

RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a), o texto completo desta dissertação será disponibilizado somente a partir de 29/08/2017.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Bauru



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

DANIELE PAVAN MARTINS

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

Bauru – SP
2016

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

DANIELE PAVAN MARTINS

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

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Rita Melissa Lepre.

**Bauru – SP
2016**

Martins, Daniele Pavan.

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

104f.

Orientadora: Rita Melissa Lepre

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

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

Agradecimentos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Resumo

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

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

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

Abstract

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

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

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos participantes.....	36
Quadro 2 - Histórias utilizadas na etapa de intervenção.....	38
Quadro 3 - Cronograma da contação das histórias selecionadas.....	39
Quadro 4 - História 1: Generosidade.....	54
Quadro 5 - História 2: Generosidade.....	56
Quadro 6 - História 1: Amizade.....	58
Quadro 7 - História 2: Amizade.....	60
Quadro 8 - História 1: Justiça.....	61
Quadro 9 - História 2: Justiça.....	63
Quadro 10 - Resumo geral dos resultados pré e pós-teste.....	64
Quadro 11 - Categorias para análise do juízo moral dos participantes.....	65
Quadro 12 - Generosidade: Evolução do pré-teste para o pós-teste.....	67
Quadro 13 - Amizade: Evolução do pré-teste para o pós-teste.....	69
Quadro 14 - Justiça: Evolução do pré-teste para o pós-teste.....	70

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
1.1. A Educação Infantil no Brasil: Desafios e Perspectivas.....	13
1.2. Desenvolvimento e Educação Moral na Educação Infantil.....	20
1.2.1. A contação de história como recurso facilitador do desenvolvimento do juízo moral.....	29
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	33
2.1. O método.....	33
2.2. Local e Participantes.....	36
2.3. Os instrumentos para coleta de dados.....	36
2.3. Forma de análise dos dados.....	38
2.4. Aspectos éticos.....	38
3. RESULTADOS.....	38
3.1. Relato e resultados do programa de Intervenção.....	38
3.2. Resultados do pré e pós-teste.....	53
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	64
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	74
ANEXOS.....	78
1) Avaliação qualitativa do juízo moral de crianças envolvendo a generosidade, a amizade e a justiça (pré-teste e pós-teste).....	79
2) Pranchas Ilustrativas.....	81

1 INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- a) crianças menores de 05 anos de idade normalmente ainda não sabem ler alfabeticamente;
- b) histórias longas contadas apenas verbalmente podem causar confusão, não serem entendidas ou até esquecidas pelas crianças;
- c) crianças menores têm predileção por histórias com imagens;
- d) não há instrumentos para avaliação do juízo moral de crianças pequenas disponíveis e testados.

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

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

1.1 A Educação Infantil no Brasil: Desafios e Perspectivas

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

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

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

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

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

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

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

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

Oliveira (1992) argumenta que

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Efetivamente conforme Haddad (2002) explica,

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 30 - A educação infantil será oferecida em:

- I. creches ou entidades equivalentes, para crianças até 3 anos de idade;
- II. pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade.

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

Art. 32 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996/2014, s/p).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Desenvolvimento e Educação Moral na Educação Infantil

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Faria (2004) descreve:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bettelheim (2014)

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

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

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

Segundo Faria (2004)

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

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

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

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

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

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

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

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

Segundo Pietti (2011),

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

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

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

Segundo Devries e Zan (1998),

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2015.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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