e pediu para uma criança dividir a massinha entre os colegas. A criança deu mais massinha para a sua melhor amiga.

- Você pode repetir essas histórias para mim?
- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?
- E se fosse você, pararia ou não de brincar para Ôcar com o colega machucado? Por quê?



Valor: JUSTIÇA

HISTÓRIA 2AJ) Em uma escola, as crianças pediram para a professora para brincarem de massa de modelar. A professora deixou e pediu para uma criança dividir a massinha entre os colegas. A criança deu a mesma quantidade de massinha para todas as crianças.

- Você pode repetir essas histórias para mim?
- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?
- E se fosse você, pararia ou não de brincar para Ôcar com o colega machucado? Por quê?

Valor: AMIZADE

HISTÓRIA 2AA) Era uma vez uma criança que foi à casa de outra para brincar. Quando chegou lá as duas queriam brincar com o mesmo brinquedo. Então, as crianças brigaram e não dividiram o brinquedo.

- Você pode repetir essas histórias para mim?
- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?
- E se fosse você, deixaria as crianças brincarem com vocês ou não? Por quê?

Valor: AMIZADE

HISTÓRIA 2BA) Era uma vez uma criança que foi à casa de outra para brincar. Quando chegou lá as duas queriam brincar com o mesmo brinquedo. Então, elas conversaram e decidiram brincar juntas com o brinquedo.

- Você pode repetir essas histórias para mim?
- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?
- E se fosse você, deixaria as crianças brincarem com vocês ou não? Por quê?

Valor: GENEROSIDADE

HISTÓRIA 2BG) Era uma vez uma criança que estava brincando no parque da escola com seus colegas quando machucou o pé e teve que sentar de tanta dor. As crianças que estavam brincando com ela pararam de brincar e sentaram com ela até a dor passar.

- Você pode repetir essas histórias para mim?
- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?
- E se fosse você, dividiria ou não seu lanche com o menino de rua? Por quê?

Valor: GENEROSIDADE

HISTÓRIA 2AG) Era uma vez uma criança que estava brincando no parque da escola com seus colegas quando machucou seu pé e teve que sentar de tanta dor. As crianças que estavam no parque continuaram brincando e nem ligaram para o colega que se machucou.

- Você pode repetir essas histórias para mim?
- Qual das duas histórias você prefere? Por quê?
- E se fosse você, dividiria ou não seu lanche com o menino de rua? Por quê?