

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MARIA BETANHO ROMUALDO

**EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO
PEDAGÓGICO COM O PROCESSO
EVOLUTIVO DA NOÇÃO DE JUSTIÇA**



Rio Claro
2015

MARIA BETANHO ROMUALDO

EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O
PROCESSO EVOLUTIVO DA NOÇÃO DE JUSTIÇA

Orientadora: Profª Drª Áurea Maria De Oliveira

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

Rio Claro
2015

372.218 Romualdo, Maria Betanho
R767e Educação infantil : o trabalho pedagógico com o processo
evolutivo da noção de justiça / Maria Betanho Romualdo. -
Rio Claro, 2015
47 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro

Orientador: Áurea Maria de Oliveira

1. Educação pré-escolar. 2. Literatura infantil. 3.
Desenvolvimento moral. 4. Justiça retributiva. I. Título.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivos: efetuar a análise de três textos da literatura infantil com o intuito de evidenciar qual conceito de justiça permeia as ações das personagens e, a partir da análise, discutir sobre como o educador pode utilizar este recurso pedagógico visando a organização didática do trabalho com a evolução da sanção expiatória para a sanção por, no enredo do texto, reciprocidade. Deste modo, as reflexões foram feitas a partir do referencial teórico piagetiano sobre o desenvolvimento moral da criança e apresenta sugestões sobre como o educador pode preparar um ambiente adequado para tal intervenção pedagógica, partindo do diálogo sobre as intenções e julgamentos das ações das personagens.

Palavras-chave: literatura infantil, desenvolvimento moral, justiça retributiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e minha mãe Nossa Senhora por todo o amparo durante a longa caminhada que foi minha graduação. Agradeço as oportunidades que me foram proporcionadas e por terem sempre iluminado o caminho que deveria seguir.

Agradeço a minha família, em especial meus pais Lourival e Maria Helena, que desde pequena me ensinaram o respeito, a educação, e acima de tudo, o amor pelas pessoas e pelo o que optamos realizar em nossas vidas. Ao meu companheiro Ricardo, que me deu amor, amparo, segurança e força para finalizar essa grande etapa de minha vida.

Agradeço aos meus queridos e verdadeiros amigos, em especial Alinne e Marina, amigas de infância, Melina, Juliana, Letícia e Renata, que se tornaram grandes companheiras durante esses anos e pessoas indispensáveis em minha vida.

Agradeço também à Cleri, por me dar tanta força e por tantas vezes trazer luz em suas poucas palavras e sugestões.

À família Deliders e à família M.O.C.O. 2012, que fizeram toda a diferença durante esses anos, pois me proporcionaram conhecer pessoas incríveis e viver momentos inesquecíveis.

À minha orientadora Áurea, por toda a dedicação e paciência, por me guiar nesse longo caminho de conclusão do curso, e por me ensinar tanto em suas aulas e suas vivências.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
1.1. Objeto de estudo.....	5
1.2. O problema de pesquisa e os objetivos do trabalho	9
2. QUADRO TEORICO: O DESENVOLVIMENTO MORAL INFANTIL NA PERSPECIVA PIAGETIANA.....	15
3. METODOLOGIA.....	28
3.1. Apresentação e análise dos dados	30
3.1.2. Transcrição dos enredos das fábulas e análise do conceito de justiça.....	32
3.1.2.1. A CIGARRA E A FORMIGA - A formiga boa	32
3.1.2.2. A CIGARRA E A FORMIGA - A formiga má.....	32
3.1.2.3. A GALINHA RUIVA.....	34
3.1.2.4. O PASTOR E O LOBO - O garoto do “olha o lobo”	36
3.2. A contribuição deste recurso didático para a organização da ação pedagógica com a evolução qualitativa da sanção expiatória para a sanção por reciprocidade.	39
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS.....	46

1. INTRODUÇÃO

1.1. Objeto de estudo

O presente trabalho trará em sua pesquisa o diálogo entre autores que trazem como sua temática o desenvolvimento moral infantil, educação moral e a literatura infantil presentes no ambiente escolar. Estudos feitos por Vinha (2000) e Oliveira (1994) nos permitem refletir sobre o desenvolvimento moral da criança, como se dá esse processo e como a escola pode contribuir para que tal desenvolvimento seja significativo. Neste sentido, podemos afirmar que a escola é, além da família, o ambiente em que as crianças crescem e se desenvolvem. A sala de aula abriga diversas ideias, costumes, tradições, crenças, valores e dentro deste ambiente, repleto de diferenças, aparecem os conflitos, os quais oferecem ao educador a oportunidade de trabalhar de maneiras diversas os problemas e/ou obstáculos cotidianos da sala de aula. Esses conflitos trazem, em sua maioria, a divergência entre pontos de vista que, quando tratados da maneira correta, podem favorecer a construção e o desenvolvimento da moralidade infantil. Vinha (2000) considera que

Quando os adultos intercambiam pontos de vista com as crianças, auxiliando-as a aprofundar suas reflexões, trabalhar os sentimentos e emoções, valorizando suas ideias e as dos colegas, favorecendo o escutar e o argumentar, calcado no respeito mútuo, estimulam o desenvolvimento da autonomia e do respeito ao próximo e às diferenças individuais. (VINHA, 2000, p.504)

Essa diversidade social e cultural propicia condições adequadas para o trabalho pedagógico com o processo de construção da autonomia moral, entretanto, a operacionalização desta ação pedagógica exige da escola um posicionamento para além da discussão teórica, ou seja, é necessário que a escola seja de fato um espaço onde as relações de respeito mútuo e cooperação sejam uma constante no seu cotidiano. Para que este espaço seja construído faz-se necessário a promoção da reflexão sobre o ambiente escolar como um todo, o que significa que é preciso que as relações de respeito e de cooperação sejam parte da rotina de todos os envolvidos no contexto escolar, sejam eles educandos, educadores, funcionários, ou comunidade.

A educação para o respeito mútuo e, por conseguinte, para a autonomia, não deve ser visto como mais um conteúdo que compõe o currículo escolar, mas sim como algo vivenciado cotidianamente por todos aqueles que participam do processo dessa construção. Menin (2002), a partir das observações a respeito da prática de alguns professores em relação aos valores morais na escola, nos traz algumas reflexões importantes para pensarmos sobre o tema. Segundo a autora “[...] a formação, seja de professores ou de alunos, tem que acontecer nas próprias práticas e vivências dentro da escola e nunca como matéria à parte” (MENIN, 2002, p.97). Esta autora aponta ainda

[...] que a educação moral se faz pela ação orientada por alguns princípios fundamentais, tais como a justiça, a dignidade, a solidariedade, iluminados pelo respeito mútuo entre as pessoas e que pode ter um alcance cada vez maior. Nessa educação moral não há lugar para certezas, mas as dúvidas podem ser discutidas. E é essa discussão o método de educação moral. (MENIN, 2002, p.99)

Trevisol, Rhoden e Hoffelder (2009) concordam com a autora em relação ao papel da escola atuando na educação moral. Assim sendo, é importante ressaltarmos que, para a exploração adequada dos dilemas morais que surgem no cotidiano escolar, o educador necessita ter uma fundamentação teórica que embase a sua prática, bem como cuidar da organização do ambiente escolar de modo a torná-lo propício à diálogos e discussões e onde todos os argumentos sejam considerados, fazendo assim com que este se torne de fato um ambiente democrático.

O estudo de Oliveira (2011) sobre o desenvolvimento da moralidade infantil, com ênfase no ambiente das creches, evidencia o quanto, dentro desta etapa escolar, é de grande importância que o ambiente moral democrático comece a ser constituído, fazendo com que as experiências vividas sejam positivas em relação à interação entre pares. Segundo a autora

Além dos tipos de relações vivenciadas é importante estar atento à qualidade das interações estabelecidas na creche e à postura que os educadores assumem diante das relações entre os pares podendo levá-las a desenvolver ou não a autonomia moral. [...] essa autonomia se desenvolverá na experiência de vida e as fontes dela são as relações de respeito mútuo, de reciprocidade e de cooperação. [...] A criança vai

construindo seus valores morais nas relações democráticas, através da experimentação e da relação com o outro. Por isso é importante propiciar a esse sujeito o contato com adultos e, principalmente, estimular a interação entre pares sendo o único momento em que as relações ocorrem de forma igualitária enriquecendo a construção dos valores morais, permitindo, assim, à criança viver experiências de cooperação, respeito mútuo e reciprocidade caminhando, gradualmente, para a autonomia. (OLIVEIRA, 2011, p.22).

Araújo (2009) complementa a reflexão apresentada pela autora, fazendo-nos compreender que um ambiente escolar democrático deve ser um ambiente cooperativo, onde todos os envolvidos prezem pelo respeito e pela solidariedade e onde as relações coercitivas e autoritárias sejam minimizadas para que assim possam auxiliar no processo de construção da autonomia do indivíduo nele inserido. As crianças devem ter a oportunidade de participar ativamente da escola, com direito de voz nas discussões em grupos e de participação nas tomadas de decisões, fazendo com que o ambiente evolua de autoritário para democrático. Vinha (1999) aponta que

[...] um ambiente autoritário é um ambiente em que não é permitido que a criança faça as coisas por ela mesma. O democrático é o contrário, é aquele ambiente em que a criança planeja junto com o professor quais atividades vão ter naquele dia. Ela vai tomar decisões, escolher, dentre as opções oferecidas pelo professor, quais quer fazer. [...] nesse ambiente democrático, diante de um conflito, as crianças vão pensar outra maneira de resolvê-lo, sem usar as mãos, [...] O professor evita fazer pela criança tudo aquilo que ela pode fazer por si mesma. (VINHA, 1999, p.23-24)

Tomando o pensamento desta autora como base, entendemos que, para que o educador se torne um agente auxiliador do processo de construção de indivíduos autônomos, é de grande relevância que este possua amplos conhecimentos em torno das etapas do desenvolvimento psicológico infantil. Em outras palavras, é importante que o educador conheça os estágios de desenvolvimento de seus alunos, para assim poder optar de maneira mais adequada pelos recursos que, inseridos na rotina da sala de aula, possam auxiliar na construção de conceitos, pensamentos e julgamentos.

De acordo com Vinha (2000) “o professor só vai aprender a trabalhar com a criança quando souber o que se passa com ela e souber generalizar esses conhecimentos para a sua prática pedagógica” (p. 30). A autora continua seu

raciocínio afirmando que ao se apropriar do conhecimento sobre o processo do desenvolvimento infantil, o educador terá condições de organizar um ambiente escolar cooperativo no qual as relações entre os pares se estabeleçam de forma favorável ao desenvolvimento psico e físico de seus alunos considerando também, a relação adulto x criança e adulto x adulto. Barrios, Marinho-Araujo e Branco (2011), bem como, Vinha e Tognetta (2008), concordando com a autora, enfatizam que a boa qualidade das relações entre adultos e crianças é fundamental no processo de desenvolvimento moral infantil, de modo que tais relações atuem também como estratégias para a promoção do desenvolvimento da autonomia moral.

Quando o educador toma ciência e embasa a elaboração de seu trabalho em teorias sobre desenvolvimento moral infantil como as apontadas por Piaget, encontra condições para, de diversas maneiras, favorecer tal desenvolvimento, além de tomar ciência de que alguns recursos pedagógicos podem ser motivadores para a construção da autonomia moral. Vinha (2000, p.20) ainda afirma que

É necessário também cuidar do convívio escolar, da qualidade do ambiente em que a criança está interagindo e ainda, utilizar procedimentos que favoreçam a reflexão sobre as regras, resolução de situações-problema e dilemas, trabalhando para que haja a apropriação racional das normas e valores. A escola construtivista tem como um dos objetivos propiciar às crianças um ambiente escolar estimulador e cooperativo, embasado no respeito mútuo, que favoreça as trocas sociais, e com a presença de procedimentos pedagógicos específicos que auxiliem o desenvolvimento da moralidade infantil. (VINHA, 2000, p. 20).

Neste sentido, apontamos a literatura infantil como procedimento pedagógico para a promoção do desenvolvimento moral infantil. Segundo Toledo (2005) a literatura infantil tem sua origem em torno dos séculos XVII e XVIII onde ocorreram mudanças estruturais na sociedade burguesa. Visto que nessa época as crianças eram tidas como adultos em miniaturas, tais mudanças favoreceram a promoção do papel da criança em seu ambiente familiar. Tendo como base as ideias de Caldin (2003), a criança passa a ser merecedora de uma atenção especial dentro da relação pais-filhos, o que ocasiona uma mudança em relação à educação oferecida à ela.

Segundo as ideias de Azevedo (1999) não foi na escola medieval que a literatura infantil se apropriou desse status. Antes de tê-la como a vemos hoje, brincadeiras de rimas, jogos e contos populares de variados temas já eram considerados como expressões lúdicas contadas por adultos para adultos e para crianças.

A literatura infantil somente assumiu posição na vida social das crianças a partir da publicação dos primeiros contos, os quais foram escritos diretamente para tal público. Segundo Codo (2011), Charles Perrault foi o responsável por tornar os contos populares de encantamento nos mundialmente conhecidos contos de fadas. Ainda assim, Azevedo (1999) acredita que são os contos populares, passados por diversas gerações de forma oral por contadores de histórias e menestréis, que aproximaram os contos de encantamento, fábulas e lendas populares da atual literatura infantil.

No Brasil, no final do século XIX, segundo Caldin (2003) e Toledo (2005), a literatura infantil que prevalecia era de cunho moralista e tinha como objetivo caracterizar e doutrinar o comportamento moral de crianças e adolescentes, trazendo modelos de virtudes morais e valores ideológicos. De acordo com Toledo (2005), foi com Monteiro Lobato que o cenário da literatura infantil no Brasil se alterou, com suas obras adaptadas de contos clássicos os educadores começaram a tomar ciência em torno da importância de elevar a qualidade do conteúdo das histórias, tornando a literatura infantil um valioso recurso para a aprendizagem das crianças.

1.2. O problema de pesquisa e os objetivos do trabalho

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998, Volume 3) podemos refletir que “o ato de leitura é um ato cultural e social” (p. 135), o que o torna um instrumento de grande relevância presente na sala de aula para a formação de crianças leitoras.

Quando os educadores incorporam tal recurso em seu planejamento da rotina escolar, utilizando-o de modo que esse momento seja prazeroso e convidativo a seus alunos, eles têm a sua disposição, diversas formas de explorar a literatura

infantil. Na rotina da sala de aula, a literatura infantil pode ser um recurso pedagógico valioso para a promoção do desenvolvimento de alunos com senso crítico, criativos e investigativos em relação à sociedade em que estão inseridos. (Toledo, 2005)

Desta maneira, sendo o foco do presente trabalho a literatura infantil e o desenvolvimento da moralidade, buscou-se algumas obras de autores como Vinha (2000) e Oliveira (1994, 2007), que apresentam considerações importantes sobre o uso da literatura infantil como recurso pedagógico para levar ao ambiente escolar a discussão e a reflexão em torno dos conflitos nos quais permeia a moral heterônoma.

Oliveira (1994), em sua obra sobre a construção da noção de justiça em crianças pré-escolares, apresenta uma reflexão sobre a moralidade em diversos aspectos: a educação moral, o desenvolvimento moral segundo a perspectiva piagetiana, a moralidade a partir de uma perspectiva construtivista, o trabalho com a clarificação de valores, entre outros, para assim, efetuar a coleta de dados que foi realizada a partir do trabalho de apresentação, para grupos de crianças, de histórias infantis selecionadas para este fim. Nesse trabalho, foi possível à autora desenvolver uma análise em torno do nível de julgamento das crianças participantes a partir de suas respostas em relação aos dilemas apresentados.

A pesquisa trouxe como resultados a reflexão de que introduzir o trabalho com a literatura infantil como recurso pedagógico, propicia “tanto ao educando quanto ao educador, uma alternativa, entre tantas existentes, para o desenvolvimento da moralidade, no processo de escolarização” (Oliveira, 1994, p.119), e que o desenvolvimento da moralidade para a autonomia decorre de um processo de construção das noções de cooperação e de justiça. Segundo a autora,

A construção da noção de cooperação favorece a elaboração de níveis cada vez mais complexos e estruturados da noção de justiça, permitindo ao sujeito compreender o seu próprio referencial, ao mesmo tempo em que é capaz de compreender a perspectiva dos demais, tendo como fundamentação a lógica, a coerência e a consistência do raciocínio. [...] Isso significa que, ao propor situações-problema, sobre as quais a criança terá que opinar, julgar, escolher, considerar, comparar, classificar, coordenar diferentes formas de pensamento, o professor estará atuando de maneira direta no processo de construção da autonomia. (OLIVEIRA, 1994, p.123)

Posteriormente, a partir de novos estudos, Oliveira (2007) apresenta uma reflexão voltada para o trabalho pedagógico que o educador pode realizar em sala de aula, trazendo a apresentação e análise de dois textos infantis, por meio dos quais o educador pode provocar a discussão sobre determinada cena da história narrada. Nesta obra, cujo enfoque se apresenta no papel do educador como interventor no processo de desenvolvimento da moralidade infantil, a autora busca elucidar como este educador deve organizar o ambiente e também suas ações em sala de aula, de modo a prever situações onde haverá a necessidade de uma intervenção, sem fazer com que a opinião do adulto prevaleça em relação ao grupo, e também, como ele deve selecionar temas que interessem aos seus alunos, trazendo os dilemas apresentados de forma mais realista. De acordo com a autora

A organização de um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento moral, por intermédio de histórias não significa, de forma alguma, que o educador deve aceitar qualquer resposta do sujeito: o educador deve desvelar o raciocínio que permeia a resposta infantil por meio da clarificação da argumentação da criança. Para que os educadores possam vir a se aperfeiçoar no trabalho com o processo do desenvolvimento moral, em sala de aula, por meio da Literatura Infantil, é necessário que se exercitem na organização prévia dos temas que serão apresentados ao grupo buscando identificar e analisar as diferentes perspectivas do conflito. (OLIVEIRA, 2007, p.111)

Exercendo papel de interventor, selecionando dilemas que sejam do interesse dos alunos, e prevendo possíveis situações durante a discussão do grupo, se faz possível ao educador explorar da melhor maneira possível a literatura infantil como recurso pedagógico, cuidando para que sua opinião, ou sua solução para o conflito não prevaleça e buscando sempre, por meio de questionamentos ao grupo, levar todos a refletir sobre os argumentos expostos para que assim, possam se aproximar da melhor solução possível para o dilema apresentado. Ao fazer com que o grupo, a partir desta ação, consiga estabelecer um diálogo que, baseado no respeito dos diferentes pontos de vista, seja capaz de provocar a reflexão e fazer os educandos ponderarem, olharem a situação por uma nova perspectiva, podemos considerar que o educador está contribuindo para o progresso no processo de desenvolvimento da moralidade infantil. Mencionando este avanço, a autora ainda aponta que

Ao desenvolver um trabalho de intervenção pedagógica com a clarificação de valores, o professor está atuando em forma positiva no processo de construção da autonomia moral, proporcionando ao aluno as oportunidades de tomar consciência de seus próprios valores. Inicia-se, deste modo, um processo de descentração de sua própria perspectiva, por meio da qual o sujeito pode vir a compreender a diferença entre os seus valores individuais e os valores do grupo, evoluindo no processo de construção da moralidade. (OLIVEIRA, 2007, p.119)

Vinha (2000) também nos traz uma discussão sobre o trabalho do professor como agente desequilibrador. Para a autora, o educador deve atentar para a escolha dos temas e das apresentações dos dilemas, e também, ter uma participação ativa nos debates. Para a autora,

[...] o professor vai agir como elemento desequilibrador, fazendo com que a criança reveja sua opinião, defenda sua perspectiva. Numa mesma classe encontram-se valores diferentes, e o educador deverá contra-argumentar a partir das respostas apresentadas pelas crianças, desequilibrando, provocando conflitos morais, conflitos necessários para a passagem de um estágio para o outro. (VINHA, 2000, p.496).

A autora aponta que, dentro dos trabalhos com a literatura, uma mesma história pode ser utilizada mais de uma vez pelo educador, sendo discutida e refletiva em mais de um dia. Para que tal tarefa seja conduzida de forma positiva, o educador deve, novamente, atentar para os detalhes de sua organização e planejamento, cuidando para que as atividades referentes ao dilema apresentado não se repitam e que sempre despertem o interesse do grupo. Para que o trabalho seja significativo, o ambiente deve ser cooperativo e sempre calcado no respeito mútuo.

Os autores, Ramos, Campos e Freitas (2012), nos trazem, a partir da reflexão em torno da relação entre a literatura infantil e a moralidade na perspectiva construtivista piagetiana, o diálogo sobre teóricos que trouxeram em suas obras considerações sobre o tema, apontando que a literatura deve ser usada com o objetivo de sensibilizar os ouvintes, fazendo com que estes compreendam os papéis dos personagens apresentados, e a partir disto, fundamentem seus argumentos dentro de uma discussão em grupo.

Ressaltamos novamente, que as discussões devem ser feitas dentro de um ambiente democrático, onde as crianças se sintam confiantes em expor seus

sentimentos e julgamentos, sem se sentirem pressionadas ou temerosas por, devido às suas opiniões, receberem qualquer tipo de punição. A representação de dilemas morais, deve ser realizada dentro de um ambiente que traga a recordação de situações cotidianas, onde prevaleça o respeito entre as relações interpessoais. Somente num ambiente planejado com este cuidado por parte do educador, os julgamentos expostos podem ser discutidos e ponderados, fazendo com que todos os envolvidos busquem refletir sobre as melhores soluções para seus dilemas.

Nesse contexto, a obra literária torna-se um recurso valioso para desencadear o diálogo e a reflexão sobre dilemas morais, podendo vislumbrar possibilidade de reconstituir as ações, refletir e descobrir novas maneiras de agir, convidando o leitor a participar, emitir opiniões, favorecendo assim a construção de valores como a solidariedade, respeito, justiça, igualdade, cooperação e as interações entre suas ações no ambiente, trazendo significado para sua vida. (RAMOS, CAMPOS e FREITAS, 2012, p.151-152)

Os julgamentos expostos devem ser, primeiramente, ouvidos e respeitados, e, posteriormente, confrontados com os argumentos de todo o grupo. O trabalho com a literatura oferece ao educador, a possibilidade de analisar em que estágio permeia a noção de justiça das crianças, sendo o diálogo em grupo sobre os dilemas, a condição mais adequada.

Diante dessas considerações, propomos, por meio deste estudo, que visa abordar a literatura infantil por um novo enfoque, analisar e refletir sobre o desenvolvimento dos conceitos de justiça para, a partir dessa reflexão, buscar o entendimento para o seguinte questionamento, o qual se constitui no problema de pesquisa deste trabalho: a literatura infantil, utilizada como um recurso didático no ambiente escolar, pode auxiliar a organização do trabalho pedagógico com a evolução qualitativa da noção de justiça nas crianças? Os objetivos que permearão a realização deste estudo foram:

- A. Analisar, a partir do referencial teórico piagetiano sobre o desenvolvimento moral da criança, os textos “A cigarra e a formiga”; “A galinha ruiva” e “O pastor e o lobo”, evidenciando qual conceito de justiça permeia as ações das personagens;

- B. Discutir sobre como o educador pode utilizar este recurso pedagógico visando a organização didática do trabalho com a evolução da sanção expiatória para a sanção por reciprocidade.

2. QUADRO TEÓRICO

2.1. O desenvolvimento moral infantil na perspectiva piagetiana

De acordo com a teoria piagetiana, podemos entender 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” (PIAGET, 1994, p.23), Piaget em uma de suas obras focou seu trabalho em compreender como as crianças desenvolvem o respeito e a compreensão das regras, observando o que elas entendem por reciprocidade e igualdade na relação entre pares.

Em seu livro *O juízo moral na criança* (1932), o autor apresenta uma pesquisa realizada com crianças de diversas faixas etárias de duas cidades diferentes, a partir de um jogo de bolinhas de gude, por meio da qual buscou “[...] estudar o juízo moral, e não os comportamentos ou sentimentos morais” (PIAGET, 1994, p.21), que lhe permitiu analisar como a criança entende, obedece e posteriormente modifica as regras. O autor dividiu a apresentação de sua pesquisa em quatro capítulos, sendo estes: As regras do jogo; A coação adulta e o realismo moral; A cooperação e o desenvolvimento da noção de justiça; As duas morais da criança e os tipos de relações sociais. Nestes capítulos, Piaget (1994) desvela todo o seu trabalho de entrevistas, análises e reflexões a partir da interação com e entre as crianças e, dialogando com outros teóricos, como Kant, Durkheim e Bovet, apresenta a sua análise sobre o juízo moral na criança e como se dá o seu desenvolvimento.

Em seu primeiro capítulo, *As regras do jogo*, o autor aborda como são as regras do jogo de bolinhas de gude mostrando o paralelo entre as regras ditas morais, já que “[...] como em todas as realidades ditas como morais, as regras do jogo de bolinhas se transmitem de geração em geração e se mantêm unicamente graças ao respeito que os indivíduos têm por elas.” (PIAGET, 1994, p.24). O autor ainda estuda dentro do capítulo dois grupos de acontecimentos:

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

A Prática da regra apresenta quatro estágios evolutivos: motor e individual, egocêntrico, cooperação e codificação das regras; enquanto a Consciência da Regra apresenta três estágios. Para definir os estágios da Prática da Regra, o autor os denomina: “1ª) Simples práticas regulares individuais; 2ª) Imitação dos maiores com egocentrismo; 3ª) Cooperação; 4ª) Interesse pela regra em si mesma.” (PIAGET, 1994, p.50)

O estágio Motor e Individual compreende do 0 aos 2 anos de idade, é quando a criança explora os objetos de diversas maneiras e se restringe ao momento, fazendo com que tudo se dê de forma sistematizada e repetitiva. É também nesse período que se inicia a simbolização do lúdico, a inteligência motora e o uso da linguagem, o que posteriormente evolui para a imitação, caracterizando dessa forma o início da aprendizagem da regra, a criança segue as regras que lhe estão sendo passadas mesmo que seja por imitação.

No estágio Egocêntrico, que abrange dos 3 aos 6 anos, ocorre o início do processo de socialização, tendo como característica a coação do adulto. Neste estágio, as crianças usam da imitação e do uso da linguagem para se socializar, não reconhecem o outro e imitam sempre o mais velho. Com a coação adulta, a regra se torna sagrada, o que faz com que a criança aceite suas imposições e demonstre respeito.

O período dos 7 aos 12 anos, compreende dois estágios, o da cooperação (7 a 10 anos) e da codificação da regra (a partir dos 11 anos). No estágio da cooperação ocorre a necessidade do descobrimento e da observação de regras fixas e comuns aos elementos do grupo, ocorrendo também, à imitação do elemento “mais informado”. Já o estágio da codificação das regras se caracteriza pela exploração e discussão das regras, há o interesse pela regra, gerando a criação de outras; o código de regras é elaborado em conjunto e sendo assim elaborado, ele deve ser rigorosamente respeitado pelo grupo.

Na Consciência da regra, encontramos três estágios. Segundo Piaget (1994), o primeiro estágio é aquele em que a criança age da forma que acha melhor, apenas para satisfazer seus desejos motores ou suas fantasias. A criança assimila hábitos regulares, pois desde bebê lhe é imposto uma série de regras e costumes que exercem pressão sobre a formação do indivíduo, o que lhe faz desenvolver a noção

de regularidade. Este estágio nos mostra que os rituais são inteiramente individuais, e que a criança faz dele um círculo de imitação e repetição, não tendo ainda as regras como objeto de obrigatoriedade.

O segundo estágio se estabelece quando a criança passa de alguma maneira a se interessar em praticar as regras como foram recebidas e aqui o autor explora como ela entende essas regras. Neste estágio a criança tem a regra como sagrada, e não a modifica mesmo que a mudança seja um consenso do grupo. Piaget (1994), dentro de sua pesquisa, reflete que as crianças menores tendem a serem conservadoras em relação a obrigação perante as regras e ainda aponta que, nessa fase, elas se encontram no chamado estágio do egocentrismo da Prática da Regra, não se socializam e jogam sozinhas, cada uma com seu próprio brinquedo mesmo estando em grupos e não existe o interesse em vencer o jogo.

Esse egocentrismo é amenizado no terceiro estágio da Consciência da Regra, pois ele evolui junto com o entendimento das regras pelas crianças. Segundo Piaget (1994), nesse estágio, as crianças passam a entender a regra, não mais as tendo como sagradas e imutáveis e nem como fruto de coação exterior, mas sim resultado do consenso do grupo, sendo assim elas podem ser mudadas e, após acordo estabelecido entre todos os membros do grupo, merecem destes todo o respeito depois. Tendo consciência da complexidade do jogo, as crianças entendem que as regras podem ser mudadas, desde que todas as opiniões sejam levadas em consideração, fazendo disso uma discussão democrática e não uma ação de coação vinda do exterior. Em seguida, elas não preservam mais o sentimento de eternizar as regras, fazendo com que não sejam necessariamente passadas da mesma forma para outras gerações, e, finalizando, acreditam que no início do jogo de bolinhas as crianças apenas brincavam, existindo somente o intuito da diversão, sem a existência de um acordo entre os participantes para “regularizar” o jogo; as regras foram sendo estabelecidas conforme as necessidades que iam sendo encontradas.

O desenvolvimento da consciência e do poder sobre as regras faz com que os hábitos sejam aos poucos deixados de lado, pois a relação de cooperação entre o grupo começa a ser estabelecida a partir do momento que a discussão sobre as mesmas envolve todas as opiniões expostas, já que tal discussão é feita para o bem maior do todo. Diante desse ambiente cooperativo, surgem outras noções de justiça,

já que as relações são entre iguais e têm um conjunto de regras estabelecidas pelo próprio grupo.

Finalizando o capítulo, o autor começa a fazer suas considerações, concluindo que dentro de todos os estágios apresentados até então, há três tipos diferentes de conduta e que tais comportamentos não podem ser vistos em apenas determinados estágios, mas durante toda uma fase. Para Piaget (1994),

A esses três tipos de comportamento social correspondem três tipos de regras: a regra motora, a regra devida ao respeito unilateral e a regra devida ao respeito mútuo. Mas, nesse ponto, ainda não convém sermos absolutos: tudo é motor, individual e social, ao mesmo tempo. (PIAGET, 1994, p.76)

O autor passa, então, a analisar cada comportamento citado, começando pela regra motora. Piaget (1994) traz aqui o conceito da regularidade, que a regra motora se dá pelos hábitos que são passados às crianças, fazendo com que se desenvolva a repetição e, por conseguinte a consciência da regularidade. Há o respeito coercitivo sobre as regras, as crianças se interessam mais pelas relações adultas que entre seus pares, e assim sendo, as relações baseadas no respeito unilateral prevalecem em relação às da cooperação.

Em relação ao respeito unilateral e a regra coercitiva, Piaget (1994) volta a focar sua análise no egocentrismo infantil, estabelecendo o paralelo com a coerção do ambiente exterior e a conduta egocêntrica, principalmente da criança pequena. Sendo assim, o egocentrismo e a coação do exterior fazem com que a regularidade e a imitação também se tornem inseparáveis, e o sentimento da obrigação apareça em relação à origem divina das regras. Nos pequenos é nítida a confusão em distinguirem o que é de origem deles próprios e o que veio do ambiente exterior, tornando o egocentrismo fruto da coação do ambiente.

O respeito mútuo e as regras nacionais fazem associação à autonomia, baseada na evolução da coação à cooperação. É na cooperação que as regras deixarão de serem exteriores, já que foram elaboradas e adaptadas ao grupo, por ele mesmo num ambiente democrático e cooperativo, e assim se faz a diferença entre as regras, sendo inicialmente os respeitos, mútuo e unilateral, diferentes. Piaget (1994) complementa, afirmando que

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

Quando a criança aceita as instruções, mas cria novos deveres, aparece a consciência do dever e, assim, a autonomia. Piaget (1994) aponta que é importante ressaltar o papel do respeito mútuo e da cooperação como um processo de construção e evolução durante todo o processo de desenvolvimento mental da criança. O autor conclui o capítulo, direcionando o estudo dos capítulos seguintes em “dois grupos de realidades sociais e morais: coação e respeito unilateral de um lado, cooperação e respeito mútuo, de outro” (PIAGET, 1994, p.91).

As análises realizadas sobre o efeito que a coação adulta tem nas crianças, a pressão que os mais velhos exercem nos menores, como a criança assimila as regras como deveres e como estabelece os valores tidos como morais, se tornam o foco do segundo capítulo. O principal enfoque do capítulo é como os efeitos da coação moral agem nas crianças, segundo afirma o próprio autor,

[...] a coação moral é parente muito próximo da coação intelectual, e o absoluto literal que a criança mais ou menos atribui às regras recebidas de fora, assemelha-se, de perto, como veremos, às atitudes que adota o respeito da linguagem ou das realidades intelectuais impostas pelo adulto. [...] para fixar nosso vocabulário e falar de um realismo moral para designar, no plano dos julgamentos de valor, o análogo daquilo que são o “realismo nominal” e mesmo o verbalismo ou realismo conceptual, no plano da razão teórica. (PIAGET, 1994, p.93)

O realismo moral é a disposição da criança em aceitar seus deveres e valores como uma obrigação, independente de como isso lhe foi estabelecido. Dentro dele, é possível encontrarmos três características: o dever essencialmente heterônomo, que nada mais é do que a obediência cega à imposição do adulto, é uma consciência exterior à criança, onde ela só encontra o dever da obrigatoriedade; o sentido literal da regra estabelecida, que faz com que a regra seja levada ao pé da letra e não refletida; e uma objetiva responsabilidade, sendo, segundo o autor, o principal critério para as reflexões sobre o juízo moral na criança.

Piaget (1994) tomou duas frentes para explorar sua pesquisa neste capítulo, o desajeitamento da criança e o roubo, e a mentira, fatores que forçam a criança a criar mais rápido um julgamento diante de uma determinada conduta. Em relação ao desajeitamento e o roubo foi possível distinguir que, no julgamento da criança não é levado em conta à intenção da falta cometida, mas sim o prejuízo material que ela acarreta, o que no pensamento infantil, seria uma falta maior e mais grave. No âmbito da mentira, a falta maior não é a intenção do mentiroso, mas a dimensão da falsidade da mentira contada.

Refletindo sobre a definição da mentira, podemos considerar que a mesma está diretamente ligada ao realismo moral e a responsabilidade objetiva, e trata-se na prática, de saber se a criança entende o significado do que é mentir e que isso é trair intencionalmente a verdade. Durante os interrogatórios, algumas crianças pequenas disseram que o significado da mentira é dizer “um nome feio”, o que nos leva a ponderar que o uso da linguagem, neste caso, determina à criança o que é dizer uma mentira. O autor ressalta que “nada é mais exterior à consciência moral, nada se assemelha mais a um tabu imotivado do que as proibições relativas à linguagem.” (PIAGET, 1994, p.115).

Outra definição encontrada nos interrogatórios é que mentir é não dizer uma coisa que não é verdade, o que vale é analisar se a criança avalia se a mentira dita é um erro cometido ou a intenção em trair a verdade. Para tanto, o autor aponta que os interrogatórios foram dirigidos de forma a apresentar situações fictícias às crianças e indagar se aquilo era mentira ou não, se era um erro e por quê. Sendo assim, no jogo de bolinhas, a criança tem na mentira um ato realista, não dando importância a intencionalidade em jogo. Finalizando as definições, por volta dos dez anos, aparece enfim a definição de que a mentira é um ato cometido intencionalmente falso.

A avaliação das mentiras por parte das crianças é de responsabilidade objetiva ou subjetiva, do nível de falsidade, do fim da mentira ou da fala mentirosa. O estudo, a partir deste momento, foi focado em analisar como a criança avalia o conteúdo da mentira. Foi lhes apresentado algumas histórias, sempre em pares para que pudesse haver a comparação entre as duas, onde não havia intenção maldosa, mas distorção da realidade. A partir dos interrogatórios, foi possível observar que as

crianças no seu desajeitamento ou no roubo são levadas a importar-se e a julgar a mentira em consequência da falta material decorrente do ato cometido, mas, mesmo quando as histórias não apresentam prejuízo material, fazendo a criança levar em conta o conteúdo em si da mentira, ela ainda está orientada pela sua responsabilidade objetiva.

Para as crianças, a mentira é mais grave quando o ato cometido é mais falso. Estas deixaram transparecer em suas falas, como julgam o tamanho (maior ou menor) da mentira ao pensarem se seus pais acreditariam ou não no que lhes foi contado. Assim podemos considerar pelas falas das crianças nos interrogatórios que

[...] estamos em presença de julgamentos de responsabilidades objetiva que se oferecem em estado puro, por assim dizer, ou pelo menos sob uma forma muito mais simples do que aqueles cujo conteúdo analisamos em relação aos desajeitamentos e roubo. [...] os indivíduos citados fazem abstração da intenção dos mentirosos e só julgam as mentiras do ponto de vista mais exterior e mais objetivista, referindo-se apenas à inverossimilhança da afirmação mentirosa. (PIAGET, 1994, p.125)

O autor dialoga, refletindo que a responsabilidade objetiva mostra evolução conforme o desenvolvimento da criança, e faz relação com a matemática para salientar isso, mostrando que a responsabilidade objetiva tende a desaparecer com o aumento da idade, para dar lugar à responsabilidade subjetiva. Assim sendo, Piaget (1994) conclui: “os pequenos são levados a desprezar a intenção para se ocupar apenas do próprio resultado dos atos. Os grandes ao contrario, sempre levam mais em conta as intenções” (p.130)

Assim, o autor traça um paralelo entre as observações durante o desenvolvimento das regras do jogo e a mentira, ressaltando que de um lado a coação adulta e o egocentrismo infantil fazem com que a criança tenha uma consciência completamente exterior e realista das regras, sem eficiência no seu campo prático, e por outro, há a cooperação que faz com que a coação e o egocentrismo sejam diminuídos, para que haja compreensão e consciência interior das regras.

Em seu egocentrismo intelectual, a criança encontra o mentir por mentir, é a expressão de seus sentimentos e não suas crenças em verdades ou falsidades, o

que ocasiona a pseudomentira (uma fantasia contada pela criança). Segundo Piaget (1994),

Uma situação embaraçosa dá origem à pseudomentira, sem que haja aí outra coisa que uma aplicação das leis gerais do pensamento infantil primitivo, a qual tende à satisfação mais que à verdade objetiva. É na proporção dos encontros do pensamento próprio com o de outro que a verdade tomará valor aos olhos da criança e, por consequência, se tornará uma exigência moral. Enquanto a criança permanece egocêntrica, a verdade não pode interessá-la, e ela não pode ver nenhum mal em transpor a realidade em função de seus desejos. (p.133)

Até dado o momento, o autor não havia se referido às punições que a mentira pode acarretar, mas observou que, para os pequenos, a mentira só é “vilã” porque é passível de punição, eles relacionam a gravidade da mentira com a dimensão da punição que o ato cometido teve como consequência. A mentira é proibida porque pode ser punida e somente isso, pois a proibição tem origem divina, ou seja, veio do adulto, o que nos mostra as origens do realismo moral e da existência da heteronomia na criança. No decorrer de seu desenvolvimento, a criança constrói a consciência de que não se deve mentir, pois isso trai a confiança daquele que foi enganado e quebra uma relação de confiança mútua, de respeito mútuo. Se para os pequenos, a gravidade da mentira condiz com a dimensão da punição, para os maiores, a mentira é tida como mais “vilã” quando aquele que a comete tem êxito em seus objetivos.

Piaget (1994) pondera que, diferente das observações que obteve em seu primeiro capítulo, nestas não se pode definir estágios onde as crianças possam ser avaliadas, mas há aqui a avaliação do processo de construção das tomadas de consciência e de respeito.

Faz-se necessário apontar que toda tomada de consciência é um processo evolutivo, sucedido de ações e julgamentos, que fazem com que a criança evolua em seu pensamento teórico e em sua prática, “a tomada de consciência é uma reconstrução, e, portanto, uma construção original sobrepondo-se às construções devidas à ação” (PIAGET, 1994, p.141) O autor ressalta ainda, que é impossível não dar às crianças algumas ordens indiscutíveis e que mediante a obediência de tais regras é inevitável que nasça o realismo moral. Contudo, dentro dessa obrigação em

torno das regras indiscutíveis, temos a chamada consciência do dever, conforme exposto anteriormente, onde os sentimentos de dever e de culpa são característicos. O julgamento não é sobre a intenção dos atos cometidos, mas sobre a consequência material obtida.

Piaget (1994) finaliza o capítulo, refletindo que o realismo moral e o pensamento verbal da criança são frutos da relação da coação adulta e do egocentrismo infantil. E, sendo assim, dentro de sua pesquisa com os interrogatórios, foi possível distinguir na criança a existência de duas morais, que são processos de construção e de desenvolvimento: “o primeiro destes processos é a coação moral do adulto, coação que resulta na heteronomia e, conseqüentemente, no realismo moral. O segundo é a cooperação, que resulta na autonomia.” (PIAGET, 1994, p.154). A coação moral tem como característica o respeito unilateral, enquanto a cooperação é baseada em uma relação de respeito mútuo entre os pares.

No terceiro capítulo, *A cooperação e o Desenvolvimento da noção de justiça*, o foco das observações está em como se dá a construção e o desenvolvimento da noção de justiça nas crianças. Pautado nas análises dos interrogatórios anteriores, o autor pôde distinguir, na criança, a existência de duas morais: a chamada heteronomia ou coação e a moral da autonomia ou cooperação.

A moral da heteronomia tem como características o egocentrismo, o realismo moral, o respeito unilateral e a responsabilidade objetiva; é a chamada moral do dever. A criança respeita as regras, quaisquer que sejam as circunstâncias, a autoridade do adulto está presente a todo momento e as regras são externas à criança. A obediência é predominante, e é nessa fase, que observamos a coação moral vinda do adulto. Neste nível de moralidade podemos encontrar duas noções de justiça: a justiça imanente e a justiça retributiva.

A justiça imanente tem como principal característica a obediência à regra, simplesmente por ser uma regra, cuja não obediência ocasiona as sanções tidas como automáticas, que podem vir das coisas, dos objetos, do ser divino (Deus), ou da autoridade que lhe impôs a regra. Já a justiça retributiva se caracteriza pela relação entre o ato cometido e a sanção. As regras, dentro desta noção de justiça, também são rigorosamente obedecidas e a desobediência ocasiona dois tipos de sanção: a sanção expiatória e a sanção por reciprocidade.

A sanção expiatória pode ser definida pela não relação entre o ato cometido e a punição que será sofrida; ela geralmente procura punir o “corpo”, sendo uma punição arbitrária que faz com que o indivíduo que está sendo punido não respeite as regras porque as compreendeu, mas sim pelo medo de ter seu corpo punido. Já a sanção por reciprocidade possibilita a compreensão de que o ato ocorrido depois do ato cometido não é uma simples punição, mas sim a consequência do ato. Aqui, o indivíduo faz a relação que o descumprimento das regras sempre tem alguma consequência, fazendo com que isso se torne natural para ele e o faz compreender que houve desrespeito à regra e à solidariedade para com o outro.

A moral autônoma é a superação da moral heterônoma. Na autonomia, prevalece o respeito mútuo, onde todas as relações são baseadas na igualdade entre os pares, com o predomínio da cooperação e da justiça entre eles. Tal justiça é chamada de noção de justiça distributiva, que se caracteriza pela igualdade entre os pares. A relação entre os pares e seus conflitos é refletida de forma que os indivíduos percebam e respeitem as diferenças individuais, levando em consideração também, a intenção que permeava os atos ocorridos. A sanção aqui é inexistente já que as relações de igualdade desencadeiam a solidariedade e a cooperação, fazendo com que não haja a necessidade da punição.

Piaget (1994) fecha o capítulo estabelecendo diálogos entre a igualdade, autoridade, e a noção de justiça entre as próprias crianças. O autor conclui que não é possível afirmar ou determinar que as crianças pequenas não deem importância ou que ainda não construíram sua noção de justiça, ou mesmo determinar estágios da evolução da construção da justiça, pois este é um processo evolutivo permanente. Durante este processo, é possível notar que a criança evolui a partir das suas relações com a autoridade adulta e a igualdade entre as crianças, sendo que o desenvolvimento caminha em paralelo com o avanço na idade, fazendo com que a criança evolua em seus níveis de noção de justiça. Faz-se necessário ressaltar que, para as crianças, a consequência de suas ações mediante a relação entre iguais (criança x criança) não se baseia em justiça retributiva, cuja sanção pode ser definida como expiatória, mas na justiça por reciprocidade, como se todo o ato cometido fosse apenas uma resposta “equivalente” para o que sofreu.

Ressalta-se ainda ser importante considerar que o desenvolvimento da criança perpassa, indispensavelmente, pela fase de coação adulta, e isso faz com que, durante todo esse período, a criança construa seu desenvolvimento baseado na noção de justiça retributiva, onde prevalecem as relações de respeito unilateral. A evolução dessa noção acontece quando as relações de respeito evoluem e a criança deixa de agir sob a coação do adulto. A noção de justiça distributiva aparece então, quando as relações de respeito unilateral desaparecem, dando lugar ao respeito mútuo entre adulto x criança e criança x criança.

Finalizando sua pesquisa, Piaget (1994) escreve um capítulo sobre as teorias de autores como Durkheim, Pierre Bovet e J.M. Baldwin, pois se fez necessário estabelecer um diálogo mais profundo com tais teorias, visto estas serem utilizadas durante todo o trabalho de pesquisa e também, na análise dos resultados obtidos pelo autor.

De acordo com o exposto por Piaget (1994), Durkheim acreditava que a sociedade está acima do indivíduo, pois é esta que vai fazê-lo se enquadrar nas regras sociais já existentes, fazendo com que todas as leis, regras, normas e hábitos sociais sejam perpetuados de geração a geração. Sendo assim, a sociedade exerce poder de coação sob o indivíduo impondo-lhe um sistema baseado no respeito unilateral, e a existência da cooperação só será possível quando as relações eliminarem esse respeito. Durkheim distingue ainda, duas noções de moral: a teoria do dever ou obrigação e a teoria do bem ou autonomia da consciência. Para este teórico, toda ação tida como moral se enquadra na teoria do dever, visto estar baseada no respeito unilateral, tendo como efeito a coação, que para o teórico se faz estritamente necessária como método de repreensão. Piaget (1994) destaca, segundo a teoria durkheimiana, que “[...] a punição extingue a falta na medida em que o sofrimento infligido demonstra à criança que o professor tomou a sério esta falta. Assim, a essência da penalidade é simbolizar a repreensão [...]” (p.267)

Piaget (1994) expõe que Durkheim apresenta também, em sua teoria sobre moralidade, três elementos: o espírito da disciplina, onde emana a autoridade; o apego aos grupos sociais, onde a sociedade está acima do indivíduo fazendo com que este insira-se em um grupo social e a autonomia da vontade, onde o entendimento das regras faz com que os indivíduos as acatem por vontade própria,

após tê-las refletido. “Em suma, a autonomia consiste em compreender o porquê das leis que a sociedade nos impõe e que não somos livres de recusar.” (PIAGET, 1994, p.264). Ainda de acordo com Piaget (1994), o teórico ainda acredita que a educação é o meio utilizado pela sociedade para fazer com que o indivíduo aprenda e obedeça as regras para a organização social. Este autor compreende que a criança, mesmo pequena, traz consigo uma “bagagem” natural e que é preciso conhecê-la para assim poder, posteriormente, instruí-la, fazendo-a evoluir, de modo a deixar o seu egocentrismo de lado, o qual dará lugar às relações de cooperação e autonomia. Tendo como base a teoria durkheimiana, Piaget (1994) conclui seu pensamento, apontando que

Para educar a autonomia na criança, portanto, é útil “educá-la” cientificamente. Mas não basta, para isso submetê-la à sociedade adulta, e fazê-la compreender de fora as razões desta submissão: a autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação. (p.276)

Ao se referir a Bovet, Piaget (1994) explicita, que este apresenta um conceito onde a moral nasce e é construída pela relação entre os indivíduos e não pela imposição feita pela sociedade, assim, este teórico defende que a relação entre pares faz com que o indivíduo evolua e respeite o outro que lhe passa regras, fazendo com que se estabeleça o respeito, primeiramente, pelo indivíduo e, por consequência, à regra que lhe foi passada, há aqui o surgimento do sentimento do dever e é baseado nele que o indivíduo passa a respeitar as regras. Segundo Piaget (1994), “[...] para Bovet, a lei não é origem do respeito: é o respeito pelas pessoas que faz com que as ordens que emanam destas pessoas adquiram força de lei na consciência daquele que respeita. Portanto, o respeito é origem da lei” (p. 279). A partir deste pensamento sobre o respeito, Bovet aponta que as crianças veem no adulto um modelo de “perfeição”, tomando-o como referência, como modelo a ser seguido, para então, tornarem-se iguais, contudo, quando a criança descobre uma “falha” ou percebe algo de errado com o adulto isso pode acarretar, além de grande decepção na criança, um comprometimento na sua “fé na ordem do mundo” (PIAGET, 1994, p.280) Assim, podemos refletir que as crianças respeitam as regras por serem exteriores a elas e impostas primeiro por seus pais e, posteriormente,

pelos adultos em geral. A origem deste respeito é baseada em uma relação de respeito unilateral, onde o sentimento de obrigação e de dever é sempre existente.

Baldwin, segundo Piaget (1994) considera que a relação entre pares constrói a consciência do “eu” nas crianças e que é imitando o adulto, que estas criam um “eu ideal” (tendo como ideal o comportamento do adulto); com a imitação e a pressão exercida pela sociedade, a criança vai descobrindo os outros e construindo em si sua própria consciência moral. Dialogando com a teoria de Baldwin, Piaget (1994) reflete que “a consciência moral surge quando o eu não está mais em harmonia, quando há oposição entre as diversas tendências internas que o constituem (tendências [...] próprias, de origem exterior)” (p.288). O sentimento do dever de Bovet, exposto por Piaget (1994), pode ser refletido como um “eu” submisso, onde todas as ordens dadas como obrigação, são efeito da pressão social exercida sobre o sujeito. Com o passar do tempo, essas obrigações aumentam, pois aumenta a pressão por parte da sociedade, fazendo com que, durante seu desenvolvimento, a criança seja capaz de construir um “eu” ideal para si, repensando sobre as ordens que lhe foram dadas e tornando lógica a reflexão sobre a pressão que lhe fora exercida até aquele momento.

3. METODOLOGIA

A proposta deste estudo consiste em tecer uma reflexão em torno da moralidade infantil, tendo como suporte para o seu desenvolvimento a literatura infantil, a qual se apresenta rica em possibilidades para se pensar e trabalhar – em sala de aula – com vistas a promoção do seu desenvolvimento na educação infantil. A partir dos objetivos estabelecidos, estruturamos esta pesquisa com base qualitativa e em caráter exploratório, tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Severino (2007), é realizada “a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (p. 122), sendo que esta acompanhará todo o trabalho, revestindo-se de caráter analítico e interpretativo.

Consideramos importante salientar que entendemos a pesquisa conforme ideia apresentada por Gil (1996), segundo a qual, esta se dá em um sistema teórico para a busca de soluções dentro de um problema proposto. De acordo com este autor, a pesquisa científica tem como objetivo, elucidar temas pouco desenvolvidos e/ou organizar as informações disponíveis acerca de um problema, decorrentes de trabalhos anteriormente desenvolvidos sobre o assunto. Ainda segundo o autor, uma pesquisa qualitativa se caracteriza por ser descritiva e analisar dados que não podem ser quantificáveis. Ludke e André (1986), concordando com Gil (1996), baseiam a pesquisa científica em uma questão a ser elucidada seguindo métodos investigativos para melhor esclarecê-la dentro dos objetivos do investigador.

Segundo Bogdan (1994) na pesquisa qualitativa o investigador irá embasar sua coleta de informações em seu ambiente natural, sendo este o ambiente cotidiano do investigador; o pesquisador dá ênfase no processo de investigação e não somente em seus resultados.

De acordo com Lima e Miotto (2007) a pesquisa bibliográfica pode ser definida como

[...] Um procedimento metodológico importante na produção de conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas poucos explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. (LIMA e MIOTTO, 2007, p.44).

Godoy(1995) também nos oferece considerações importantes para auxiliar na compreensão acerca da pesquisa bibliográfica. Segundo a autora, esta tem como base a busca por uma nova leitura sobre um tema discutido anteriormente por outros e que, considerando a abordagem qualitativa como método de pesquisa, o trabalho proposto possa trazer um novo enfoque sobre o tema a ser apresentado, tornando o pesquisador capaz de usar sua imaginação e criatividade para trazer caráter inovador às suas investigações.

Diante destas considerações, entendemos que as principais fontes de pesquisa para a realização deste trabalho serão os livros, textos e artigos de autores que trabalham com a temática da moralidade e da literatura infantil enquanto recurso para a organização da ação pedagógica, os quais, posteriormente, servirão de embasamento à reflexão em torno do diálogo e das ideias desses autores sobre a temática, tendo como focos principais o ambiente escolar e a intervenção pedagógica do professor em sala de aula que, com os recursos que lhe são disponibilizados, poderá atuar na promoção de um ambiente capaz de possibilitar a interação das crianças e de seus pontos de vistas, propiciando a elas experienciar novas vivências. Segundo Caetano (2005)

O sujeito é ativo na construção do seu desenvolvimento e a moralidade não é algo que possa ser ensinado ou transmitido, por meio de lições de moral, sermões e histórias; tampouco se pode aprender a ser justo, honesto, solidário, tolerante, senão por meio de situações em que experienciem possibilidades de exercitarem tais virtudes. (CAETANO, 2005, p. 15)

Para o desenvolvimento e análise propostos neste estudo, utilizamo-nos de três textos da literatura infantil: “A cigarra e a formiga”, “A galinha ruiva” e “O pastor e o lobo”. A escolha destes textos partiu, primeiramente, da observação quanto a presença de dilemas morais em suas narrativas e segundo, o conhecimento de que tais histórias são de fácil acesso aos educadores, encontrando-se disponíveis tanto no acervo da escola quanto do próprio professor, que as utiliza constantemente em suas práticas.

Sabemos que a literatura Infantil configura-se como um instrumento pedagógico que se encontra presente em toda sala de aula, sendo de fácil acesso a todo educador que, pautado em um planejamento que permita trocas de ideias e

momentos para discussão, pode se tornar um agente desencadeador de novas considerações e diferentes sentimentos. Seguindo este pensamento, Ramos, Campos e Freitas (2012), afirmam que a literatura pode ser um recurso valioso para fazer despertar o diálogo e a reflexão entre as crianças, fazendo com que estas sejam capazes de imaginar novas hipóteses acerca dos dilemas apresentados, sendo também capazes de colocar em pauta suas opiniões e construir valores como respeito, igualdade, justiça e cooperação. No entanto, para que tal trabalho se mostre significativo, atuando positivamente no desenvolvimento das crianças, é imprescindível que este seja norteado por um planejamento prévio que contemple ações que sejam capazes de promover oportunidades de debates em torno dos possíveis conflitos surgidos a partir das narrativas das histórias, momentos nos quais o educador poderá por meio de questionamentos diversos, provocar a reflexão das crianças, buscando levantar o entendimento delas em torno tanto dos conflitos quanto das suas possíveis soluções. De acordo com Vinha (2000)

[...] ao contar histórias, que possuam conflitos entre os personagens, o professor poderá elaborar questões que levem os alunos à reflexão, propor dilemas morais relacionados ao tema, solicitar a participação e discussão dos alunos, favorecendo a troca de pontos de vista entre eles. (VINHA, 2000, p.498)

Importante considerar que a utilização dos dilemas em sala de aula tem como objetivo atuar como estimulador de situações-problema, os quais, com a devida intervenção pedagógica do educador, poderão ser utilizados enquanto meios desequilibradores no trabalho pedagógico com o processo de construção e desenvolvimento da noção de justiça. Neste sentido, podemos dizer que ao educador cabe a tarefa de selecionar os temas e as histórias que ofereçam maiores possibilidades a essas discussões e conflitos.

3.1. Apresentação e análise dos dados

A literatura infantil apresenta-se permeada de histórias – contos e fábulas – que se mostram ricas em possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho em

sala de aula voltado para o desenvolvimento moral da criança, no entanto, para este estudo, optamos pela seleção de apenas três dessas histórias, as quais foram selecionadas a partir dos seguintes fatores: a história deveria ser presença constante no universo escolar e o seu enredo deveria, necessariamente, apresentar um dilema moral que pudesse remeter ou levar a pensar nos níveis de justiça e suas conseqüentes sanções. Importante destacar que estas histórias foram selecionadas e descritas a partir do acervo pessoal da pesquisadora.

A fim de realizar a seleção das histórias que serão transcritas e analisadas a seguir, o acervo utilizado para a realização de tal seleção foi o de uso pessoal da pesquisadora deste estudo, para que assim, fossem selecionadas histórias que em seu enredo apresentasse os principais fatores a serem analisados no presente trabalho: o enredo deveria necessariamente trazer um dilema moral e a história infantil selecionada deveria ser presente no cotidiano escolar.

Com o tema delimitado e as histórias selecionadas, optamos por apresentar os dados possibilitados pelo presente estudo da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos a transcrição das histórias, as quais serão seguidas pela identificação do nível de justiça e do conseqüente tipo de sanção, sendo que esta apresentação seguirá a seqüência exposta no quadro abaixo.

Quadro A: história x nível de justiça x sanção.

História Infantil	Autor	Nível de justiça	Sanção
A formiga má	Monteiro Lobato	Retributiva	Expiatória
A formiga boa	Monteiro Lobato	Retributiva	Reciprocidade
A galinha ruiva	André K. Breitman	Retributiva	Reciprocidade
O garoto do “olha o lobo”	Rosemarie Ziegelmaier	Retributiva	Reciprocidade

3.1.2. Transcrição dos enredos das fábulas e análise do conceito de justiça

3.1.2.1. A CIGARRA E A FORMIGA¹ - A formiga boa

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar o pé de um formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas. Mas o bom tempo passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas. A pobre cigarra, sem abrigo em seu galinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém. Manquitolando, com uma assa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique... Apareceu uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina. - Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama a tossir. - Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu.... A formiga olhou-a de alto a baixo.- E que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa? A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu de um acesso de tosse:- Eu cantava, bem sabe...- Ah!... – exclamou a formiga recordando-se. – Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas? - Isso mesmo, era eu...- Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo. A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

3.1.2.2. A CIGARRA E A FORMIGA² - A formiga má

Já houve, entretanto, uma formiga má que não soube compreender a cigarra e com dureza a repeliu de sua porta. Foi isso na Europa, em pleno inverno, quando a neve recobria o mundo com o seu cruel manto de gelo. A cigarra, como de costume, havia cantado sem parar o estio inteiro, e o inverno veio encontra-la desprovida de tudo, sem casa onde se abrigar, nem folhinhas que comesse. Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou – emprestado, notem! – uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo permitisse. Mas a formiga era uma usuária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres. - Que fazia durante o bom tempo? - Eu... eu cantava! - Cantava? Pois dance agora, vagabunda! – e fechou-lhe a porta no nariz. Resultado: a cigarra ali morreu entanguidinha; e quando voltou a primavera o mundo apresentava um aspecto mais triste. É que faltava na música do mundo o som estridente daquela cigarra morta por causa da avareza da formiga. Mas se a usuária morresse, quem daria pela falta dela? Os artistas – poetas, pintores, músicos – são as cigarras da humanidade.

Há na história original da fábula “A cigarra e a formiga” um grande dilema moral onde a cigarra tida como “preguiçosa” não trabalhou como a formiga para se preparar para a mudança de estação, e quando necessita de ajuda, a mesma lhe é negada. Na história não há o reconhecimento do trabalho realizado pela cigarra, já que seu envolvimento com a música não é tido pela formiga como um trabalho de grande valor e sim um inútil divertimento; para a formiga, somente o seu trabalho excessivo visando o futuro é digno de reconhecimento.

¹ Fábulas de La Fontaine e Esopo adaptada por Monteiro Lobato, 2011, p.12-13.

² Fábulas de La Fontaine e Esopo adaptada por Monteiro Lobato, 2011, p.12-13.

Sendo assim, é possível apontarmos na história original que as ações da formiga má estão pautadas no nível de justiça retributiva, baseado na sanção expiatória, onde não oferecer abrigo e alimento foi a forma de punição (sanção) sofrida pela cigarra. Podemos ilustrar esta ideia com seguinte passagem do texto:

Desesperada, bateu à porta da formiga e implorou – emprestado, notem! – uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo permitisse. Mas a formiga era uma usuária sem entranhas. Além disso, invejosa. Como não soubesse cantar, tinha ódio à cigarra por vê-la querida de todos os seres. - Que fazia durante o bom tempo? - Eu... eu cantava! - Cantava? Pois dance agora, vagabunda! – e fechou-lhe a porta no nariz.”(LOBATO, 2011, p.13)

É possível refletir sobre a situação de conflito presente na história da personagem da formiga má por um olhar piagetiano, que nos permite refletir que tal ação baseada na justiça retributiva faz um paralelo de respeito e obediência às regras, onde o não cumprimento das mesmas acarreta em uma punição, neste caso, a sanção expiatória sofrida. A ação do não acolhimento da formiga em relação à cigarra exemplifica claramente a punição arbitrária sofrida pela mesma, sendo esta, uma das características principais da sanção expiatória. Piaget (1994) caracteriza a sanção expiatória pela punição arbitrária e o respeito às regras pelo medo do sofrimento de punições, de forma que o respeito predominante neste nível de justiça é o unilateral, regido pelo sentimento de coação de regras exteriores ao sujeito.

Em sua pesquisa, o autor (Piaget, 1994), durante os interrogatórios realizados com crianças, pôde constatar que para as mesmas, o significado de sanção é a punição, e que a sanção deve causar o maior sofrimento possível para que a pessoa que cometeu uma falta entenda assim, a gravidade do ato cometido. Deste modo, o conceito de quebra do elo de solidariedade e de princípios éticos se mostra inexistente em tais julgamentos.

Com a demonstração de irrelevância pelo trabalho da cigarra, o julgamento da formiga pode se fazer paralelo ao conceito da responsabilidade objetiva, onde a intenção do sujeito não é levada em conta, e sim sua ação. Piaget (1994) expõe em sua obra que a responsabilidade faz relação direta com a coação moral vinda do adulto, onde as crianças tendem a respeitar e obedecer a regras impostas pelos sentimentos de obrigação e dever advindos da coação.

Contudo, já na versão onde a formiga de índole boa é uma das personagens centrais da fábula, podemos refletir sobre a sua ação pautada no nível de justiça retributiva baseada na sanção por reciprocidade. A formiga entende e reconhece a diferença dos diversos tipos de trabalho, onde a cigarra sendo uma grande cantora fez com que seus dias fossem menos cansativos. Ilustramos tal ação da personagem com a passagem:

A formiga olhou-a de alto a baixo. - E que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa? A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu de um acesso de tosse: - Eu cantava, bem sabe... - Ah!... – exclamou a formiga recordando-se. – Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas? - Isso mesmo, era eu... - Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraia e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo. (LOBATO, 2011, p.12)

A sanção por reciprocidade se distingue da sanção expiatória por não ser arbitrária, tendo total relação entre o ato cometido e a consequência do mesmo. Piaget (1994) considera que neste nível de sanção o indivíduo compreendeu o descumprimento das regras e possivelmente o rompimento do princípio da solidariedade para com o outro. No caso ilustrado pela fábula, é possível fazer uma reflexão sobre as ações da formiga, tendo em vista que a mesma pode considerar que a cigarra continue cantando para alegrá-la em troca de abrigo e alimento, sendo uma forma “justa” de retribuição pelos diferentes trabalhos.

3.1.2.3. A GALINHA RUIVA³

Um dia, a galinha ruiva estava ciscando no quintal e achou um grão de trigo. Ela correu para seus amigos e perguntou: - Quem quer me ajudar a plantar este grão de trigo? - Eu é que não – disse o Patinho.- Eu é que não – disse o Gatinho.- Eu é que não – disse o Cachorrinho.- Oh, está bem! – disse a Galinha Ruiva.- Eu vou plantar o trigo sozinha!Dito e feito. A Galinha Ruiva plantou o trigo sozinha.E os dias foram passando. O grão de trigo cresceu e virou um grande pé de trigo. A Galinha Ruiva, então, perguntou para seus amigos:- Quem quer me ajudar a colher todo esse trigo?- Eu é que não – disse o Patinho.- Eu é que não – disse o Gatinho.- Eu é que não – disse o Cachorrinho.- Oh, está bem! – disse a Galinha Ruiva. - Eu vou colher o trigo sozinha! Dito e feito. A Galinha Ruiva colheu o trigo sozinha. Depois de colher o trigo, a Galinha Ruiva perguntou:- Quem quer me ajudar a debulhar todo este trigo?- Eu é que não – disse o Patinho.- Eu é que não – disse o Gatinho.- Eu é que não – disse o Cachorrinho.- Oh, está bem! – disse a Galinha Ruiva -

³ Conto popular inglês, Versão André Koogan Breitman, 2004

Eu vou debulhar o trigo sozinha! Dito e feito. A Galinha Ruiva debulhou o trigo sozinha. Depois de debulhar o trigo, a Galinha ruiva perguntou:- Quem quer ir comigo até o moinho para me ajudar a fazer farinha com este trigo?- Eu é que não – disse o Patinho.- Eu é que não – disse o Gatinho.- Eu é que não – disse o Cachorrinho.- Oh, está bem! – disse a Galinha Ruiva - Eu vou até o moinho sozinha!Dito e feito. A Galinha Ruiva foi sozinha até o moinho e moeu o trigo para fazer farinha. Depois de fazer a farinha de trigo, a Galinha Ruiva perguntou:- Quem quer me ajudar a fazer um pão com esta farinha?- Eu é que não – disse o Patinho. - Eu é que não – disse o Gatinho.- Eu é que não – disse o Cachorrinho.- Oh, está bem! – disse a Galinha Ruiva - Eu vou fazer o pão sozinha! Dito e feito. A Galinha Ruiva pegou a farinha e fez um pão muito bonito e com um cheiro delicioso. A Galinha Ruiva tirou o pão do forno, colocou-o na mesa e perguntou:- Quem quer me ajudar a comer este pão?- Oba! Eu quero – disse o Patinho.- Oba! Eu quero – disse o Gatinho.- Oba! Eu quero – disse o Cachorrinho. Então, a Galinha Ruiva disse:- Nada disso, seus preguiçosos! Vocês não me ajudaram a fazer o pão e agora não vão provar nem um pedacinho! A Galinha Ruiva chamou seus pintinhos e comeram todo o pão sozinhos. E os três aprenderam que é muito feio ser preguiçoso. Desse dia em diante, eles passaram a ajudar sempre os outros.

Em relação ao conto inglês “A galinha ruiva”, vemos que a galinha não partilha o pão, resultado de seu trabalho, pois não teve ajuda para prepará-lo. Podemos considerar que na ação da personagem predomina a noção de justiça retributiva pautada na sanção por reciprocidade, já que o conteúdo da consequência do ato cometido estabelece total relação com a falta cometida pelos outros animais da fazenda.

É possível exemplificar o julgamento da personagem principal, a partir da noção de sanção por reciprocidade, com a seguinte passagem:

A Galinha Ruiva tirou o pão do forno, colocou-o na mesa e perguntou: - Quem quer me ajudar a comer este pão? - Oba! Eu quero – disse o Patinho. - Oba! Eu quero – disse o Gatinho. - Oba! Eu quero – disse o Cachorrinho. Então, a Galinha Ruiva disse: - Nada disso, seus preguiçosos! Vocês não me ajudaram a fazer o pão e agora não vão provar nem um pedacinho! A Galinha Ruiva chamou seus pintinhos e comeram todo o pão sozinhos. E os três aprenderam que é muito feio ser preguiçoso. Desse dia em diante, eles passaram a ajudar sempre os outros. (BREITMAN, 2004, p.20-21)

Faz-se importante ressaltar que a sanção por reciprocidade, neste caso, pode ser entendida como um tipo de vingança regulamentada, pois, se não foi considerado como justo os animais da fazenda ajudarem a galinha, também não é justo que estes apreciem o resultado de seu trabalho, que no caso corresponde a um saboroso pão. Segundo Piaget (1994), a vingança é tida como instintiva quando o seu uso é uma forma de defesa do indivíduo, que busca o sofrimento do outro depois de lhe ter acontecido algo que tenha lhe causado sofrimento.

Pode-se compreender ainda com a obra do autor, que a vingança tida como regulamentada ou até mesmo como a “Lei de Talião”, aparece buscando a punição daquele que quebrou o elo de cooperação dentro de uma relação com o outro. É de válida importância apontar na pesquisa de Piaget (1994) que na vingança, justo seria estabelecer total relação da falta cometida com a punição sofrida, e não usar a vingança como uma punição arbitrária visando apenas o sofrimento do outro, fazendo com que o julgamento e as ações não sejam pautados pela busca de sanção expiatória.

Neste caso, tomando o apontamento de Piaget (1994) sobre o que autor conceituou como se fosse uma “justa vingança”, justo seria que a galinha não ajudasse nenhum de seus amigos em seus respectivos trabalhos, e que não os excluísse da refeição fruto de seu trabalho no campo. Piaget (1994) apontou ainda em sua pesquisa, que as crianças maiores tendem a julgar a sanção por reciprocidade em paralelo a noção de igualdade, sendo que a retribuição à falta cometida deve ser compensada de maneira proporcional ao ato, enquanto as crianças menores mostraram em seus diálogos que optam sempre pela sanção de expiação, que cause sempre sofrimento a pessoa que quebrou o elo de solidariedade e cooperação presente nas relações de respeito mútuo e nos julgamentos da justiça distributiva.

3.1.2.4. O PASTOR E O LOBO⁴ - O garoto do “olha o lobo”

Em um pequeno e tranquilo vilarejo, um garoto chamado Pedro vivia com seu pai, um homem muito trabalhador que cuidava de ovelhas no campo. O rebanho pastava bem pertinho do povoado onde moravam, e todos os dias seu pai tratava e alimentava os animais. Certo dia, o pastor pediu ao filho que cuidasse do rebanho por alguns dias, pois ele teria de viajar para tratar de negócios em um vilarejo próximo dali. - Filho, se algum lobo aparecer, peça ajuda e os moradores da aldeia virão socorrê-lo. Tenha cuidado e trate bem das nossas ovelhas.- Sim, papai. Pode deixar comigo – respondeu Pedro. O pastor fez as malas e seguiu viagem. No dia seguinte, Pedro levantou bem cedo para trabalhar e, obedecendo às instruções do seu pai, levou todas as ovelhas para o campo. Tudo parecia calmo, até que de repente os moradores do vilarejo ouviram gritos desesperados. Era Pedro que pedia socorro, dizendo que o lobo tinha aparecido e estava prestes a atacar o seu rebanho: “Olha o lobo. Socorro! Olha o lobo. Por favor, alguém me ajuda!”. De todo o vilarejo era possível escutar os gritos aflitos de Pedro. Armados de tudo o que tinham em casa, os aldeões se reuniram e correram para ajudar o menino e salvar as ovelhas. Quando chegaram no campo, porém, não viram nenhum lobo por perto. Começaram a procurar o terrível animal em toda parte, inclusive no bosque próximo dali. Depois que todos voltaram sem ter o lobo, o menino caiu na gargalhada. - Vocês não vão achar lobo nenhum, porque era tudo uma brincadeira.- Brincadeira? Então não apareceu nenhum lobo? -

⁴ Fábula de Esopo recontada pela Coleção Contos e Fábulas para crianças – Folha de São Paulo.

perguntou um aldeão, sem acreditar que Pedro tinha aprontado essa. - Você nos enganou? – perguntou outro aldeão furioso. - Não apareceu nenhum lobo! Eu só queria enganar vocês! Os moradores deram uma enorme bronca em Pedro, deixando claro que ele tinha errado e se comportado como um menino irresponsável. Depois, mal-humorados, voltaram para terminar seus afazeres. No dia seguinte, Pedro acordou assim que o dia amanheceu e levou o rebanho ao campo de novo. Quando era quase meio-dia, começou a gritar pedindo ajuda:- Olha o lobo. Socorro! Olha o lobo. Por favor alguém me ajuda! – Ele jurava que desta vez era verdade e que havia um lobo ameaçando as ovelhas. Apesar da desconfiança, os aldeões correram para ajudar Pedro e socorrer as ovelhas. Quando finalmente chegaram ao campo, os aldeões não viram nem sinal do lobo e encontraram as ovelhas pastando tranquilamente. O menino caiu de novo na gargalhada. Às vésperas da chegada de seu pai, Pedro pastoreava o rebanho como todos os dias. Enquanto pensava como era divertido pregar peças nos outros, de repente um enorme lobo saiu do bosque. Faminto, o animal se dirigiu diretamente para as ovelhas. O menino, apavorado, gritou com o máximo de suas forças:- Olha o lobo. Socorro! Por favor, alguém em ajuda! Socorro! Agora é verdade! Só que, desta vez, ninguém apareceu para ajudá-lo. Por mais que Pedro berrasse, os aldeões estavam cansados de serem enganados e decidiram não socorrer o menino. - É mais uma brincadeira do moleque – concluiu um dos aldeões -Se for um lobo de verdade, tomara que devore todas as ovelhas. E infelizmente foi exatamente isso o que aconteceu. Quando uma pessoa mentirosa diz a verdade, ninguém acredita...

A fábula do Pastor e o Lobo traz a ação baseada em uma mentira que foi contada pelo garoto, que entediado, inventou uma história tida para ele como uma “grande aventura” para se divertir com a reação dos aldeões que estavam trabalhando em seu redor. O menino, quando perde suas ovelhas porque os aldeões não acreditaram no seu pedido de socorro, sofre com a consequência do seu ato não acreditaram no seu pedido de socorro, sofre com a consequência do seu ato cometido, já que as ações dos aldeões são baseadas na sanção por reciprocidade, da justiça retributiva. Eles não buscaram se vingar do garoto na primeira vez que a mentira foi contada, mas devido a ela se repetir não acreditaram mais em sua palavra. Piaget (1994, p.163) acredita que “a sanção é, de fato, uma “consequência natural” do ato, uma vez que a consequência da mentira é acreditarmos inteiramente no mentiroso ou então não acreditarmos mais nele.”

O autor ainda traz em sua obra, que as crianças em seu egocentrismo encontram o mentir por mentir, ocasionado por uma fantasia inventada pela própria criança, denominada por ele como pseudomentira, como já foi visto no capítulo anterior do presente trabalho. Para “satisfazer” seus desejos e interesses, a criança pode inventar algo inverossímil sem reconhecer o mal que esta atitude pode lhe acarretar, no caso do menino, ele fantasiou a história do lobo por achar que seria engraçado enganar os aldeões, sem pensar que os mesmos não acreditariam mais nele e que não o socorreriam, tornando possível ao lobo comer todo o seu rebanho.

De acordo com Piaget (1994), para a criança, o mentir somente é considerado errado porque é um ato passível de punição, e se não o fosse, este seria permitido. Ela ainda faz relação entre a gravidade da mentira contada, pela punição consequente que a mesma acarretou. Piaget (1994) constatou em seu estudo que, para as crianças pequenas, a mentira é uma falta moral de linguagem e também é mais grave quanto mais inverossímil esta se apresentar, se afastando completamente da realidade ou trazendo consigo uma grande fantasia ou exagero; fazendo paralelo com a responsabilidade objetiva, as crianças tendem a julgar não a intenção do mentiroso e sim a narrativa fantasiada ou mentirosa. Com o desenvolvimento moral e progressão da idade, as crianças conseguem reconhecer que a mentira é uma falta moral, pois quebra o elo de confiança e respeito mútuo pelo outro, mesmo que isso não lhes acarrete nenhum tipo de punição.

Seguindo o julgamento das crianças pequenas como conceituou Piaget (1994), podemos então refletir que, na fábula, a mentira do pastor foi de extrema gravidade já que como consequência de seus atos, o lobo devorou todo o seu rebanho. Podemos exemplificar a fala do autor com a seguinte passagem da história:

No dia seguinte, Pedro acordou assim que o dia amanheceu e levou o rebanho ao campo de novo. Quando era quase meio-dia, começou a gritar pedindo ajuda: - Olha o lobo. Socorro! Olha o lobo. Por favor alguém me ajuda! - Ele jurava que desta vez era verdade e que havia um lobo ameaçando as ovelhas. Apesar da desconfiança, os aldeões correram para ajudar Pedro e socorrer as ovelhas. Quando finalmente chegaram ao campo, os aldeões não viram nem sinal do lobo e encontraram as ovelhas pastando tranquilamente. O menino caiu de novo na gargalhada. Às vésperas da chegada de seu pai, Pedro pastoreava o rebanho como todos os dias. Enquanto pensava como era divertido pregar peças nos outros, de repente um enorme lobo saiu do bosque. Faminto, o animal se dirigiu diretamente para as ovelhas. O menino, apavorado, gritou com o máximo de suas forças: - Olha o lobo. Socorro! Por favor, alguém em ajuda! Socorro! Agora é verdade! Só que, desta vez, ninguém apareceu para ajudá-lo. Por mais que Pedro berrasse, os aldeões estavam cansados de serem enganados e decidiram não socorrer o menino. - É mais uma brincadeira do moleque - concluiu um dos aldeões - Se for um lobo de verdade, tomara que devore todas as ovelhas. E infelizmente foi exatamente isso o que aconteceu. Quando uma pessoa mentirosa diz a verdade, ninguém acredita...(ZIEGELMAIER, 2014, p.13-21)

3.2. A contribuição deste recurso didático para a organização da ação pedagógica com a evolução qualitativa da sanção expiatória para a sanção por reciprocidade.

Piaget (1994), tendo como base ideias de Durkheim, conceituou sanção como sendo a ação consequente de uma falta cometida, que busca reestruturar a ordem social e reatar o elo de solidariedade. Conforme exposto no capítulo anterior, seguindo seus estudos, o autor encontrou dois modos de sanção dentro da justiça retributiva: a sanção expiatória e a sanção por reciprocidade. A sanção expiatória foi conceituada por Piaget (1994) como sendo a punição arbitrária do indivíduo, sem fazer qualquer tipo de relação entre o conteúdo do ato cometido e a punição sofrida. Este conceito de sanção faz par com o conceito da noção de justiça retributiva, onde a coação moral e o respeito unilateral são predominantes, fazendo com que uma punição somente seja válida se o sofrimento imposto por ela for equivalente à gravidade da falta cometida. Desempenhando papel oposto, a sanção por reciprocidade é caracterizada pela relação entre a natureza da punição e o conteúdo do ato cometido. Em outras palavras, Piaget (1994) aponta que a sanção por reciprocidade busca promover a compreensão da falta cometida pelo indivíduo, e que o mesmo assuma as consequências da ruptura dos princípios de solidariedade e cooperação, vistos em relações que predominam o respeito mútuo e a cooperação.

As sanções fruto da justiça retributiva, podem ser refletidas como domínio da heteronomia do indivíduo, onde as relações, predominadas pela coação moral e o respeito unilateral, antecedem as relações de cooperação e respeito mútuo, advindas da autonomia. Há presente nas histórias analisadas julgamentos baseados na justiça retributiva onde suas ações foram permeadas por sanções expiatórias e por reciprocidade, demonstrando que as personagens que tiveram suas ações refletidas estão em seu estágio heterônimo.

A partir do instante em que o educador escolhe trabalhar de maneira direta e significativa no processo de desenvolvimento moral de seus alunos, necessita ter o conhecimento que suas crianças estão em seu estágio heterônimo e egocêntrico e que, por este motivo, precisam de desencadeadores que auxiliem a sua evolução para o estágio de autonomia. É de extrema importância que o professor conheça os

estágios evolutivos da moralidade infantil para que o mesmo tenha embasamento teórico para dirigir suas atividades e planejamento.

Tendo planejado previamente o seu trabalho empregando a literatura infantil como recurso pedagógico, o educador deve selecionar histórias que trazem diferentes dilemas e conflitos que possam ser discutidos pela turma fazendo com que as crianças reflitam sobre a noção de justiça que permeia as ações das personagens, e entre a troca de pontos de vista elabore o seu próprio julgamento, segundo Vinha (2000). A discussão deve ser conduzida pelo educador para que seus alunos percebam que a reestruturação da ordem diante de um conflito (sanção) pode ser necessária, mas esta não deve infligir princípios éticos como o respeito, igualdade, solidariedade e justiça. Para isso, é necessário que o debate traga a reflexão que tal reestruturação deve fazer paralelo com a restituição da falta cometida, tendo relação entre o conteúdo do ato e a natureza da sanção, optando sempre que necessário pela sanção por reciprocidade.

Diante do debate, o educador deve conduzir a discussão com questionamentos que desencadearão novos julgamentos. Tendo a fábula “A Cigarra e a Formiga” como exemplo de sanção expiatória, perguntas como: *Vocês acharam justo o que a Formiga fez com a Cigarra? Mas o que vai acontecer com a Cigarra se ela passar todo o inverno sem abrigo e sem comida? Está correto deixar com que o sofrimento maior, que no caso pode ser a morte, aconteça com a Cigarra porque ela tinha um trabalho diferente da Formiga?* podem fazer com que as crianças ponderem sobre a situação de um outro ponto de vista, e assim optem pela ação da personagem da fábula da Formiga Boa pautada na reciprocidade, que além de reconhecer o trabalho da Cigarra, a acolheu durante o mau tempo.

É importante ressaltar que durante o debate o professor não deve deixar transparecer a sua opinião sobre o tema, pois crianças pequenas tendem a medir suas ações e pensamentos para agradar o adulto, pois em sua pesquisa com interrogatórios, Piaget (1994) apontou que as crianças, seja por afeição ou medo, tendem a responder a questionamentos baseada nas considerações ou “desejos” dos adultos. Os questionamentos devem ser elaborados para que os diversos pontos de vista da sala se confrontem, e assim sendo, o educador deve sempre

estar atento a tudo o que for discutido na roda e até mesmo intervir para que todos sejam ouvidos.

O trabalho com a literatura infantil pode fazer parte de uma atividade permanente e coletiva dentro da rotina escolar, de modo que, com os dilemas apresentados e a discussão em turma mediada pelo educador, seja continuamente construído um ambiente onde os julgamentos devem ser pautados em relações de cooperação e respeito mútuo, visando à elaboração de soluções para os conflitos apresentados, optando por valores morais que promovam a justiça, a cooperação e a solidariedade. Seguindo ideias de Vinha (2000) e considerando a escola como um ambiente que abriga diversas particularidades⁵, é de grande importância que o educador traga as narrativas dos dilemas apresentados nas histórias para as situações cotidianas da sala de aula, elaborando com as crianças situações que possam fazer um paralelo com os julgamentos das personagens dessas histórias, para que as mesmas – as crianças – possam analisar de diversas maneiras os dilemas presentes nas narrativas. Seguindo este pensamento e tendo como objetivo exemplificar de que maneira o trabalho envolvendo os dilemas presentes nas histórias podem ser tratados em sala de aula, propomos uma situação hipotética para ilustrar o mesmo conflito presente no conto “A Galinha Ruiva” a partir de um trabalho coletivo para a organização dos brinquedos em sala de aula, que pode ser pensado da seguinte maneira: *Em uma sala de aula, um professor pede para que todos os alunos guardem os brinquedos para realizarem a atividade seguinte da rotina como combinado, sendo que enquanto não terminarem a organização, não podem seguir adiante. Apenas um dos alunos atendeu ao pedido do professor, e somente ele pôde seguir com a outra tarefa, enquanto os outros alunos não a fizeram porque não organizaram a sala. Esta situação pode ser trabalhada pelo educador a partir dos seguintes questionamentos à sala: O que o professor pediu a seus alunos? Todos os alunos atenderam o seu pedido? Então foi correto o professor deixar que seus alunos não seguissem com a rotina por não cumprirem o combinado? Foi correto os alunos deixarem apenas um amigo organizando os brinquedos?. Tais questionamentos podem levar as crianças a refletirem sobre o*

⁵ Entendemos aqui como particularidades, as diferentes pessoas que compõem a escola, suas culturas, crenças, valores e pontos de vista.

ambiente de respeito e cooperação na sala de aula, além de proporcionar que eles entendam que a partir do momento que os alunos da narrativa não cumprem o combinado com o professor e não ajudam na organização da sala, estão, desta maneira, quebrando o elo de cooperação e solidariedade e devido a isso, sofreram uma sanção.

O ambiente escolar é um espaço que deve ser utilizado para promover a interação entre pares de maneira positiva. Piaget (1994) apontou em seu livro, que a cooperação advinda da autonomia, é a evolução da coação adulta predominante na heteronomia e no egocentrismo infantil. Os educadores buscando em seu trabalho essa evolução, devem planejar suas atividades com a literatura infantil como recurso didático, de modo que as crianças consigam estabelecer uma relação entre as ações das personagens e as ações da vida cotidiana, reconstruindo valores e julgamentos, baseados em um ambiente cooperativo, tendo minimizada a presença da coação adulta e do egocentrismo infantil. O autor ainda aponta que a evolução significativa do desenvolvimento moral depende da qualidade e reflexão das relações entre pares e relação entre o indivíduo e o meio em que o mesmo está inserido.

Para isso, é de extrema importância que a criança vivencie experiências baseadas no respeito mútuo e na cooperação em suas relações entre crianças, crianças e adultos, e adultos entre si. Levar o trabalho com a literatura para um ambiente externo da sala de aula, como o pátio da escola ou a biblioteca, pode ser uma maneira de ilustrar e vivenciar as narrativas de uma maneira inusitada e que pode permitir ao educador exemplificar com suas ações ou de outras pessoas envolvidas na escola, os valores morais de respeito mútuo, solidariedade e cooperação.

A literatura infantil, sendo utilizada pelo educador em sua ação pedagógica, pode tornar-se um valioso recurso para a promoção do desenvolvimento da moralidade e da interação entre os pares inseridos no ambiente escolar e na sociedade. O educador, como interventor dentro desta relação, deve buscar a construção de novos pensamentos, julgamentos e sentimentos, visando à evolução do desenvolvimento cognitivo e moral de seus alunos, tendo sempre em mente que a literatura pode se tornar-se um grande exemplo para vivência de suas crianças.

O professor deve sempre buscar conhecer os estágios da evolução da moralidade infantil para ter discernimento a fim de guiar suas ações, bem como suas relações com toda a comunidade escolar. Deve sempre levar em consideração que a sua postura diante de conflitos nas relações entre pares e nas situações vivenciadas dentro da sala de aula, servirá sempre como exemplo para seus alunos, de modo que, se a postura do educador estiver voltada sempre para a busca de relações baseadas no respeito mútuo e na solidariedade, seus alunos poderão buscar o mesmo. Sendo assim, o educador exerce papel decisivo nas intervenções feitas, seja dentro da sala de aula com o trabalho dos dilemas da literatura infantil ou nas relações presentes no cotidiano do ambiente escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tendo como objetivo explorar a literatura infantil e o desenvolvimento da moralidade, focado nas noções de justiça, procurou estabelecer um paralelo entre o uso deste recurso pedagógico com a teoria piagetiana da moralidade infantil. A literatura pode ser um valioso recurso por estar presente em todo o ambiente escolar, seja na biblioteca da escola ou da sala, contando sempre com o acervo pessoal do professor.

Esta pesquisa procurou contribuir para a ação pedagógica dos educadores, propondo uma diferente maneira de abordar e interferir positivamente no desenvolvimento moral infantil. A proposta foi realizada a partir da literatura infantil por ser de grande apreço pelas crianças, de modo que as narrativas trouxessem significado real para as situações cotidianas. Fazendo com que este trabalho pudesse ser visto como norteador de trabalho cuidadosamente elaborado.

Os educadores, que optam por realizar este trabalho fazendo tal relação, devem buscar planejar-se previamente, buscando na teoria piagetiana o conhecimento para seu embasamento teórico, de modo a fazer com que suas ações sejam significativas no desenvolvimento de alunos, buscando também, sempre a construção de um ambiente cooperativo e solidário, no qual predominem as relações de respeito mútuo.

No transcorrer deste estudo, ficou clara a importância do papel da escola e do educador para a formação de cidadãos críticos, capazes de pautar suas ações em princípios éticos como respeito, solidariedade e justiça. O ambiente escolar proporciona diversas experiências nas relações entre pares, que promovem o desenvolvimento dos indivíduos nele inseridos. Faz-se necessário, novamente, apontar que tais relações devem ser cuidadosamente acompanhadas para que sejam estabelecidas de forma positiva ao desenvolvimento físico, cognitivo e moral da criança.

As histórias infantis selecionadas para o trabalho ilustram situações-problema que podem fazer paralelo a situações cotidianas da sala de aula, o que permite ao educador elaborar diversas maneiras para conduzir sua turma à reflexão de suas próprias ações, sentimentos e julgamentos. As análises realizadas a partir dos

dilemas apresentados nos contos, exemplificam como identificar o nível de noção de justiça das personagens, para que isso também seja feito em sala de aula com as crianças. Assim sendo, demonstra-se novamente a importância do conhecimento teórico do educador para que assim, a sua intervenção seja feita de forma positiva.

Conclui-se a partir deste estudo, que o uso de recursos pedagógicos visando o desenvolvimento da moralidade infantil, seguindo a teoria piagetiana, podem ser fundamentais estimuladores para a promoção de tal desenvolvimento. O educador tem, durante toda a etapa escolar das crianças, papel de extrema importância em todas as suas vivências no ambiente escolar, e assim sendo, deve sempre procurar propiciar experiências positivas que estimulem o desenvolvimento moral infantil e, neste sentido, a literatura infantil, com seus contos e fábulas permeados de situações que remetem a conflitos e/ou dilemas morais, pode se tornar uma aliada ao trabalho do professor que tem como meta contribuir para o bom desenvolvimento de seus alunos, principalmente, em relação a construção e entendimento da moralidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses F. **O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal.** Revista online Biblioteca Prof. Joel Martins, v.2, n.2, p. 1-12, Campinas, 2001.

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares.** Publicado em Presença Pedagógica - Belo Horizonte - Editora Dimensão - Nº 27 - mai/ jun 1999 e em Cadernos do Aplicação. Volume 14 Número ½. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Jan/Fev 2001.

BARRIOS, Alia. MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. BRANCO, Angela Uchôa. **Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral.** Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP, v.15, n.1, Janeiro/Junho de 2011.

BOGDAN, Roberto C., BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / v. 3.** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 20/11/2014 às 18h00min

BREITMAN, André Koogan. **A galinha ruiva: um conto popular inglês.** Versão André Koogan Breitman; ilustração Laboratório de Desenhos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

CAETANO, Luciana Maria. **Obediência e moralidade na relação pais e filhos: educando para a paz.** Revista de educação do Cogeime, ano 14, n. 27, p. 9-22, Dezembro de 2005.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **A função social da leitura da literatura infantil.** Encontros Bibli, 1er. Semestre, n.15, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

CODO, Natalia Salvato. **A cigarra e a formiga: Um recurso pedagógico para a organização do trabalho com o desenvolvimento moral.** Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3º ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de administração de empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/junho de 1995.

- LIMA, Telma Cristiane Sasso de Lima. MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Revista Katál, Florianópolis-Sc, v.10, n. esp., p.37-45, 2007.
- LOBATO, Monteiro. **Fábulas.** Ilustrações Alcy Linares. – 2ª edição, São Paulo: Globo, 2011.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MENIN, Maria Suzana De Stefano. **Valores na escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100. Jan/Jun. 2002.
- OLIVEIRA, Áurea Maria de. **Literatura infantil e desenvolvimento moral: A construção da noção de justiça em crianças pré-escolares.** Tese de Doutorado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1994.
- OLIVEIRA, Áurea Maria de. **Literatura infantil: o trabalho com o processo de construção de valores morais, na educação infantil.** Educação: Teoria e Prática – v. 16, n. 28, p. 101-121, Jan/Jul 2007.
- OLIVEIRA, Suellen Silva. **O desenvolvimento da moralidade infantil e o educador.** Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2011.
- PIAGET. Jean. **O juízo moral na criança;** tradução Elzon Lenardon. 3ª edição. São Paulo: Summus, 1932/1994.
- RAMOS, Adriana de Melo. CAMPOS, Soraia Souza. FREITAS, Lisandra Cristina Gonçalves de. **Uma análise sobre estudos que relacionam a literatura infantil e a moralidade na perspectiva construtivista piagetiana.** Nuances: estudos sobre educação. Ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 144-163, Set/Dez 2012.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed., São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- TOLEDO, Cláudia A. B. de. **A conexão da literatura infantil com o processo educacional: o elo prazeroso.** Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.
- TREVISOL, Maria Teresa Ceron. RHODEN, Hingrith Vanessa. HOFFELDER, Salette Heckler. **A virtude moral da justiça em foco: um estudo sobre a compreensão de alunos entre 6 e 7 anos.** Roteiro, Joaçaba, v. 34, n.2, p. 295-310, Jul/Dez 2009.
- VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista.** Revista do Cogeime, n. 14, p. 15-38, Jul 1999.

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

VINHA, Telma Pileggi. TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da autonomia moral na escola: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores.**

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/295_902.pdf > Acesso em: 28/11/2014 às 12h38min

ZIEGELMAIER, Rosemarie. Coleção Folha Contos e Fábulas para crianças – ilustrações: Madeleine Brunelet. **O garoto do “olha o lobo”**. São Paulo: Folha de S.Paulo, 2014.