

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ALINE APARECIDA CARDOSO FERNANDES BENETTI

**VIVÊNCIAS MORAIS NA ESCOLA: UMA ANÁLISE PIAGETIANA SOBRE
CRIANÇAS DE 5 A 6 ANOS EM SITUAÇÕES DE JOGOS INFANTIS.**

Presidente Prudente – SP
2009

ALINE APARECIDA CARDOSO FERNANDES BENETTI

**VIVÊNCIAS MORAIS NA ESCOLA: UMA ANÁLISE PIAGETIANA SOBRE
CRIANÇAS DE 5 A 6 ANOS EM SITUAÇÕES DE JOGOS INFANTIS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, na linha de Processos Formativos, Diferenças e Valores, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Suzana de Stefano Menin.

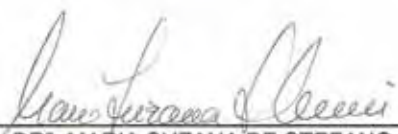
Benetti, Aline Aparecida Cardoso Fernandes.
B412v Vivências morais na escola : uma análise piagetiana sobre
crianças de 5 a 6 anos em situações de jogos infantis / Aline
Aparecida Cardoso Fernandes Benetti. - Presidente Prudente : [s.n],
2009
190 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Maria Suzana de Stefano Menin
Banca: Telma Pileggi Vinha, Gilza Maria Zauhy Garms
Inclui bibliografia

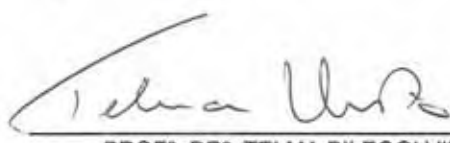
1. Desenvolvimento Moral. 2. Educação Moral. 3. Jogos Infantis.
I. Autor. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e
Tecnologia. III. Título.

CDD(18.ed.) 370

BANCA EXAMINADORA



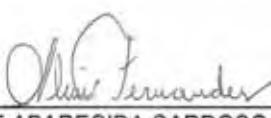
PROFª. DRª. MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN
(ORIENTADORA)



PROFª. DRª. TELMA PILEGGI VINHA
(UNICAMP)



PROFª. DRª. GILZA MARIA ZAUHY GARMS
(FCT/UNESP)



ALINE APARECIDA CARDOSO FERNANDES BENETTI

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 04 DE DEZEMBRO DE 2009.

RESULTADO: Aprovada

A Deus e a Santa Rita de Cássia.

Aos meus pais, Mirivaldo (*in memoriam*) e Nice, aos meus irmãos, Mirivaldo e Ariadne, e à minha avó, Bela, por todo o carinho, amor e paciência a mim dedicados.

Ao meu marido (meu amor), Márcio, por ter compreendido todo o percurso de estudo e ter estado sempre ao meu lado, principalmente nas horas difíceis.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta e indireta de muitas pessoas. Manifesto minha gratidão a todas elas e, de forma particular:

A Deus! Pois, “[...] as minhas obras, não sou eu quem as realiza, mas a força de Deus-Pai, que permeia os céus e a Terra¹”. A Santa Rita de Cássia.

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Maria Suzana de Stefano Menin, pela paciência, disponibilidade, acolhimento e competência com que me orientou na elaboração deste trabalho. Posso dizer que foi com ela que aprendi a fazer pesquisa. Serei eternamente grata por tudo que pude aprender.

Às Prof^a Dr^a Gilza Maria Zauhy Garms (UNESP) e Prof^a Dr^a Telma Pileggi Vinha (UNICAMP), pelas contribuições valiosas no Exame de Qualificação.

Aos professores Dr. Divino José da Silva, Dr. José Milton de Lima, Dr. Alberto Albuquerque Gomes, Dr^a Renata Junqueira de Souza e à minha orientadora, Prof. Dr^a Suzana Menin, pelo aprendizado nas disciplinas cursadas.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da turma de 2007, pelo carinho, amizade e principalmente às amigas Silvana e Renata, por terem sido (e continuarem sempre) especiais, pelos desabafos, “terapias em grupo”, enfim, por terem sido realmente amigas.

Aos funcionários da Biblioteca e da secretaria da Pós-Graduação, pela disponibilidade que sempre mostraram, ao me atender.

Ao Prof. Dr. Rony Farto Pereira, pela competência e atenção com que se dispôs a corrigir este trabalho.

Ao desenhista André Luiz, pelo excelente e talentoso trabalho de ilustração das histórias usadas nas entrevistas com as crianças.

Ao pessoal da Secretaria da Educação de Tupi Paulista-SP, pelo apoio e incentivo demonstrado, por meio da disponibilidade quanto à minha liberação parcial para a realização deste trabalho. Em especial à Vera, à Dona Sônia e ao Sr. Murilo.

Ao corpo docente, discente, coordenação, direção e demais funcionários da E. M. Prof^a Ana Thereza Copetti Ferreira, onde realizei a pesquisa. Em especial, às duas professoras que confiaram em mim e no meu trabalho e abriram as portas de suas salas para partilhar comigo um pouco do seu dia-a-dia junto às crianças. A ambas, minha eterna gratidão. E um agradecimento especial também à minha amiga Rosita, pela compreensão e companheirismo, quando trabalhamos juntas na gestão da escola, pelos momentos de ausência para estudos do Mestrado.

Às crianças que me possibilitaram aprender e refletir. E ainda pelo carinho que sempre tiveram comigo, durante todo o tempo em que realizei a pesquisa.

¹ TANIGUCHI, Masaharu. *Sutra Sagrada Chuva de Néctar da Verdade*. Tradução: Seicho-No-Ie do Brasil. São Paulo: 1988, p. 9.

Aos pais e/ou responsáveis pelas crianças, por terem permitido que seus filhos participassem da investigação.

Ao meu sogro Anivaldo e à minha sogra Teresa, pela força dada nos momentos difíceis, pelos conselhos, pela companhia, por tudo...

À minha tia Mirian e toda a minha família, que sempre ofertaram apoio perante os sucessos e fracassos experienciados ao longo de minha vida e torceram por mim, em todo meu percurso de estudo.

Ao amigo Valdomiro Cunha, pelas orientações espirituais, que ajudaram a me fortalecer nesta jornada longa de estudo e trabalho...

Ao meu irmão e, em especial, à minha irmã e à minha avó paterna, Bela, por terem compreendido todos os momentos de ausência. O amor que sentimos nos une para toda a eternidade.

Aos queridos antepassados do plano espiritual, pelas energias renovadas e por estarem sempre me enviando vibrações positivas.

Ao meu saudoso pai Mirivaldo (*in memoriam*), que, em vida, me ensinou a ser o que sou hoje e, mesmo distante, sua presença se faz forte.

Em especial à minha mãe Nice e ao amor da minha vida, Márcio. À minha mãe, pelo exemplo de mulher que é, pela admiração que lhe tenho, por tudo o que sou, pela força nos momentos difíceis, pelas orações, pelo carinho, por estar ao meu lado sempre e pelos seus sábios conselhos. Ao Márcio, por enriquecer a minha vida de amor, paciência, carinho, por compreender sempre minha ausência por motivo de estudo e trabalho. O que sinto por vocês é muito mais que gratidão. Muito obrigada por me entenderem.

TUDO O QUE HOJE PRECISO REALMENTE SABER, APRENDI NO JARDIM DE INFÂNCIA.

Tudo o que hoje preciso realmente saber, sobre como viver, o que fazer e como ser, aprendi no jardim de infância.

A sabedoria não se encontrava no topo de um curso de pós-graduação, mas no montinho de areia da escola de todo dia.

Estas são as coisas que aprendi:

- 1. Compartilhe tudo;*
- 2. Jogue dentro das regras;*
- 3. Não bata nos outros;*
- 4. Coloque as coisas de volta onde pegou;*
- 5. Arrume sua bagunça;*
- 6. Não pegue as coisas dos outros;*
- 7. Peça desculpas quando machucar alguém;*
- 8. Lave as mãos antes de comer e agradeça a Deus antes de deitar;*
- 9. Dê descarga (esse é importante);*
- 10. Biscoitos quentinhos e leite fazem bem para você;*
- 11. Respeite o outro;*
- 12. Leve uma vida equilibrada: aprenda um pouco, pense um pouco... desenhe... pinte... cante... dance... brinque... trabalhe um pouco todos os dias;*
- 13. Tire uma soneca à tarde (isso é muito bom);*
- 14. Quando sair cuidado com os carros;*
- 15. Dê a mão e fique junto;*
- 16. Repare nas maravilhas da vida: o peixinho dourado, o hamster, o camundongo branco e até mesmo a sementinha no copinho plástico, todos morrem... nós também. Pegue qualquer um desses itens, coloque-os em termos mais adultos e sofisticados e aplique-os à sua vida familiar, ao seu trabalho, ao seu governo, ao seu mundo e vai ver como ele é verdadeiro, claro e firme.*

Pense como o mundo seria melhor se todos nós, no mundo, tivéssemos biscoitos e leite todos os dias por volta das três da tarde e pudéssemos nos deitar com um cobertorzinho para uma soneca. Ou se todos os governos tivessem como regra básica devolver as coisas ao lugar em que elas se encontravam e arrumassem a bagunça ao sair.

Ao sair para o mundo é sempre melhor darmos as mãos e ficarmos juntos.

É necessário abrir os olhos e perceber que as coisas boas estão dentro de nós, onde os sentimentos não precisam de motivos, nem os desejos de razão.

Pedro Bial.

RESUMO

Esta Dissertação versa sobre “Vivências Morais na escola: uma análise piagetiana sobre crianças de 5 a 6 anos em situações de jogos infantis” e pertence à linha de pesquisa “Processos Formativos, Diferenças e Valores”, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente. A pesquisa originou-se de nossa preocupação em lidar com os conflitos e vivências morais das crianças em idade pré-escolar. Estabelecemos como objetivo investigar se a presença ou a ausência do adulto influenciam as vivências morais das crianças, quando participam de jogos dirigidos ou espontâneos, na escola. A pesquisa se deu a partir de situações de jogos, em que analisamos: a consciência e a prática das regras, o respeito unilateral e/ou mútuo entre crianças e entre crianças e adulto, a centração e a descentração, nas relações criança-criança. Para tanto, optamos por uma pesquisa qualitativa, buscando fundamentação na Teoria e Método Clínico de Piaget (1932/1994), mais especificamente sua Teoria do Juízo Moral na Criança (1932). Os dados empíricos foram coletados a partir de observações das crianças em situações de jogos dirigidos e espontâneos, entrevistas com elas (histórias elaboradas com base em suas vivências de jogos e brincadeiras), observações da rotina de duas salas de aula (pré-escola e 1º ano), caracterização desses ambientes escolares de acordo com escala de avaliação do ambiente sociomoral (TOGNETTA, 2003) e questionário respondido pelas professoras das classes. Ao compararmos os julgamentos das crianças, nas oito histórias contadas a elas, com suas vivências ou práticas observadas, a análise de dados mostrou que as crianças entrevistadas recorreram ao adulto para manutenção de regra e/ou resolução de conflitos em apenas três histórias. Tais histórias retratavam jogos dirigidos com regras explicitadas pela professora ou pelo “dono” do jogo (outra criança). No que diz respeito aos protocolos das vivências das crianças, verificamos que elas recorreram aos adultos, quando têm conflitos a resolver ou quando se trata da manutenção de regras do jogo propostas por adultos. Na comparação entre prática/vivência e julgamentos nas histórias de Cooperação e Justiça entre crianças, notamos que elas demonstram estarem mais avançadas nos julgamentos do que na prática, uma vez que na vida real recorreram aos adultos para manutenção de justiça e regras no jogo, enquanto não o fizeram, nas histórias. No que tange especificamente à cooperação, verificamos que crianças pequenas cooperam mais por preferências de amizades do que por reciprocidade; suas preferências são voltadas àqueles que ela valoriza ou que respondem aos seus interesses. Em relação à análise do tema da Coerção e Justiça entre crianças, percebemos que a coerção no jogo ou brincadeira é aceita quando é interessante a quem está sendo

coagido; do contrário, a coerção não é tolerada. Outro dado interessante foi que as crianças de 6 anos (ambiente A, coercitivo) toleraram mais a coerção entre os colegas do que as crianças de 5 anos (ambiente B, propenso à cooperação). Concluímos que a presença do adulto se mostrou mais influente nas vivências morais das crianças observadas em suas práticas cotidianas do que em seus julgamentos nas histórias. Além disso, nos jogos dirigidos, notamos mais heteronomia dos alunos, quando cotejados com os espontâneos.

Palavras-chave: Vivências Morais. Desenvolvimento Moral. Educação Moral. Jogos infantis.

ABSTRACT

This research is about “Moral Experiences at school: Piaget’s analysis about 5 – 6 years old children in playing games situation”. It is connected to “Formative Processes, Differences and Values” research line. This study rose due to our worry about dealing with pre school children conflicts and moral experiences. We aim to investigate if adults’ presence or absence influences children moral experiences when they play guided or spontaneous games at school. The focus of this study was playing games situations when we analyzed: children’s awareness and practice of rules, unilateral and/or mutual respect among them and adults, centration and non centration in child-child relations. In order to reach such aims we conducted a qualitative study based on Piaget’s Method Clinical Theory (1932/1994), mainly the Children’s Moral and Judgment Theory (1931). The empirical data was collected through children’s playing guided and spontaneous games observation; we also interviewed them according to their stories about games and experiences. Besides, we observed the routine in two classrooms (preschool and 1st grade), we characterized those scholar environments according to socio-moral environment evaluation standard (TOGNETTA, 2003), and questionnaires answered by the classrooms teachers. We comparing children’s judgment based on eight stories they had told us with their experiences and practices we had observed. Thus, the data analysis pointed out that the interviewed children called upon adults to maintain the rules and /or solve conflicts in only three stories. These stories were about guided games which rules had been explicit by the teacher or by the “owner” of the game (another child). Children’s experiences protocol reveled that they call upon adults when there is a conflict to be solved or rules, suggested by adults, to be maintained. Comparing practice/experience and judgment in children’s Cooperation and Justice Stories, we observed that they demonstrate they are more advanced in terms of judgment than in practice, once in real life they call upon adults to maintain justice and rules in games situations; on the contrary they did in stories. Referring to cooperation, we noticed that young children cooperate more because of sympathy than reciprocity; their sympathies are related to the ones they value or fit their interests. Moreover, coercion in the game is accepted when it interest the one who is been coerced; on the contrary, coercion is not tolerated. Another interesting data is that 6 year-old-children (environment A, coercive) tolerate more coercion among classmates than 5 year-old-children (environment B, tends to cooperation) do. We conclude that adults’ presence has been more influent in children’s moral experiences during their every day practices than in their

judgments in stories. Besides, in guided games there was more students' heteronomy when compared with spontaneous ones.

Key words: Moral Experiences. Moral Development. Moral Education. Games for Children.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – História contada às crianças de 6 anos (Ambiente A – coercitivo) e de 5 anos (Ambiente B – propenso à cooperação), com o tema: Prática e Consciência da Regra com a presença da professora.....	120
Figura 2 – História contada às crianças de 6 anos (Ambiente A – coercitivo) e de 5 anos (Ambiente B – propenso à cooperação), com o tema: Prática e Consciência da Regra sem a presença da professora	126
Figura 3 – História contada às crianças de 6 anos (Ambiente A – coercitivo) e de 5 anos (Ambiente B – propenso à cooperação), com o tema: Cooperação e Justiça entre crianças com a presença da professora.....	133
Figura 4 – História contada às crianças de 6 anos (Ambiente A – coercitivo), com o tema: Cooperação e Justiça entre crianças sem a presença da professora.....	141
Figura 5 – História contada às crianças de 5 anos (Ambiente B – propenso à cooperação), com o tema: Cooperação e Justiça entre crianças sem a presença da professora.....	142
Figura 6 – História contada às crianças de 6 anos (Ambiente A – coercitivo), e de 5 anos (Ambiente B – propenso à cooperação) com o tema: Coerção e Justiça entre crianças sem a presença da professora.....	150
Figura 7 – Organograma referente aos protocolos de práticas/vivências relacionados ao tema “Coerção e Justiça entre crianças”.....	152
Figura 8 – História contada às crianças de 5 anos (Ambiente B – propenso à cooperação), com o tema: Coerção e Justiça entre crianças com a presença da professora.....	157
Figura 9 – História contada às crianças de 6 anos (Ambiente A – coercitivo), com o tema: Coerção e Justiça entre crianças com a presença da professora.....	158

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	As situações observadas na escola.....	94
Tabela 2 –	Justificativas das crianças em relação ao fato de não se poder mudar o jogo que a professora ensinou.....	121
Tabela 3 –	Sobre a mudança no jogo que outra criança ensina.....	127
Tabela 4 –	Respostas das crianças entrevistadas à questão 1 da História 3.....	134
Tabela 5 –	Respostas das crianças entrevistadas à questão 2 da História 3.....	135
Tabela 6 –	Justificativas das crianças à questão 3 da História 3.....	137
Tabela 7 –	Respostas das crianças entrevistadas à questão 1 das Histórias 4 e 5.....	143
Tabela 8 –	Respostas das crianças de 6 anos à questão 2 da História 4.....	144
Tabela 9 –	Respostas das crianças de 6 anos à questão 3 da História 4 e das crianças de 5 anos à questão 2 da História 5.....	145
Tabela 10 –	Respostas das crianças entrevistadas à questão 1 da História 6.....	151
Tabela 11 –	Justificativas das crianças à questão 2 da História 6.....	152
Tabela 12 –	Respostas das crianças de 5 anos à questão 1 da História 7.....	159
Tabela 13 –	Justificativas das crianças à questão 2 da História 7.....	159
Tabela 14 –	Respostas das crianças de 6 anos à questão 1 da História 8.....	161
Tabela 15 –	Justificativas das crianças à questão 2 da História 8.....	161
Tabela 16 –	O julgamento e a prática das crianças e a presença ou ausência da professora.....	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	As crianças entrevistadas.....	92
Quadro 2 –	Formação das professoras participantes da pesquisa.....	92
Quadro 3 –	Roteiro para observação da rotina de aula.....	96
Quadro 4 –	Escala de avaliação do ambiente sociomoral.....	97
Quadro 5 –	Atribuição de pontuação aos tipos de ambientes sociomorais.....	100
Quadro 6 –	Cabeçalho escrito na lousa da classe do 1º ano.....	104
Quadro 7 –	Apresentação da rotina do dia para as crianças.....	105
Quadro 8 –	Descrição de um dia de aula.....	105
Quadro 9 –	Socialização da rotina do dia – Pré.....	112
Quadro 10 –	Resultados da escala de avaliação do ambiente sociomoral.....	115
Quadro 11 –	Pontuação aos tipos de ambientes sociomorais.....	118
Quadro 12 –	Entrevista – aluno “GM” (6 anos).....	124
Quadro 13 –	Entrevista – aluno “Vit” (6 anos).....	124
Quadro 14 –	Entrevista – aluno “GP” (6 anos).....	128
Quadro 15 –	Entrevista – aluno “Dou” (5 anos).....	129
Quadro 16 –	Entrevista – aluno “PD” (5 anos) – História 1 (Prática e Consciência da Regra com a presença da professora).....	130
Quadro 17 –	Entrevista – aluna “Emi” (5 anos) – História 2 (Prática e Consciência da Regra sem a presença da professora).....	130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: A TEORIA DE PIAGET	
1.1. A teoria piagetiana sobre moralidade	20
1.1.2. Os estágios, segundo a prática e a consciência das regras.....	21
1.1.3. Os julgamentos morais e as noções de justiça.....	24
1.1.4. A moral heterônoma e a moral autônoma.....	32
1.2. Os sentimentos morais: para além de Piaget.....	37
CAPÍTULO 2: ESCOLA E EDUCAÇÃO MORAL	
2.1. A escola como ambiente propício à cooperação.....	59
CAPÍTULO 3: JOGOS, DESENVOLVIMENTO MORAL E EDUCAÇÃO MORAL	
3.1. Jogos e brincadeiras.....	73
3.2. Jogos e educação moral.....	76
3.2.1. Os jogos cooperativos.....	80
3.2.2. A competição nos jogos em grupo.....	81
CAPÍTULO 4: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	
4.1. O problema.....	84
4.2. Os objetivos.....	85
4.3. O delineamento da pesquisa.....	86
4.4. Os participantes.....	89
4.5. Os instrumentos de coleta de dados.....	93
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	
5.1. Observações no cotidiano das duas classes.....	103
5.1.1. 1º Ano (Ambiente A).....	103
5.1.2. Pré-Escola (Ambiente B).....	110
5.2. O ambiente das duas classes conforme a Escala de avaliação do ambiente sociomoral de Tognetta (2003).....	115
5.3. Entrevistas e observações na escola.....	118
5.3.1. Histórias sobre a Prática e a Consciência da Regra.....	118
5.3.2. Histórias sobre Cooperação e Justiça entre crianças.....	131
5.3.3. Histórias sobre Coerção e Justiça entre crianças.....	149
5.3.4. A influência do adulto nas oito histórias e os ambientes sociomorais das classes pesquisadas.....	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS.....	177
ANEXOS.....	182

INTRODUÇÃO

A pesquisa “Vivências morais na escola: uma análise piagetiana sobre crianças de 5 a 6 anos em situações de jogos infantis” originou-se de nossa preocupação em lidar com os conflitos e vivências morais das crianças em idade pré-escolar. Nessa faixa etária, observamos que as crianças não conseguem resolver seus conflitos entre si, conversando e negociando sem a mediação dos adultos; assim, surgiu a angústia sobre a formação dessas crianças e como colaborar, enquanto educadores, para seu desenvolvimento moral.

O problema geral que norteou a pesquisa foi verificar se a presença ou a ausência do adulto – no caso da escola, a professora – interferem na forma como as crianças participam de jogos dirigidos e espontâneos, marcando diferentemente suas vivências morais. Para responder ao problema, focalizamos, durante a investigação, os seguintes aspectos do desenvolvimento moral: prática e consciência das regras, respeito unilateral e/ou mútuo entre as crianças e entre estas e suas professoras, centração e descentração, nas relações criança-criança. Além disso, examinamos características dos ambientes sociomorais de duas classes pesquisadas, para que pudéssemos perceber as formas de relações sociais (coerção e cooperação) entre crianças, e entre crianças e professoras, e os procedimentos de educação moral predominantes em situações de jogos dirigidos e espontâneos. E, por fim, compararmos as práticas e/ou vivências morais das crianças em situações de jogos espontâneos e dirigidos com seus julgamentos em histórias propostas.

O estudo baseou-se especificamente no tema da moralidade infantil, tratado por Piaget, na sua obra *O juízo moral na criança* (1932/1994). Enfocamos, nessa obra, o período pré-operacional, na qual se classifica a faixa-etária abordada na pesquisa. Uma das características desse estágio do desenvolvimento é o egocentrismo², caracterizado basicamente por uma visão da realidade que parte do próprio eu, confundindo-se com objetos e pessoas, no sentido de atribuir a eles seus próprios pensamentos e sentimentos. Uma das manifestações do egocentrismo infantil é a incapacidade de colocar-se na posição de outra pessoa, tanto física quanto intelectual ou emocionalmente.

² Egocentrismo: para comprovar esse fato, Piaget, certa vez, fez uma experiência em que colocava numa mesa uma maquete de uma paisagem com, por exemplo, uma montanha (M), uma casa (C) e uma igreja (I). Na sequência, ele se colocava de um lado da mesa e a criança de outro, de forma que cada um via os elementos da maquete em ordem inversa ao outro. Por exemplo, o autor via a montanha em primeiro lugar, em seguida, a casa, e depois a igreja (M-C-I), enquanto a criança via o inverso (I-C-M). Ao solicitar à criança uma descrição do que via, ela acertava (I-C-M), mas, ao pedir que descrevesse o que Piaget via, a criança errava, pois repetia a ordem de sua percepção e não a do outro (MENIN, Maria S. S. Desenvolvimento Moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de (Org.). *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 51.)

Os jogos constituem-se em uma boa estratégia de ensino, não só para essa faixa etária, mas para todas, uma vez que, por meio deles, as pessoas interagem mais do que em atividades escolares tradicionais. Para as crianças, os jogos infantis em geral tornam-se um momento rico de relações interpessoais, pois é no brincar que elas demonstram seu entendimento do mundo real, expressam seus sentimentos, sendo uma atividade fundamental para seu desenvolvimento.

Entendemos que as relações entre as crianças e destas com seus professores são de suma importância para o desenvolvimento e construção da moralidade. Isso ocorre, sobretudo, quando exercidas durante os jogos, por favorecerem um clima de interação e tornarem o ambiente propício para construção de ideias de reciprocidade. Optamos, assim, em realizar as análises de aspectos do desenvolvimento moral, a partir de jogos dirigidos e espontâneos.

Para tanto, fizemos uso da pesquisa qualitativa e do método clínico piagetiano, com dados colhidos através de observações e entrevistas com crianças.

A relevância desta pesquisa está na maneira pela qual os professores podem passar a compreender as crianças e suas formas de se relacionarem com os outros, além de contribuir para os professores colaborarem de maneira positiva para um bom desenvolvimento moral das crianças, ajudando também no fluir de sentimentos positivos e construção de uma personalidade ética e preocupada com valores morais.

Achamos, ainda, que esta investigação colabora para a valorização de atividades espontâneas entre crianças, ao lado das atividades dirigidas, estabelecidas e coordenadas o tempo todo pelas professoras.

E, para que o leitor desta Dissertação possa se situar, organizamos o texto em seis capítulos.

No primeiro capítulo, dissertamos sobre a teoria piagetiana sobre moralidade, enfocando os estágios segundo a prática e a consciência da regra, os julgamentos morais e as noções de justiça, a moral heterônoma e autônoma e os sentimentos morais envolvidos no despertar do senso moral.

No segundo capítulo, discorremos sobre Escola e Educação Moral, trazendo sugestões de como trabalhar o tema da moralidade, dentro da escola.

No terceiro capítulo, escrevemos sobre os jogos na escola e como podem colaborar no desenvolvimento moral das crianças.

No quarto capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos percorridos por nós, para dar corpo à pesquisa. Nele, introduzimos o problema de pesquisa, os objetivos, os participantes, os instrumentos de coletas de dados.

No quinto capítulo, abordamos os resultados da investigação, ou seja, como se desenvolveram as atividades de rotina nas classes pesquisadas, os tipos de jogos priorizados, os ambientes sociomorais, as entrevistas com as crianças e a comparação do julgamento das histórias com as vivências/práticas morais das crianças, examinando qual a influência do adulto nessas vivências.

Na última parte, esboçamos as considerações finais, nas quais procuramos sistematizar as contribuições desta pesquisa. Fizemos algumas reflexões acerca da influência das professoras, nas vivências morais das crianças, e da importância da formação dos profissionais da educação, para lidar com questões da moralidade na escola.

A TEORIA DE PIAGET

1.1. A teoria piagetiana sobre moralidade.

O que se entende por moral? Podemos considerá-la como um sistema de regras sobre o que é certo e errado; como formas de julgamentos que fazemos dos atos, classificando-os como corretos ou incorretos, justos ou injustos; podemos também compreender, como moral, os sentimentos que temos pelas pessoas, como, por exemplo, sentimentos de solidariedade, simpatia, piedade, altruísmo (MENIN, 2007). Sendo assim, podemos entender como desenvolvimento moral a construção dos julgamentos, dos sentimentos, do uso e compreensão das regras morais, na formação dos sujeitos.

Piaget, que se dedicou ao estudo da moral, em sua obra *O juízo moral na criança*, na década de 1930, “foi pioneiro em estudar a moralidade como forma de respeito às regras e como os julgamentos que fazemos dos nossos próprios atos ou de outros” (MENIN, 2007, p. 46). Quando se propôs estudar o juízo moral infantil, não estava relacionando esse estudo com comportamentos ou sentimentos morais, porém, à maneira como as crianças julgam, avaliam esta ou aquela conduta. Para compreender o desenvolvimento moral da criança, bem como em seus estudos sobre a representação do mundo na criança, Piaget utilizou-se de um método, criado por ele, intitulado método clínico. De acordo com Freitag (1993, p.52), “nos estudos piagetianos o método clínico ainda constitui o único instrumento de levantamento e apuração dos dados”. E a estudiosa prossegue:

Esse método foi introduzido por Piaget, na pesquisa psicológica, como instrumento novo e original para a obtenção de informações mais precisas sobre o raciocínio da criança.

Trata-se, no caso, de um instrumento de extrema flexibilidade, no qual estão integrados a observação direta, a entrevista aberta e a experimentação. [...]. Esse método, que Piaget também chama de método crítico, consiste em manter um diálogo aberto com a criança, dispensando a forma estandardizada de perguntas e respostas de uma entrevista (“interview”) habitual. Justamente por isso, o método se adapta de maneira flexível à especificidade de cada criança, permitindo a esta a tomada de consciência sobre grande parte de seus comportamentos, inclusive os verbais. (FREITAG, 1993, p. 51).

O estudo iniciou-se tentando compreender, através de conversas (interrogatórios) e observações com crianças, o que vinha a ser o respeito à regra do ponto de vista da própria criança. Afinal, como salienta Piaget (1932/1994, p. 23): “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.” Isto quer dizer que, como ressaltava Vinha (2003, p. 14), “para

Piaget o importante não são as normas em si, os valores de cada pessoa, mas sim, o porquê as seguimos”.

Piaget começou então a observar crianças jogando; observou meninos participando do jogo de bolinhas de gude e meninas, do jogo de pique e, posteriormente, do jogo de amarelinha. Trata-se, segundo Oliveira (1994) “de um jogo social transmitido à criança pelo adulto, caracterizado pela existência de regras previamente estabelecidas e obrigatórias” (1994, p. 10). Em seus estudos, constatou que há uma evolução do jogo na criança, ou seja, assim como as crianças passam por estágios, em seu desenvolvimento cognitivo, isso também acontece em relação ao jogo. Identificou a existência de quatro estágios evolutivos, no que se refere à Prática da Regra (Motor e Individual, Egocêntrico, Cooperação Nascente, Codificação das regras) e, no que diz respeito à Consciência da Regra, encontrou três estágios (em um primeiro estágio, não há consciência da regra; este é seguido dos estágios Consciência da Obrigação/Obediência e Consciência da Regra). Considerando o exposto acima, “Piaget descobriu que há uma evolução na prática e consciência das regras no sentido da heteronomia à autonomia e uma dependência da segunda em relação à primeira” (MENIN, 2007).

Entende-se por Prática das Regras, de acordo com Piaget (1932/1994), o modo como as crianças usam as regras para si e para os outros na situação de jogo. E, por Consciência da Regra, Piaget chamou a compreensão que as crianças têm delas, ou seja, o que são as regras, para que servem, da onde vêm, quem as faz, se podem ser mudadas.

1.1.2. Os estágios, segundo a prática e a consciência das regras

No primeiro estágio em relação à prática das regras, que Piaget (1932/1994) denominou MOTOR E INDIVIDUAL (0 a 2 anos aproximadamente), não há consciência da regra, pois a criança ainda não tem compreensão dela. Joga bolinhas como bem entende, procurando satisfazer seus interesses motores ou sua fantasia simbólica. Constituem-se como características desse estágio, conforme concluiu Piaget (1932/1994): a falta de sequência e direção na sucessão de comportamentos (tenta sucessivamente todas as experiências: atirar as bolinhas, amontoá-las, reuni-las em forma de pirâmide, de ninho, fazê-las cair, saltar etc.); há algumas regularidades (rituais); nota-se o simbolismo (bolinhas são alimentos para cozinhar, ovos em um ninho etc.); a regra é motora.

Na medida em que a criança nunca tenha visto alguém jogar, podemos admitir que se trata de rituais puramente individuais (mas não regra obrigatória):

[...] antes do jogo em comum, não poderia haver regras propriamente ditas: nesse estágio, já existem regularidades e esquemas ritualizados; mas tais rituais, sendo obra do próprio indivíduo, não podem provocar uma submissão a algo superior ao eu, submissão que caracteriza o aparecimento de toda regra. (PIAGET, 1932/1994, p.39).

Somente então, quando o ritual deixa de ser individual e passa ser um ritual que resulte da colaboração entre duas crianças (ou imposto por um adulto ou criança mais velha), adquire um caráter novo, é aquele da regra. Desde que haja imitação recíproca, existe um começo de regra. Isso conduz, por consequência, ao estágio do egocentrismo, no decorrer do qual a criança aprende as regras do outro, mesmo as praticando de maneira fantasiosa (PIAGET, 1932/1994).

O segundo estágio, quanto à prática da regra, Piaget denominou ESTÁGIO EGOCÊNTRICO (2 a 5 anos, aproximadamente), relacionado-se a ele a CONSCIÊNCIA DA OBRIGAÇÃO/OBEDIÊNCIA. É necessário esclarecer, segundo Oliveira (1994), que “o sentimento de obrigação só aparece, quando a criança aceita as imposições de adultos pelos quais ela demonstra respeito” (1994, p. 11).

São características desse estágio: a criança joga para si; seu interesse não consiste em concorrer com os companheiros e submeter-se a regras comuns, para ver quem será o vencedor. O verdadeiro *socius* do jogador desse estágio não é o parceiro em carne e osso, mas o mais velho, ideal e abstrato, que ele se esforça interiormente por imitar. Simultaneamente à prática descrita anteriormente, percebe-se nesse estágio que a regra é coercitiva, ou seja, a criança é submissa à regra imposta pelo adulto, considerando essas regras como sagradas e imutáveis. Ela é dominada por um conjunto de regras e exemplos impostos de fora; mas não podendo ainda se situar num pé de igualdade, utiliza para si o que conseguiu apreender da realidade social ambiente (PIAGET, 1932/1994). O egocentrismo aqui se torna muito marcante, não conseguindo a criança uma diferenciação entre o seu eu e o meio social; além disso, a criança, percebendo que está prestes a perder no jogo, modifica a regra para seu benefício ou se esquece da regra que foi colocada no início do jogo. Segundo Menin (2007), nessa fase, prática e consciência se contradizem, uma vez que a rigidez do discurso sobre as regras (a consciência) não garante em nada a obediência a elas (a prática).

Para Piaget (1932/1994), por volta dos 7, 8 anos, desenvolve-se a necessidade de um entendimento mútuo no domínio do jogo, estágio que recebeu o nome de COOPERAÇÃO NASCENTE (7 a 10 anos, aproximadamente). Esse estágio de prática antecede, em parte, e

prepara a CONSCIÊNCIA AUTÔNOMA DA REGRA, que, por sua vez, acompanhará, também o último estágio da prática das regras, a CODIFICAÇÃO DA REGRA (a partir dos 11 anos, em média).

São características do terceiro estágio (Cooperação nascente): as crianças passam a jogar de acordo com o que as regras apregoam, e todos compartilham das mesmas regras, demonstrando início de cooperação; existe uma vontade geral de descobrir regras fixas e comuns a todos os jogadores, porém, quando um mesmo grupo de crianças é questionado em relação às regras do jogo, ainda fornece informações incoerentes; não sente interesse pela própria legislação do jogo e nem interesse por discussões sobre as regras. A regra, aqui, torna-se racional, havendo consciência dela:

[...] a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida. Nota-se essa mudança em três sintomas: 1º) a criança aceita que se mudem as regras. Tudo pode ser feito, na medida em que nos obrigamos a respeitar as novas decisões; 2º) a criança deixa de considerar as regras como eternas e como sendo transmitidas como tais através de gerações; 3º) as regras, longe de ter sido impostas pelos adultos, foram sendo estabelecidas, pouco a pouco, pela iniciativa das próprias crianças. (PIAGET, 1932/1994, p. 60).

Apesar de, na prática, as crianças estarem adaptando as regras em função das necessidades do grupo, nesse estágio, a consciência das regras ainda pode se mostrar heterônoma. Podem apontar as regras como inventadas pelos pais ou professores, pelo irmão mais velho, quando o grupo já as está criando. Isso acontece, porque, para a teoria piagetiana, no que concerne à construção do conhecimento, primeiro é preciso fazer para depois compreender.

Assim, na moral, como no campo intelectual, uma consciência só se torna autônoma, livre da influência cega de uma autoridade maior e capaz de fazer descobertas na realidade, se puder experimentar, na e com a prática das ações, esta realidade. Na moral, a ação por excelência é a cooperação: sujeitos, iguais entre si no sentido de terem o mesmo poder de influência uns sobre os outros, usam regras para regularem mutuamente seus comportamentos e decidem sobre a justiça das mesmas em função deste coletivo. É esta prática que constrói uma consciência autônoma das regras. (MENIN, 2007, p. 49).

No quarto estágio, as crianças demonstram mais interesse pela própria legislação do jogo, “[...] não só procuram cooperar, ‘combinar’, mais que jogar para si próprios, como ainda parecem ter um prazer particular em prever todos os casos possíveis e codificá-los” (PIAGET,

1932/1994, p. 49). Menin (2007) destaca que, para Piaget, é comum nesse estágio as crianças passarem mais tempo combinando regras do que propriamente jogando. Nesse estágio, a consciência se mostra autônoma, pois se passa a compreender que a regra precisa ser estabelecida coletivamente e as modificações consentidas por todo o grupo e não de acordo com as vontades individuais. Como ressalta Menin (2007, p. 49): “Piaget destaca, nessa fase, como a criança aproxima-se da democracia mais do que os adultos em muitos campos”. De fato, entre adultos raramente vemos todos terem chances iguais de discutirem as regras a que irão se submeter, chegando a um consenso estabelecido pela maioria ou pelo que seja melhor a todos, de sorte que estudos contemporâneos sobre moral sublinham que autonomia e heteronomia são mais tendências do que estágios que superamos conforme a idade. Sobre essa questão, discutiremos mais à frente.

Passemos então ao campo dos julgamentos morais, já que, além das observações, Piaget realizou conversas (entrevistas) com crianças, contando-lhes pequenas histórias para que as julgassem, podendo com isso compreender como julgam situações que envolvem a obediência ou a transgressão a normas diversas.

1.1.3. Os julgamentos morais e as noções de justiça

a) Os julgamentos morais

Para analisar os julgamentos das crianças, Piaget utilizou-se de histórias sobre descuidos, roubos cometidos com ou sem intenção e histórias sobre mentira com a intenção de enganar ou não. Por meio dessas histórias e, posteriormente, com entrevistas relacionadas a elas, Piaget pôde conceber os deveres e valores morais dos sujeitos pesquisados e como julgam situações que envolvem obediência ou desobediência a normas diversas.

Nas fases iniciais dos julgamentos das crianças, comprovou-se realismo moral, que é o fenômeno pelo qual as crianças dão concretude às regras (que são abstratas por natureza) e baseiam seus julgamentos, no que lhes é observável. São três as características do realismo moral:

1. o dever é essencialmente heterônomo, ou seja, bom é aquilo que ocorre em obediência à autoridade, e mau é qualquer ato desconforme das regras conhecidas; as regras são consideradas como coisas acabadas, exteriores à consciência, reveladas e impostas pelo adulto;
2. a regra deve ser observada ao pé da letra e não no “espírito da lei” o que Piaget chama de “realismo do texto”;
3. há uma concepção objetiva de responsabilidade, isto é, as crianças avaliam os resultados não em função da intenção mas do resultado. (MENIN, 2007, p. 50-51).

De acordo com Menin (2007, p. 51), “duas tendências de julgamento moral foram encontradas”, tanto em relação aos julgamentos sobre roubo como em relação à mentira: julgamentos por responsabilidade objetiva e julgamentos por responsabilidade subjetiva. A primeira forma de julgamento predomina em crianças com idade de sete anos ou menos, pois, ao julgar, elas analisam resultados materiais no que diz respeito a histórias de descuidos e roubos e consideram a mentira um erro e mais “feia” quanto mais aparente, e que deve ser evitada para não se ser punida. A segunda forma de julgamento predomina entre crianças maiores de nove anos (idades aproximadas), visto que julgam levando em conta as intenções dos atos e, no que diz respeito à mentira, ela é mais “feia” quanto mais engana e deve ser evitada, para não se quebrar o elo de confiança existente no grupo.

Piaget (1932/1994) concluiu que os resultados obtidos sobre a responsabilidade objetiva têm a ver com a coação adulta e o respeito unilateral característico desse tipo de relação social, ou seja, os julgamentos das crianças menores estão muito ligados à autoridade do adulto e ao egocentrismo infantil. Por exemplo, não se pode mentir, porque o pai disse que é feio e irá puni-la, se o fizer, ou irá punir a criança por um “roubo” ou desajeitamento, sem considerar as razões envolvidas. Para que a criança passe a fazer julgamentos considerando as intenções (responsabilidade subjetiva), além de levar em conta as condições de seu desenvolvimento intelectual e moral, é necessário que se estabeleça cooperação entre iguais e o respeito mútuo.

Quando escreveu sobre o julgamento moral, Piaget (1932/1994) retomou fatores de heteronomia e autonomia; para ele, os fatores de heteronomia (coação adulta, respeito unilateral e egocentrismo infantil) ocorrem, mesmo que os adultos não tenham intenção, pois são as crianças que, por respeito e egocentrismo, atribuem aos pais (ou ao adulto) uma autoridade incontestável. “Em contrapartida, a cooperação e o respeito mútuo fazem a criança compreender melhor as realidades psicológicas e morais, tornando seus julgamentos por responsabilidade subjetiva” (MENIN, 2007, p. 52).

b) As noções de justiça

Em sua obra *O juízo moral na criança*, Piaget (1932/1994) dedicou um capítulo aos aspectos relacionados à noção de justiça, que Menin (2007) enfatizou da seguinte forma: o pesquisador estudou “o problema das sanções, a responsabilidade coletiva, a justiça imanente, os conflitos entre a justiça retributiva e distributiva, as relações entre justiça distributiva e autoridade e a justiça entre crianças”.

Nesse estudo, Piaget (1932/1994) deixa claro que os sentimentos de justiça podem ser reforçados por exemplos práticos do adulto, porém o essencial é o respeito mútuo e a solidariedade. “A autoridade adulta, se bem que constituindo, talvez, um momento necessário na evolução moral da criança, não basta para construir o senso de justiça” (PIAGET, 1932/1994, p. 239).

Duas noções de justiça foram as mais investigadas: a retributiva e a distributiva; contudo, também estudou sobre a justiça imanente, muito comum em crianças pequenas e povos primitivos. Entende-se por justiça imanente, de acordo com Piaget (1932/1994), a justiça que emana das próprias coisas ou da natureza, sendo as sanções automáticas. Por exemplo: uma criança subiu na cadeira para pegar um doce que estava guardado em um armário alto, desobedecendo a uma ordem adulta de não subir em lugares perigosos; a cadeira escorregou e a criança caiu. Para crianças pequenas, a justiça nesse caso originou-se da própria cadeira, castigando assim a criança. Menin (1996a) ressalta:

O autor analisa três fatores que poderiam explicar a justiça imanente: o inatismo, o efeito de transmissão dos adultos e a transferência para as coisas dos sentimentos adquiridos sob a influência da coação do adulto. O terceiro fator é o apontado como verdadeiro. (MENIN, 1996a, p. 46).

Um exemplo que poderia ilustrar tal fato: quando uma criança, por descuido, bate a cabeça na quina da mesa, o pai ou a mãe a abraçam e batem na mesa, como que a punindo por ter feito aquilo à criança. Tal atitude mostra a “transferência” para as coisas dos sentimentos adquiridos sob a influência da autoridade do adulto, que a criança respeita por amor, medo e confiança.

Os episódios de justiça imanente vão diminuindo conforme a criança vivencie, em suas relações sociais, situações reais de justiça ou injustiça. Porém, Piaget (1930/1994) salienta que eles podem aparecer também na vida adulta quando, por exemplo, usa-se

expressões como: “A vida ensina”, “Um dia ele aprende”, “A justiça divina tarda mas não falha”.

Por sua vez, a justiça retributiva está ligada à ideia de sanção, a penas ou castigos. Nesse caso, de acordo com Piaget (1932/1994, p. 157), “uma sanção é injusta quando pune um inocente, recompensa um culpado ou, em geral, não é dosada na proporção exata do mérito ou da falta”. Já a justiça distributiva “diz respeito à aplicação das leis a um grupo de sujeitos” (MENIN, 2007, p. 52). Aqui, considera-se uma repartição injusta, quando favorece uns à custa de outros, trazendo uma ideia de justiça ligada à de igualdade.

No domínio da justiça retributiva, há dois tipos de sanções: as expiatórias e as por reciprocidade. As sanções expiatórias são arbitrárias, isto é, seu conteúdo não tem relação com o ato cometido, mas estão ligadas à coação e regras de autoridade. Menin (2007) exemplifica essas sanções: “os castigos corporais, a retirada de atividades prazerosas, a retirada de afeto, e outras” (MENIN, 2007, p. 52). Por outro lado, o conteúdo das sanções por reciprocidade apresenta relação com o ato cometido, tendendo a ser proporcional à infração cometida.

[...] podemos distinguir um certo número de variedades de sanções por reciprocidade [...].

1. Há, em primeiro lugar, a exclusão, momentânea ou definitiva, do próprio grupo social (hist. VII). É a punição que as crianças praticam com frequência entre si, quando renunciavam, por exemplo, a brincar com um trapaceiro impenitente. É a que utilizamos na vida, quando recusamos à criança um jogo ou um passeio, no curso dos quais a experiência mostrou que não sabe se comportar: o elo social está momentaneamente rompido.
2. Em segundo lugar, podemos reunir num grupo as sanções que só apelam à consequência direta e material dos atos: não ter pão para jantar, quando se recusou a ir comprá-lo e não há o suficiente (hist. I) [...].
3. [...] E terceiro lugar, há a sanção, que consiste em privar o culpado de uma coisa da qual abusa. Por exemplo, não mais emprestar à criança um livro que ela manchou (hist. VI).
4. [...] Em quarto lugar, podemos agrupar sob o nome de reciprocidade simples ou propriamente dita as sanções que consistem em fazer à criança exatamente o que ela própria fez.
5. [...] Em quinto lugar, há a sanção simplesmente “restitutiva”: pagar ou substituir o objeto quebrado ou roubado etc.
6. [...] Haveria finalmente, a distinguir, uma sexta categoria que seria a simples repreensão, sem nenhuma punição, e a repreensão que não se impõe autoritariamente, mas que se limita a fazer compreender ao culpado em que rompeu o elo de solidariedade. (PIAGET 1932/1994, p. 162-164).

Como método para investigar quais sanções seriam escolhidas por crianças de diferentes idades, Piaget (1932/1994) utilizou-se novamente de histórias sobre desobediência

por parte de crianças, onde os entrevistados deveriam apontar que tipo de sanção seria mais justa, justificando sua resposta. O pesquisador usou também histórias que contrapunham sanções expiatórias, por reciprocidade e explicações sobre os atos errados, sem nenhuma punição (MENIN, 2007). Por exemplo, um pai que explica ao filho que não se deve bater nos amigos, pois tal ato implicaria a perda da amizade. Piaget (1932/1994) empregou igualmente questões como: “é justo punir?”, “é útil punir?”.

Como resultado dessa parte de sua pesquisa, Piaget (1932/1994) encontrou que normalmente crianças de sete anos ou menos preferem sanções expiatórias e são bastante severas ao escolher as sanções para punir outras crianças, nas histórias. Em crianças maiores, houve preferência por sanções por reciprocidade ou explicações, sem utilização de sanções.

Salienta Menin (2007):

O autor concluiu, assim, que há duas influências que, conjuntas, levam à adoção da sanção expiatória pelas crianças: uma individual, a necessidade de vingança, e outra social, a autoridade adulta impondo o respeito às ordens e à vingança em caso de infração. A sanção por reciprocidade é um caso particular da evolução do respeito unilateral para o mútuo. O primeiro implica a lei da autoridade e, em consequência implica a sanção expiatória (é lei de talião); o segundo implica a lei da reciprocidade, a sanção por reciprocidade, para manter a lei e a justiça distributiva acaba por se impor sobre a justiça retributiva (é a moral do perdão). (MENIN, 2007, p. 53).

Portanto, as formas como as crianças entendem a justiça variam de acordo com seu desenvolvimento. Crianças menores tendem a escolher sanções expiatórias e sua visão de justiça está mais ligada à obediência à autoridade, enquanto as maiores tendem à escolha de sanções por reciprocidade e sua visão de justiça está mais ligada à ideia de igualdade e equidade; é ainda o que acontece com pessoas heterônomas, quando pensamos no primeiro caso, e com pessoas autônomas, quando pensamos no segundo exemplo de justiça exposto acima. De fato, a heteronomia e a autonomia são tendências afetivas que não dependem somente da idade do sujeito, mas também de influências de tipos de educação familiar, social, religiosa, como enfatizou Piaget (1932/1994).

Menin (1985) e Lepre (2001, apud MENIN, 2007) também constataram, em pesquisas realizadas em escolas, que crianças pequenas utilizam mesmo sanções expiatórias para punir infrações escolares de outras crianças, sendo severas ao julgar, por exemplo, que “uma criança que não fez as lições de casa deve ficar sem lanche” (MENIN, 1985 apud MENIN, 2007). Os professores geralmente, na escola, dão modelos desse tipo de sanção para punir

infrações escolares: pontos negativos por mau comportamento, suspensões etc. – é o que comprovou, também em pesquisas, Araújo (1996, apud MENIN, 2007).

Em relação à justiça por reciprocidade e, conseqüentemente, ao uso de sanções por reciprocidade, Piaget (1932/1994) concluiu que o adulto não tem tanta importância na sua constituição no desenvolvimento da criança, pois o mais importante são mesmo as relações sociais entre crianças, nas quais podem vivenciar mais a reciprocidade, pois estão entre iguais.

Piaget (1932/1994) utilizou histórias para investigar a qual das justisas (retributiva ou distributiva) as crianças davam prioridade, quando ambas estavam em jogo. Obteve como resultado que crianças menores tendem para a justiça retributiva, preferindo punir quem desrespeita uma regra adulta (por exemplo: era justa a mãe que amava mais e que dava mais doces à filha obediente que à desobediente (PIAGET, 1932/1994, apud MENIN, 2007)). Já as crianças maiores preferem a justiça distributiva pautada na igualdade e/ou equidade (por exemplo: era justo a mãe dar doces às duas filhas, tanto para a obediente como para a desobediente).

Para investigar sobre a preferência das crianças pela autoridade (justiça retributiva) ou igualdade/equidade (justiça distributiva), Piaget (1932/1994) usou quatro histórias, como: o pai que mandava fazer compras o filho que não resmungava, quando lhe dava tal ordem, mas não mandava o outro filho, que sempre reclamava quando lhe fazia tal pedido. Ou, ainda: uma mãe, que tinha três filhos, pediu a um deles para engraxar o sapato do irmão que estava doente. Os resultados mostram que as crianças menores preferem obedecer à autoridade, achando as ordens justas, enquanto os maiores pendem para a igualdade, achando injusta a ordem, na história dos três irmãos, pelo fato de apenas um ter que engraxar sozinho os sapatos. O pesquisador observou, igualmente, respostas pautadas na equidade.

Piaget (1932/1994) distinguiu, por conseguinte, três etapas ou fases no desenvolvimento da justiça distributiva, em relação com a autoridade adulta:

Numa primeira fase, a justiça não se diferencia da autoridade das leis mandadas pelos adultos. O justo confunde-se com a obediência; a justiça retributiva predomina sobre a distributiva. Numa segunda fase, o igualitarismo sobrepõe-se à obediência, e a reciprocidade simples e direta é a forma mais usada para se fazer justiça (fazer ao outro o que ele me fez). Na última fase, a equidade suplanta o igualitarismo, a situação particular de cada um é considerada, há atenuantes e circunstâncias que relativizam a igualdade dos tratamentos. (MENIN, 2007, p. 55).

Ainda sobre a igualdade versus a autoridade, Piaget (1932/1994) investigou sobre a “cola” e o “delato”. Em relação à cola, obteve respostas que classificou num primeiro grupo, pautadas na autoridade (“é proibido”, “nos punem”); respostas, que agrupou num segundo grupo, como mais ligadas à igualdade (“isto causa prejuízo ao colega”) e um terceiro grupo de respostas, dos que acham inútil colar, que Piaget (1932/1994) relacionou também a autoridade adulta. “Portanto, geralmente, a igualdade prevalece com a idade, enquanto a importância da proibição adulta decresce proporcionalmente” (PIAGET, 1932/1994, p. 218).

No que tange à delação, Piaget (1932/1994) apelou para uma história sobre dois irmãos, um comportado e o outro mais “arteiro”; o pai, saindo de viagem, pediu ao obediente que olhasse pelo seu irmão, contando-lhe em seu retorno o que este aprontasse de tolices. Piaget (1932/1994) constatou que, entre crianças menores, é justo delatar, porque há a ordem ou pedido da “autoridade” adulta, ao passo que, entre crianças maiores, o importante é a solidariedade, sendo considerado feio trair um irmão ou amigo a favor de um adulto.

Menin (1985, apud MENIN, 2007, p. 55) também encontrou esse comportamento, em escolares das séries iniciais: “As crianças não só julgam as ações dos colegas utilizando os mesmos critérios da professora, como se apressam em delatar as crianças que cometem pequenas infrações, no que são, frequentemente, ouvidas pelas professoras”.

Em relação ao desenvolvimento da justiça distributiva, Piaget (1932/1994) tinha por hipótese que relações entre iguais levavam ao desenvolvimento de tal justiça (distributiva), uma vez que as relações sociais das crianças com os adultos, por conta da “falsa” igualdade somada ao egocentrismo infantil, acabavam levando-as a tenderem para formas primitivas de justiça retributiva. Para comprovar essa hipótese, utilizou-se de questões como: “Se te dão um soco, o que você faz?” ou, ainda: “Por que não se pode trapacear no jogo?” Em acréscimo, usou histórias que tratavam da igualdade entre coetâneos e o problema das diferenças de idades.

Em se tratando da primeira questão (“Se te dão um soco, o que você faz?”), obteve como resultados que os pequenos preferem não vingar-se, mas sim chamar uma autoridade adulta para resolver o problema. Vê-se, então, que no caso de crianças menores é mais forte o poder da autoridade do que a justiça entre elas mesmas. Crianças maiores preferem a retribuição, ao se fazer justiça, a qual se inicia baseada na igualdade e tende para a equidade, conforme a criança vai se desenvolvendo moral e intelectualmente. Piaget (1932/1994) pôde

observar equidade nas respostas relacionadas às histórias “da distribuição de lanches a dois meninos, um maior e um menor” e na história “da linha de largada da corrida entre um menino grande e um pequeno”. Crianças maiores responderam baseando-se na equidade ou mesmo pela igualdade. Um exemplo de resposta que se volta para a equidade: “Criança: *Eles devem dar mais ao pequeno, porque ele é menor.* Pesquisador: Eles comeram a mesma coisa. É justo? Criança: *Não é tão justo.*” (na história da distribuição de lanches a dois meninos, um maior e outro menor). Os menores preferem que se deem a mesma quantidade de lanche aos dois meninos, tendendo para a igualdade ou, ainda, que se dê mais lanche ao menino maior, por respeito a sua idade.

No domínio do jogo, respondendo à pergunta “Por que não se pode trapacear no jogo?”, Piaget (1932/1994) constatou novamente o poder da autoridade adulta e um respeito unilateral nos pequenos, ao lado de um igualitarismo e respeito mútuo, entre os maiores.

Para os pequenos, entre os quais predomina o respeito unilateral e que assemelham a regra do jogo à regra moral, trapacear é “vilão” como uma mentira ou uma palavra grosseira; é proibido pelas ordens e interdito pelas punições. [...] Para os maiores, entre os quais a regra se tornou uma emanção direta do grupo autônomo, a trapaça é reprovada em nome de razões que apelam precisamente para a solidariedade e o igualitarismo que daí decorre. (PIAGET, 1932/1994, p. 230).

Portanto, a resposta dos pequenos se conecta à justiça retributiva e a dos maiores à justiça distributiva. No que diz respeito a sanções, quando se trata de justiça entre crianças, Piaget (1932/1994) distinguiu sanções coletivas e sanções particulares. As coletivas observam-se no jogo, por exemplo, quando um jogador transgride a regra e todo o grupo lhe chama a atenção ou o tira do jogo. Para Piaget (1932/1994), quando se trata de jogo, só há sanções por reciprocidade. As sanções coletivas podem se tornar expiatórias, quando se observam fatores como autoridade, respeito unilateral e coação das gerações umas sobre as outras. Piaget (1932/1994) mencionou, nesse aspecto, um “ritual” escolar onde a coletividade da escola esperava, após a aula, os delatores para levá-los à força à margem do lago e mergulhá-los na água fria. O que levou Piaget a classificar tal ritual no domínio da sanção expiatória foram os fatores idade e tradição, que se tornam comparáveis ao da pressão exercida pelo adulto sobre a criança. As sanções particulares são, para Piaget (1932/1994), a vingança, quer dizer, retribuir o mal com o mal, como retribuímos o bem com o bem, em que não há expiação e sim reciprocidade: “[...] quando um menino retribui os golpes que recebeu etc., ele não procura castigar, mas simplesmente indicar uma exata reciprocidade. Também

veremos que o ideal não é retribuir mais, mas distribuir matematicamente o que se recebeu” (PIAGET, 1932/1994, p. 223).

Para concluir sua pesquisa sobre justiça, Piaget (1932/1994) pediu às crianças que dessem exemplos do que consideravam injusto. Obteve respostas de quatro tipos, que Menin (1996a) classificou da seguinte forma:

- injusto equivale a condutas contrárias às ordens recebidas do adulto: mentir, roubar, quebrar algo...
- é o que ocorre contrário às regras do jogo, por exemplo trapacear,
- são as condutas contrárias à igualdade, seja a desigualdade nas sanções ou nos tratamentos,
- são as injustiças relativas à sociedade adulta, de ordem social, econômicas, políticas. (MENIN, 1996a, p. 49)

Baseando-se nas respostas dessa parte de sua pesquisa e em respostas anteriores, Piaget (1932/1994) apontou três períodos no desenvolvimento da justiça:

[...] um período estendendo-se até mais ou menos os sete-oito anos, durante o qual a justiça está subordinada à autoridade adulta, um período compreendido entre oito e onze anos aproximadamente, e que é o do igualitarismo progressivo, e finalmente um período que se inicia por volta dos onze-doze anos, durante o qual a justiça puramente igualitária é temperada pelas preocupações de equidade. (PIAGET, 1932/1994, p. 236).

Em conclusão, Piaget (1932/1994) encontrou no campo da justiça, bem como nos campos anteriores (na prática de regras e nos julgamentos das crianças), a oposição de duas morais: a moral heterônoma e a moral autônoma.

1.1.4. A moral heterônoma e a moral autônoma

Antes da definição das duas morais que Piaget (1932/1994) nomeou moral heterônoma e moral autônoma, há também, no decorrer do desenvolvimento moral de um indivíduo, a fase da anomia, que, para estudiosos da moral como La Taille (2006, p. 97), “corresponde ao estágio do desenvolvimento durante o qual a criança ainda não adentrou o universo moral”. Ou seja, a prática das regras é ligada exclusivamente ao aspecto motor, à satisfação motora da criança, não havendo, portanto, consciência em relação a tais regras; mesmo sendo

submetidas a regras sociais (como, por exemplo, hora de dormir, escovar os dentes, lavar as mãos, tempo de televisão) e regras morais (como não bater, não xingar), essas regras derivadas da moral ainda não estão associadas a valores como o bem e o mal, o certo e o errado. Conforme La Taille (2006), tais atitudes frente às regras, frente à autoridade do adulto, são hábitos de conduta, apenas coisas que se fazem.

Percebe-se a entrada da criança no mundo da moral, quando ela quer se submeter a normas; assim, veem-se crianças pequenas dizendo “Isso pode?”, “Tenho que fazer assim, né?”, atitudes que denotam que a criança quer se submeter a ordens de uma autoridade, estágio esse que Piaget (1932/1994) chamou de heteronomia.

De acordo com Menin (1996b, p. 40), “heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós; e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar ‘sem governo’ e assim fazermos tudo o que nos der na telha!” É o que acontece com crianças pequenas; precisam continuamente de adultos para lhes dizer o que fazer ou não fazer, até por questões de segurança, visto que ainda não vemos nelas uma consciência autônoma que possa decidir por si o que é certo ou errado, bom ou mau. Nessa tendência, o sujeito tem uma prática imitativa e egocêntrica das regras, uma consciência que as vê sagradas, imutáveis e exteriores, pois vindas de fora; não sendo, portanto, formuladas e reformuladas por sua consciência, as regras são aceitas como são impostas pelas autoridades adultas ou mesmo crianças mais velhas. Quando julga, utiliza julgamentos por responsabilidade objetiva, o que quer dizer que analisa apenas ações exteriores, resultados materiais. E a noção de justiça usada por pessoas heterônomas é a retributiva, ou melhor, formas primitivas de justiça retributiva, porque essa justiça está ligada tanto a sanções expiatórias como a sanções por reciprocidade, havendo, assim, uma retributiva mais ligada à heteronomia e outra que tende para a autonomia.

La Taille (2006) ressalta que o que define a moral heterônoma são dois conjuntos de características que se complementam: o primeiro concerne às regras, o que já se explicitou acima, isto é, que pessoas heterônomas interpretam as regras ao pé da letra, privilegiam mais as consequências da ação do que as intenções. E um segundo conjunto de características é a fonte da legitimidade das regras, que, na moral heterônoma, está ligada à autoridade.

É por essa razão que Piaget também chama essa moral de moral da obediência: moralmente correto é obedecer às regras que foram impostas pelas pessoas reconhecidas como autoridade legítima, em geral os pais. É por essa razão que a moral heterônoma é a moral do respeito unilateral: não há exigência de reciprocidade, ou, dito de outra maneira, o dever respeitar não é compensado pela concepção do direito de ser respeitado. (LA TAILLE, 2006, p. 98).

Por isso, o tipo de respeito característico aqui é o respeito unilateral, que é o respeito da criança pelo adulto ou pelos mais velhos, respeito que impõe ao outro suas formas de pensar e de agir; é uma espécie de respeito de “mão única”, porque não permite reciprocidade, nem confronto de ideias, nem a descentração, o que, no caso de crianças heterônomas, fecham-nas em seu egocentrismo, configurando a coação. “Chamamos de coação social, escreve Piaget, toda relação entre dois ou n indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio” (LA TAILLE, 1992, p. 18). E continua o estudioso:

Não somente a coação leva ao empobrecimento das relações sociais, fazendo com que na prática tanto o coagido quanto o autor da coação permaneçam isolados, cada um no seu respectivo ponto de vista, mas também ela representa um freio ao desenvolvimento da inteligência. De fato, sendo a Razão um processo ativo de busca e produção da verdade (deter pura e simplesmente uma verdade, mas sem poder prová-la ou demonstrá-la, ainda não é ser racional), a relação de coação fecha toda e qualquer possibilidade para que tal processo possa acontecer. Logo, reforça o egocentrismo, impossibilitando o desenvolvimento das operações mentais, uma vez que esse desenvolvimento somente ocorre se representar uma necessidade sentida pelo sujeito. (LA TAILLE, 1996, p. 19).

Piaget (1932/1994) tratou, em seu livro *O juízo moral na criança*, de dois tipos de relações sociais, porque, para ele, a moral não é inata e sim construída ativamente pelo sujeito, a partir das relações sociais que estabelece com os outros, portanto, além da coação existe a cooperação, relação social ligada à moral autônoma. Segundo Piaget (1932/1994, p. 260), “a cooperação, por outro lado, surge como a relação social essencial, que tende para a eliminação dos fenômenos infantis”, pois, se a coação reforça o egocentrismo infantil, não permitindo emancipação do sujeito, sendo um tipo de sistema social onde o que as gerações anteriores ou quem tem mais poder diz é tomado como lei sagrada, por outro lado, a cooperação propicia a emancipação, por favorecer a troca de pontos de vista, colaborando para a descentração dos sujeitos, de sorte que analisem vários pontos de vista, mesmo que se chegue à conclusão de que o seu ponto de vista não é o mais adequado. “Neste caso, cada perspectiva individual pode ser diferente das outras, e mesmo assim ser adequada e não comprometer a coerência do conjunto” (PIAGET, 1932/1994, apud LA TAILLE, 1992, p. 61).

O tipo de respeito característico das relações de cooperação, pautadas pela simetria, é o mútuo, de forma que dessa junção – cooperação + respeito mútuo – deriva a autonomia moral. Autonomia significa autogovernar-se, significa seguir certas regras, normas ou leis por vontade própria.

Vontade é uma escolha racional e emocional que só um ser humano é capaz de fazer. Os animais têm desejo, impulso, pura emoção; os homens têm vontade: desejo mais um julgamento racional. Por vontade, um ser humano se submete a Leis que ele mesmo é capaz de fazer, e apenas se concordar, com a cabeça e com o coração, que são válidas para si e para qualquer outro...

[...] Isso é autogoverno, ou seja, autonomia.

Na autonomia a obediência a uma regra se dá pela compreensão e concordância com sua validade universal. Obedecemos porque concordamos que os motivos para a ação poderiam tornar-se “leis universais”: seriam um bem para todos... (MENIN, 1996b, p. 40-41).

Por conta das relações de cooperação e do respeito mútuo, que levam à construção da autonomia, a prática das regras torna-se cooperativa e discursiva, havendo uma consciência autônoma, livre para discordar ou concordar, contanto que coordene seu próprio ponto de vista com os dos outros. Os julgamentos do sujeito autônomo são baseados na responsabilidade subjetiva, analisando além dos resultados materiais, considerando igualmente as intenções. Há predomínio da justiça distributiva, pautada na igualdade e tendendo para a equidade.

De acordo com La Taille (2006), o sujeito autônomo obedece a uma regra, porque ela é boa e não ao contrário: “[...] uma regra é moralmente boa porque a ela se deve obedecer”, pois, “se a regra for considerada ruim, a desobediência pode passar a ser uma ação moralmente legítima – coisa ainda impensável, na moral heterônoma” (ibid., p. 98).

Outro fato importante a se levar em conta é que o sujeito autônomo julga a partir de princípios; já o heterônomo julga apegando-se às regras, desencadeando o fenômeno do realismo moral.

Para La Taille (2006), as regras são formulações verbais precisas [...]. Alguns exemplos seriam “não matar”, “não roubar”, “não agredir” e “ajudar alguém em perigo”. Todavia, não é possível existir regras que regulamentem todas as situações [...]. Assim, é necessária uma abstração maior refletindo sobre “o que está por trás das regras”, em que elas se baseiam, ou seja, nos princípios.

[...] os princípios são o espírito das regras [...] não se refere ao como agir, mas sim em nome do que agir. Um exemplo seria “respeito mútuo” ou “amai-vos uns aos outros”. Observa-se que, diferentemente das regras, não

está sendo dito concretamente como se vive na prática o respeito ou o amor. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 33-34).

Piaget (1932/1994) demonstrou, em suas pesquisas realizadas na década de 1930, um otimismo no que se refere ao desenvolvimento da autonomia moral e quanto às relações de cooperação, porque estas seriam a chave propulsora da primeira. No entanto, na década de 1950, ele se mostra pessimista, evidenciando descrença nas relações cooperativas, já que em todas as instituições sociais são frequentes as relações de coação, de modo que a maioria das pessoas permaneceriam heterônomas durante sua vida (LA TAILLE, 2006).

Para La Taille (2006), a questão da autonomia foi um dos problemas que Piaget deixou em aberto; na prática, demonstra-se um conceito insuficiente para explicar o juízo moral de crianças a partir de oito anos de idade. O autor esboça alguns questionamentos interessantes em relação ao conceito de autonomia.

Talvez não seja o caso de destacar a insuficiência daquele conceito, e sim de advertir que a busca da autonomia é uma tarefa demasiado árdua para que se possa ter a certeza de sua conquista pelo adolescente. A observação da realidade dá margem a dúvidas. Como afirmar que a autonomia moral já se encontra em crianças de 8, 9 anos, quando se verifica que muitos adultos passam a vida negando ou esquecendo princípios como o da igualdade? Que é feito da autonomia moral quando se sabe que muitos homens e muitas mulheres permanecem referenciados a alguma forma de autoridade? (LA TAILLE, 2006, p. 100).

O que se pode pensar sobre isso é que a autonomia e a heteronomia são tendências morais, o que significa que, em uma pessoa adulta, ambas possam coexistir, ou seja, alguns exibem níveis maiores de autonomia e outros, níveis maiores de heteronomia. Uma pessoa autônoma conserva seus valores em qualquer circunstância, já a heterônoma não, seus valores são pouco conservados. Como ressalta La Taille (1992), somente pessoas autônomas ou somente a existência da razão faz com que um indivíduo, em certos momentos, tome decisões que contrariem a moral do grupo ou se ergam contra autoridades, em consideração a seus princípios ou valores.

La Taille (2006) também enfatiza que Piaget não afirma que um adolescente, por exemplo, seja totalmente autônomo; ele simplesmente diz que os adolescentes apresentam características de autonomia moral, pelo fato de serem capazes de legitimar algumas regras

morais sem ter como referência figuras de autoridades, revelando, com isso, que a autonomia corresponde a um potencial humano universal.

1.1.5. Os sentimentos morais: para além de Piaget

La Taille (2006) ao considerar críticas feitas a Piaget, ressalta que este nunca afirmara que seus conhecimentos fossem suficientes. Para La Taille (2006) a preocupação de Piaget recaiu em identificar aquilo que seria comum a todos os indivíduos; por isso, seus conceitos podem não dar conta das diversas individualidades.

Quanto ao desenvolvimento moral da criança, La Taille (2006) entende que Piaget recebeu críticas por restringir o universo moral da criança pequena à relação afetiva de dependência ao adulto. Para o pesquisador e escritor, autores como Tugendhat (1998) ampliaram o tema da moralidade infantil para muito além unicamente da relação criança-autoridade adulta, de sorte que passaram a fazer parte também do universo infantil preocupações associadas à justiça e respeito pelas promessas, por exemplo. Sendo assim, conforme La Taille (2006), os sentimentos de medo e amor não parecem dar conta da complexidade da moral da criança, porém, para Piaget (1932/1994), esses sentimentos foram suficientes, na época, para explicar sobre a moralidade heterônoma, apesar de ele não ter negado a presença e a influência de outros sentimentos.

No despertar do senso moral³, por volta dos 4, 5 anos, de acordo com La Taille (2006), além dos sentimentos de amor e medo, há outros que inspiram o “querer agir moral”: a confiança, a simpatia, a indignação, a culpa e a vergonha. La Taille (2006) chama esses sentimentos de “cimento” afetivo, pois são eles que unem a criança às pessoas de seu entorno social.

Discutiremos, inicialmente, os sentimentos de amor e medo.

Salienta La Taille (2006):

³ Ou consciência moral (LA TAILLE, 2006, p. 108).

[...] a criança obedece às regras porque respeita os pais ou outras pessoas responsáveis pela sua educação [...]. [...] a criança pequena respeita seus pais ou demais pessoas para ela significativas porque eles lhes inspiram, ao mesmo tempo, medo e amor. (LA TAILLE, 2006, p. 109).

O medo pode ser inspirado tanto pelo medo de retirada de amor e proteção dos pais, quanto pelo medo de punições. O amor consiste no apego pelas pessoas que são significativas. La Taille (2006) evidencia que o tipo de respeito típico da fusão amor e medo é o unilateral. Podemos considerar que no respeito mútuo comparece o sentimento de medo, todavia não o medo de ser punido, mas sim o medo de decair aos olhos do outro. “Decair aos olhos do outro significa perder o valor que o outro lhe atribui. E esse decair está intrinsecamente ligado às formas de relação existentes; pois se são relações de confiança, o temor de decair aos olhos do outro aumenta substancialmente [...]” (TOGNETTA, 2003, p. 104).

No que concerne à confiança, na perspectiva de La Taille (2006, p. 110), “confiar em alguém, seja em que área de atividade humana for, sempre implica fazer considerações sobre a moralidade da pessoa na qual se confia”. Nesse sentido, por exemplo, quando procuramos um médico e acreditamos que ele é bom, para confiar nele, não analisamos apenas sua competência profissional, mas também se fará seu trabalho com consciência.

No despertar do senso moral, a criança pequena precisa confiar nas pessoas que pretendem ser sua referência moral; se, ao contrário, a criança percebe que as regras impostas pelos adultos não são observadas por eles, ela se sente enganada e injustiçada por ser obrigada a segui-las.

La Taille (2006) realizou, com sua equipe, uma pequena pesquisa para verificar se a falta de confiança afeta o poder da autoridade. Comenta alguns resultados:

[...] encontramos dados que mostram que, para um número apreciável de crianças em fase de despertar do senso moral, o respeito unilateral pelas figuras de autoridade não depende apenas de uma fusão de amor e medo (nenhuma criança falou em falta de apego em relação aos pais), mas também da confiança nelas depositada. Piaget cujo livro *O juízo moral na criança* é, como comentei várias vezes, repleto de observações relevantes que vão além da demonstração da oposição entre heteronomia e autonomia, já comentava que o fato de os adultos não seguirem, eles mesmos, as regras que impõem à criança, fragiliza sua autoridade aos olhos destas. (LA TAILLE, 2006, p. 114).

Outro sentimento presente no despertar do senso moral é a simpatia. La Taille (2006) aciona para simpatia, a definição do filósofo Adam Smith (1723/1999): “[...] afinidade com toda paixão”. Portanto, simpatia seria “sentir o que outrem sente”(p. 114). De acordo com o pesquisador, esse afeto irá modificar-se ao longo do desenvolvimento e da vida: o que comove uma criança aos três anos poderá não comover mais aos dez ou aos dezoito. A simpatia desempenha papel importante no despertar do senso moral porque

[...] sensibilizada pelos estados afetivos alheios e procurando a eles corresponder, a criança é levada a esforços de descentração [...]. A segunda razão diz respeito ao que eu chamaria de “saliência” de outrem no universo da criança. É claro que, do ponto de vista cognitivo, a criança sabe que outras pessoas existem, mas isso não é suficiente para que elas se tornem objetos de valor em si mesmos. [...]. O conhecimento da existência de outrem não implica, por si só, que ele seja visto como valor, como objeto digno de respeito e cuidado, pois ele pode ser instrumentalizado ou solenemente ignorado. O que chamo de saliência é justamente essa presença de outrem como objeto de atenção e creio que a simpatia corresponde a um sentimento privilegiado para que tal saliência se estabeleça e se amplie. (LA TAILLE, 2006, p. 117).

La Taille (2006) ressalta ainda que nem sempre uma criança pequena é generosa; porém, a simpatia é um sentimento cujo estímulo pode contribuir para o desenvolvimento moral:

[...] a educação moral, pela via da autoridade, também busca fazer com que a criança inclua outrem no seu universo de valores. Porém, há duas limitações dessa educação que a simpatia ajuda a superar. A primeira é o fato de ela ser costumeiramente baseada em regras oriundas de deveres negativos. Trata-se dos famosos “limites”: não xingar, não bater, não pegar o que é dos outros, não mentir, etc. A educação moral incide mais sobre o respeito dos direitos alheios do que sobre as necessidades alheias, e, assim, diz mais respeito à justiça do que à generosidade. Isso fica claro nas punições: pune-se a criança que roubou, mas não a que não foi generosa. Ora, a simpatia está mais próxima da generosidade do que da justiça, pois, graças a esse sentimento, o outro é apreendido na sua singularidade. Logo, a simpatia pode ampliar o universo moral da criança para além das exigências e sanções educacionais. A segunda limitação que a simpatia ajuda a superar é a heteronomia. Como os deveres negativos são impostos por intermédio de regras, eles permanecem, como bem percebeu-o Piaget, exteriores à consciência; em compensação, como os atos de generosidade inspirados pela simpatia são espontâneos, e bem menos normatizados, eles favorecem uma compreensão mais autônoma de seu valor. Dito de outra maneira, enquanto a regra imposta dá mais ênfase à obediência do que à pessoa-alvo da ação proibida, a simpatia faz o contrário [...]. (LA TAILLE, 2006, p. 117-118).

Um sentimento que La Taille (2006) trata como um sentimento negativo é a indignação, a qual se refere à justiça. Para ele, quase sempre a causa da indignação é a

consideração de que um direito foi desrespeitado. No entanto, quando se trata de crianças pequenas a indignação não diz respeito aos direitos dos outros, mas aos direitos que a criança compreende serem os dela. Por isso, é interessante prestar atenção se o sentimento é indignação ou não, já que não se trata de indignação quando a criança se mostra contrariada a agir de forma diferente do que gostaria, na fase anterior ao despertar do senso moral (aproximadamente 4, 5 anos). Contudo, para o autor, é necessário pensar em algo mais que interesse próprio contrariado, para entender o sentimento de indignação, de maneira que devemos “fazer a hipótese de que outra dimensão psicológica está em jogo” (p. 127). Essa dimensão é a expansão de si próprio.

Segundo La Taille (2006, p. 127) “a expansão de si próprio implica construir representações de si com valor positivo”. Para construir essas representações, a criança pequena ainda depende do que as outras pessoas (importantes para ela) pensam dela, de forma que, “a fonte profunda da indignação é o sentimento de não ser valorizado [...]” (LA TAILLE, 2006, p. 127). Por exemplo, se uma criança reclama que o irmão recebeu no Natal mais presentes do que ela, há indignação em jogo, não só por ter recebido menos presentes e querer reivindicar direitos por interesse próprio, mas também por sentir-se desvalorizada em relação ao irmão. O mesmo acontece quando uma promessa é feita à criança e não é cumprida sem motivo algum. Na verdade,

[...] simpatia e indignação complementam-se em fase de despertar do senso moral, a primeira como fonte motivacional para levar em consideração a presença e as necessidades de outrem, a segunda para colocar a si próprio como sujeito de direitos. Piaget já havia notado a presença na criança pequena do que ele chamava de “alternâncias caprichosas” entre a simpatia e o egoísmo. Essas alternâncias traduzem o inicial desequilíbrio entre os deveres e os direitos, desequilíbrio que será superado em fases ulteriores, notadamente quando a criança compreender os direitos, e quando, portanto, for capaz de indignar-se perante toda e qualquer forma de injustiça, seja ela vítima ou não. (LA TAILLE, 2006, p. 128).

Outro sentimento que La Taille (2006) comprovou inspirar a vida moral de um ser humano no despertar do senso moral é a culpa. Ele define culpa como “um sentimento penoso decorrente da consciência de se ter transgredido uma regra moral. Por exemplo, alguém que legitima a regra “não mentir”, e que, por algum motivo, mentiu, sente culpa pelo que fez” (p. 129). Por conseguinte, o fato de uma pessoa sentir culpa prova a existência da moral. Quando se sente culpa há um “querer agir” moral, ou seja, a culpa leva a atitudes morais.

La Taille (2006) associa o sentimento de culpa com a noção de responsabilidade; por assim, se dou um conselho a alguém e essa pessoa se prejudica por conta desse conselho, eu me sentirei responsável por isso. Para o pesquisador, a pessoa sente culpa pelo que fazem ou pelo que se desejou fazer e não pelo que se é; ao “ser”, ele relaciona o sentimento moral – vergonha. Em decorrência, as pessoas sentem culpa quando se sentem responsáveis pelos fatos ou acontecimentos.

Conforme La Taille (2006), as crianças pequenas, por volta de 4, 5 anos já “empregam a palavra ‘culpa’ e derivados em expressões como ‘foi culpa dele’, ‘não foi culpa minha’, ‘ele é o culpado’. Tais expressões não remetem a um estado afetivo, mas sim à atribuição de responsabilidade” (p. 130). Observa-se também em crianças pequenas a negação da própria responsabilidade atribuindo culpa aos outros; isso ocorre muito mais do que confessar atos pessoais de desobediência ou expressar a própria culpa. Porém, essas evidências não podem negar a existência do sentimento de culpa no despertar do senso moral, pois já se perceberam crianças tristes por terem transgredido regras, fato esse que para La Taille (2006), permite inferir que algo está acontecendo na dimensão afetiva.

A capacidade de sentir culpa provém do medo e do amor por um lado e da simpatia, por outro (LA TAILLE, 2006).

Na perspectiva de La Taille (2006), a transgressão é um elemento importante do desenvolvimento moral, participando da construção da moralidade, uma vez que se não há transgressão de regras, não há culpa e também não há, igualmente, desenvolvimento moral.

Por fim, abordaremos a vergonha. De acordo com La Taille (2006) por volta dos 2 anos de idade a criança já é capaz de experimentar esse sentimento. Isso porque a partir dessa idade há a construção da função simbólica, isto é, a criança constrói a capacidade de representação; assim, ela consegue fazer a diferenciação entre o seu “eu” e outros “objetos” tomando consciência de si mesma como objeto de sua consciência. Todavia, os primeiros sinais de vergonha não têm relação com a moral, mas com a vergonha de exposição.

Para La Taille (2006) enfatiza que se costuma falar em vergonha em dois tipos de situações:

Uma delas é a de exposição: uma pessoa pode dizer que tem vergonha de falar em público, referindo-se a um desconforto afetivo decorrente do fato de estar exposta aos olhares alheios [...]. O outro tipo de situação em que se fala de vergonha é aquela na qual ocorre um juízo negativo. Por exemplo, uma pessoa pode sentir vergonha de sair na rua com uma determinada roupa, ou sentir vergonha de ter mentido a um amigo. (LA TAILLE, 2006, p. 134).

De fato, o sentimento de vergonha decorrente de um juízo negativo só ocorre se o juízo negativo proveniente de outrem for considerado e aceito por quem é julgado. No caso da pessoa discordar desse juízo, a vergonha não ocorre.

Já na fase de despertar do senso moral, 4,5 anos aproximadamente, a criança não experimenta tanto a vergonha da exposição, contudo de um juízo negativo que ela endereça a si mesma. Segundo La Taille (2006) a vergonha oriunda de juízos morais é rara, nessa fase, como já revelaram algumas pesquisas. A vergonha moral, quer dizer, a vergonha ligada a conteúdos como ser generoso, justo, honesto, solidário, fiel, entre outros, torna-se presente e forte, na fase posterior à de despertar do senso moral, que La Taille (2006) chama de construção da personalidade ética.

[...] uma vez que a vergonha incide sobre o “ser” e que, como bem notou-o Piaget, no início da gênese da moralidade, os valores morais ainda não penetraram a personalidade da criança, a transgressão moral pode causar medo do castigo, tristeza e culpa de se ter magoado outrem, mas não o sentimento pessoal de perda de valor. A presença desse sentimento, que nossas pesquisas atestam a partir dos 9 anos de idade, mostra que uma etapa do desenvolvimento moral foi superada e que, agora, o medo de decair perante seus próprios olhos e também perante os olhos das pessoas respeitadas – medo moral por excelência, como afirmava Piaget – começa a poder tornar-se dominante. Primeiros sinais de auto-respeito, ou honra, aparecem, e se, ao longo do restante do desenvolvimento, ele se tornar sentimento central, terá sido construída a personalidade ética. Porém, esses primeiros sinais de auto-respeito podem, eles mesmos, permanecer fracos, e a vergonha associar-se principalmente a conteúdos estranhos à moral. Dito de outra forma, pode acontecer de as escolhas efetuadas no plano ético terem pouca ou nenhuma relação com os valores morais, pode acontecer de os caminhos tomados pela expansão de si serem estranhos ou até contraditórios com os valores de justiça, generosidade e honra. Se tal acontecer, não se poderá falar em personalidade ética, pois, em casos de conflitos, a vergonha não moral será experimentada com mais força que a vergonha moral. (LA TAILLE, 2006, p. 139).

Diante do exposto, podemos concluir que todo ser humano sente vergonha, porém, nem todos pelas mesmas razões. Inicialmente a criança sente vergonha de estar exposta à percepção alheia. No entanto, de acordo com La Taille (2006), “paulatinamente, a vergonha decorrente de um autojuízo negativo se instalará” (p. 139). Tem-se por hipótese que ela nasce dos juízos alheios. Sendo assim, a criança começará a se olhar por intermédio dos valores que inspiram os olhares alheios, portanto o meio social, com destaque para as figuras de autoridade, terá grande influência.

Se, em fase de despertar do senso moral, quer dizer, em fase de heteronomia, na qual o juízo alheio é crucial para a construção das representações de si e dos ideais que inspiram as direções a serem totalmente desprezadas pelo entorno social, haverá pouca chance para que a construção da personalidade ética se torne realidade. Vimos que a fusão de amor e medo potencializa o respeito por figuras de autoridade. Ora, se essas não cumprirem seu papel de formadores morais, se, portanto, não desempenham seu papel de autoridade moral, é o próprio sentimento de obrigatoriedade que quedará interditado, e, logo, todo o resto do desenvolvimento moral poderá ficar comprometido. Porém, isso não significa que as figuras de autoridade não terão influência sobre os valores da criança: o desdém pelos valores morais e pelas ações decorrentes fará a criança pensar que outros são os valores importantes e tenderá julgar a si própria a partir deles. Como a expansão de si próprio é, como vimos, incontornável, paulatinamente agregará valores diversos às suas representações de si. Ou seja, haverá de uma forma ou de outra, a construção da personalidade, mas dela ficarão de fora, ou com pouca força, as representações de si com valor moral. (LA TAILLE, 2006, p 140-141).

Porém, além das relações com os adultos, não se pode deixar de levar em conta as relações entre crianças. Como ressalta La Taille (2006), a criança precisa confiar nas figuras de autoridade para obedecê-las, mas o contrário não acontece; a criança exige que as promessas dos adultos feitas a ela sejam cumpridas, entretanto, aceita a possibilidade de não cumprir as que faz. Quando se trata de relações entre crianças, todavia, os “contratos”, os combinados não podem ser quebrados, sob pena de não serem admitidas no jogo ou brincadeira, ou não ser aceita a sua amizade. Nas relações entre crianças, elas colocam em prática tudo o que os adultos cansaram de lhes explicar, de lhes ensinar com discursos.

Tais experiências, inevitáveis, fazem a criança dar um sentido mais sofisticado à questão da confiança e, sobretudo, levam-na a compreender que, para ser aceita no grupo, é preciso merecer confiança. Ora, merecê-la é uma qualidade do “ser”. É uma qualidade central para a moral. Com efeito, uma pessoa moral é, antes de mais nada, uma pessoa na qual se pode confiar. Uma pessoa honrada é, necessariamente, uma pessoa que merece a confiança moral alheia e que sentiria vergonha somente em pensar em não

merecê-la. É exatamente isso que, graças às relações de cooperação, a criança começa a compreender. Ela já o intuía em relação às ações aos outros, agora ela o aplica a si mesma. E entre as representações de si, o valor do merecimento da confiança começa a ter lugar e, logo, nasce a vergonha de não ser digno de confiança. (LA TAILLE, 2006, p. 142).

A presente pesquisa propôs investigar a influência do adulto nas vivências morais das crianças, porém, como bem salienta La Taille (2006), citando Piaget (1932/1994), nem tudo se restringe ao adulto, na vida da criança. Por isso, escolhemos os jogos dirigidos e espontâneos como campo de análise por proporcionarem, na escola, momentos de interação entre as crianças, além das atividades de sala de aula mais tradicionais. Por meio dos jogos buscamos verificar vários aspectos da moral.

Observamos que, além dos sentimentos de amor e medo, as crianças expressam ainda outros sentimentos em suas vivências, mas esse não foi o foco desta investigação. Contudo, não podemos deixar de abordar também esse ponto, por ser a dimensão afetiva importante para o despertar do senso moral e estar em construção, prestes a entrar em coordenação com a dimensão intelectual para integração à personalidade.

Finalizando sua abordagem dos sentimentos que fazem parte do despertar do senso moral, La Taille (2006) ressalta que todas as crianças podem “despertar” para a moralidade. E, como não se trata exclusivamente de desenvolvimento biológico-maturacional, a qualidade das relações sociais desempenha papel importante.

Por isso, além de outros agentes de socialização, cabe também aos

[...] educadores prepararem um terreno onde poderão nascer e fortalecerem-se os sentimentos presentes no despertar moral, e isso ao lado de um trabalho pedagógico que também favoreça o desenvolvimento da dimensão intelectual da ação moral. (LA TAILLE, 2006, p. 132).

No capítulo a seguir, apresentamos alguns procedimentos pedagógicos para o trabalho com a educação moral nas escolas.

ESCOLA E EDUCAÇÃO MORAL

No início do século XX, houve intensa discussão sobre a Escola Clássica e a Escola Nova, trazendo reflexões e críticas sobre os métodos utilizados na escola clássica; assim, passou-se à difusão de um novo olhar sobre o papel da criança e do professor na escola. “A ênfase estava colocada na necessidade de conceber o estudante não como um receptor passivo, mas como uma pessoa que constrói seus conhecimentos, guiada por seus interesses e suas necessidades” (PARRAT; TRYPHON, 1998, p. 9).

Piaget encontrava-se no centro da reflexão educacional⁴, desde meados dos anos vinte. Em 1929, tornou-se diretor do Centro de Educação Comparada, onde se estudavam documentos pedagógicos, realizavam-se pesquisas de campo etc. De acordo com Parrat e Tryphon (1998), o principal objetivo desse centro era promover a paz e suscitar uma compreensão internacional pela educação. Em um dos primeiros discursos de Piaget, como presidente desse Centro, fica evidente tal inclinação para a paz, como se pode ler a seguir:

Mais do que nunca, desde a guerra, nossa civilização está num ponto crítico, e as duas vias entre as quais ela hesita só poderão conduzir ou a uma regressão rumo à barbárie ou à organização internacional e social... Mais do que nunca impõe-se a convicção de que somente a educação remediará o mal. (PIAGET, 1931 apud PARRAT; TRYPHON, 1998, p. 11).

Piaget direciona críticas ao método da Escola Clássica, que é baseado na oralidade e obediência ao professor. Ele se opõe a esse método, aderindo e valorizando os métodos ativos da Escola Nova, em que a ação do educando sobre os conhecimentos passa a ter maior importância, saindo assim da passividade que a Escola Clássica ou Tradicional lhe impõe.

Embora as ideias básicas de Piaget permaneçam idênticas, com o passar do tempo e de seus estudos, pode-se observar certa evolução no que diz respeito à psicologia e pedagogia.

Em seus primeiros escritos sobre a atividade do sujeito, esta encontrava-se mais ligada à experiência e à descoberta: “[...] é necessário que a criança esteja colocada numa situação onde ela mesma exerça uma certa atividade, como os intercâmbios escolares, as viagens, etc.” (PARRAT; TRYPHON, 1998, p. 19). Já a partir dos anos 40, a atividade passou a estar mais ligada à atividade operatória ou instrumental, ativada por ocasião de manipulações ou experiências, tornando-se atividade construtiva do pensamento (PARRAT; TRYPHON, 1998). Posteriormente, a ideia de experimentação passa para o segundo plano, então, ao “falar

⁴ Piaget (apud PARRAT; TRYPHON, 1998) não realizou muitos estudos na área da educação, apesar de ser consideravelmente citado nessa área; seus dois livros que tratam de questões pedagógicas são *Psicologia e Pedagogia*” e *Para onde vai a educação* (1973/2005)”.

de atividade no campo da educação, refere-se cada vez mais à atividade operatória [...]” (ibid., p. 20).

No que diz respeito ao papel do professor, este também sofreu mudanças, no decorrer dos estudos de Piaget. Inicialmente, o professor era visto como “um bibliotecário inteligente junto a um grupo de estudantes (e) pouco a pouco vai deixando de ser concebido como chefe para ser visto como o colaborador indispensável da classe” (PARRAT; TRIPHON, 1998, p. 20). Por volta do fim dos anos 40, o professor precisa colaborar com a criança, fazendo-a perceber que ela mesma se coloca perguntas importantes; seu papel enquanto professor é fazer com que a criança tome consciência disso. Seu papel, ainda, é o de propor situações e experiências, guiando para soluções possíveis, quando o estudante não encontra soluções.

Já nos anos 70, além de estimular a cooperação, escolher bons materiais e propor situações de aprendizagem interessantes, o professor precisa também se tornar um pesquisador, pois isso o ajudará a conhecer etapas do desenvolvimento e provocar na criança a necessidade de observação.

No que tange à educação moral, Piaget (1930/1998) escreveu sobre procedimentos de educação moral: o trabalho em grupo e o *self-government*. O trabalho em grupo “implica, com efeito, a livre colaboração entre os alunos e supõe, por conseguinte, a cooperação” (PARRAT; TRYPHON, 1998, p. 13). Esse método serviria para reduzir o egocentrismo de crianças em início de escolarização, uma vez que, através do contato maior de crianças com outras crianças, estas conseguiriam com mais facilidade colocar conhecimentos em relações, por exemplo, manter relações mais recíprocas, sem muita interferência dos adultos. A outra técnica, o *self-government*, refere-se a “um procedimento de educação que confie às crianças a organização da disciplina escolar” (PARRAT; TRYPHON, 1998, p. 13). Serão feitas algumas considerações mais aprofundadas sobre essas técnicas, mais adiante.

Conforme Parrat e Tryphon (1998), pesquisas psicológicas mostraram que há uma tendência, no desenvolvimento natural da criança, da evolução do respeito unilateral (respeito cego a uma fonte de autoridade) ao respeito mútuo, que, através da cooperação, permite reciprocidade e intercâmbio de pontos de vista. As técnicas citadas acima seriam formas concretas de colaborar para o desenvolvimento natural das crianças, já que, dependendo do método utilizado, pode-se retardar o desenvolvimento moral e/ou perpetuar relações de coerção, considerando que as estruturas lógicas da criança são passíveis de desenvolvimento e variação. Por isso, segundo Piaget (1930/1998), para se educar moralmente, precisa-se conhecer primeiro o desenvolvimento moral da criança, quer dizer, entender a sua psicologia

moral, para posteriormente adaptar as técnicas e os domínios morais a determinados fins (PIAGET, 1930/1998).

Para Piaget (1930/1998), os procedimentos morais podem ser classificados sob diferentes pontos de vista, que são os fins, as técnicas e os domínios. No que concerne aos fins, “é evidente que os métodos serão muito diferentes conforme desejemos formar uma personalidade livre ou um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a que pertence” (PIAGET, 1930/1998, p. 25).

Quanto às técnicas, para um mesmo fim, pode-se adotar diferentes técnicas. No entanto, se o objetivo é formar pessoas autonomamente morais, lições de moral não seriam eficazes tanto quanto uma pedagogia ativa. Por fim, os domínios morais relacionam-se a aspectos da personalidade a serem “trabalhados”, educados, como, por exemplo, a sinceridade, as virtudes, responsabilidade, caráter etc. Novamente, no campo da educação moral, Piaget (1930/1998) também opõe o ensino tradicional ou clássico aos métodos ativos:

[...] entre os procedimentos em curso na educação moral, uns apelam somente para recursos próprios do respeito unilateral e da coação do adulto, outros apelam somente para a cooperação entre as crianças e outros, enfim, utilizam em graus variados estes dois tipos de mecanismos. (PIAGET, 1930/1998, p. 33).

Piaget (1930/1998) se coloca céptico em relação aos extremos, tanto quando se trata de técnica baseada na autoridade como de técnicas totalmente ativas, enfatizando: “[...] durante os primeiros anos um elemento de autoridade fatalmente se mescla às relações que unem crianças e adultos” (ibid., p. 37).

Ao escrever sobre os procedimentos de educação moral, Piaget (1930/1998) aborda algumas técnicas utilizadas para se educar moralmente crianças: a primeira concerne à autoridade do adulto, a segunda são os procedimentos verbais de educação moral e, em oposição às duas primeiras, há os métodos ativos de educação moral os quais o estudioso acreditava funcionarem como alternativa para a educação voltada à paz e solidariedade.

Quando se trata do *procedimento* em que a *autoridade* do adulto é marcante, encontra-se a tendência ao respeito unilateral, que é o respeito do mais “forte” para com o mais “fraco”; é o respeito típico das relações adulto-criança, onde se impõem regras para que o outro cumpra, mediante coação. Para Piaget (1930/1998), tal procedimento de educação moral é muito encontrado na pedagogia familiar, porém, na escola também se faz presente, embora não seja o único usado nesse campo.

Os *procedimentos verbais* de educação moral consistem no ensino da moral pela palavra, como, por exemplo, comentários sobre grandes e pequenos exemplos históricos ou literários ou, ainda, de acordo com Menin (1996b), professores que iniciam suas aulas com frases de cunho religioso ou moral. Há também o procedimento que não confere à moral um lugar especial no cronograma ou currículo, empregando-a nas diversas disciplinas, o que pode acarretar em problemas, já que os professores podem se esquecer das discussões morais, em virtude de conteúdos específicos de suas matérias.

Por outro lado, os *procedimentos ativos* supõem que a criança “possa fazer experiências morais e que a escola constitua um meio próprio para tais experiências” (PIAGET, 1930/1998, p. 42). Menin (1996b) salienta:

Aprender a moral depende de descobri-la nas relações com os outros; não aprendemos solidariedade ouvindo a respeito dela, nem honestidade, nem correteza de ações, nem justiça em nosso julgamento... Só sendo solidário com, honesto com, agindo sobre, julgando alguém, é que aprendemos a fazer bem tais coisas; isso só se aprende fazendo. (MENIN, 1996b, p. 62).

O que Piaget (1930/1998) pretendia desenvolver, na educação das novas gerações, eram noções de solidariedade e de justiça. Para tanto, não bastaria ministrar um ensino desconectado dos interesses da criança; o objetivo de uma aula isolada apenas seria alcançado, se respondesse a realidades experimentadas e espontaneamente vividas.

A educação é um todo, aquilo de que se necessita é que o trabalho da criança, em todos os campos (matemática, gramática, história, etc.), aconteça numa atmosfera de reciprocidade e de cooperação. É necessário que os ideais de solidariedade e de justiça sejam vividos antes de serem objeto de reflexão (PIAGET, 1931/1998).

Segundo Piaget (1933/1998), a dificuldade para se educar a criança com métodos ativos encontra-se no fato de que os educadores também não foram educados dessa forma; portanto, seu desenvolvimento psíquico é incompleto. Diante dessa realidade, o pesquisador compara as pessoas adultas às crianças. Piaget (1933/1998) já apontava na década de 30 que qualquer acontecimento que se produzia em qualquer ponto do planeta repercutia no mundo inteiro; e para o autor as pessoas não estavam e não estão adaptadas a isso. Sendo assim, “a primeira tarefa do educador, considerando-se essa carência, é adaptar a criança, é construir no espírito da criança um instrumento espiritual” (PIAGET, 1933/1998, p. 99). Conforme o pesquisador, esse instrumento é um método, uma ferramenta que lhe permite compreender e agir.

Do ponto de vista social, não é mais importante fornecer à criança alguns conhecimentos novos sobre as realidades internacionais: o indispensável é fornecer-lhe um instrumento de natureza tanto intelectual como moral, tornando-a capaz de relacionar os fatos uns aos outros.

A primeira condição da adaptação ao mundo social, como ressalta Piaget (1933/1998), é desfazer-se do egocentrismo intelectual e moral.

Somos todos egocêntricos em graus diversos. Temos todos a tendência a nos acreditarmos o centro do mundo, a considerar nosso ponto de vista próprio como sendo absoluto, nossa perspectiva sobre as coisas como a única possível, a admitir que cada um pense como nós ou que deveria pensar como nós. E, sob o ângulo moral, isso é ainda mais verdadeiro. (PIAGET, 1933/1998, p. 100).

Piaget (1933/1998) traz dados da astronomia, para demonstrar que os indivíduos passam de egocentrismo “grosseiro” para um egocentrismo refinado e assim por diante. Um exemplo seria o entendimento sobre o sistema solar; o sol, a lua e as estrelas eram percebidos pelos homens assim como as crianças pequenas os percebem, como pequenas luzes que acompanham as pessoas, em sua caminhada. Posteriormente, os gregos fizeram um progresso notável, conceberam a Terra situada no centro do mundo e os astros girando em torno dela. “Esta foi uma grande conquista sobre o egocentrismo no sentido da objetividade, mas, para recair imediatamente numa nova forma de egocentrismo” (PIAGET, 1933/1998, p. 101). Por fim, escreve ele, vieram Copérnico e Newton, que compreenderam as relações entre a Terra e o Sol.

Do ponto de vista social o mesmo acontece: os indivíduos, quando bebês, consideram-se o centro do mundo. Em seguida, a criança volta-se às relações sociais com a família e outras crianças, porém ainda continua centrada em si. Para Piaget (1933/1998, p. 102), “[...] a cada novo esforço de coordenação corresponde uma recaída em algum novo egocentrismo individual ou coletivo”.

A segunda condição de adaptação ao mundo social atual é libertar-se da dominação das coerções sociais. Segundo Piaget (1933/1998), os indivíduos sofrem coerções das tradições, do passado, do grupo social a que pertencem. Para ele, as pessoas não sabem pensar livremente e elaborar sua moral em total autonomia.

A terceira condição de adaptação ao mundo atual é o que Piaget (1933/1998) chama de método da reciprocidade. A proposta do pesquisador não se concretiza, afirmando que os indivíduos tenham que abandonar seus pontos de vista pessoais.

O que há por fazer, mas é exatamente isso que é difícil, é compreender que o ponto de vista próprio não é o único possível. É preciso que cada um situe seu universo individual, coletivo, nacional entre os outros universos possíveis. (PIAGET, 1933/1998, p. 103).

De acordo com Piaget (1933/1998), as três dificuldades descritas acima estão presentes nos adultos também, justamente porque derivam da psicologia da criança. E tal fato traz seu lado negativo, porque demonstra as deficiências que os indivíduos apresentam; porém, também traz um lado positivo, apontando que se pode melhorar, que uma educação melhor permitirá que se ultrapasse o nível atual. Piaget (1934/1998) trouxe suas contribuições para a superação das condições humanas descritas acima, quando escreveu sobre os métodos ativos de educação moral: o *self-government* e o trabalho em grupo.

a) *Self-government*

Segundo Piaget (1934/1998, p. 119), “o *self-government* é um procedimento de educação social que tende, como todos os outros, a ensinar os indivíduos a sair de seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeter a regras comuns”. Tal método alia fatores internos, externos e atitude dos adultos e a atividade da criança. Além disso, esse procedimento é uma técnica que prepara o estudante para a vida do cidadão. O *self-government*, antes de intensificar a oposição entre sucessivas gerações (por exemplo – pais x filhos, alunos x professores), reduz esse antagonismo, “habitando primeiro a criança a colaborar com o adulto, ao invés de lhe obedecer sem mais nem menos, outorgando depois ao adolescente poderes cada vez mais amplos” (PIAGET, 1934/1998, p. 129).

Quando se trata da pedagogia do *self-government*, ninguém está mais preparado para administrar uma classe do que crianças que já colocam em prática, às vezes sem o saber, as normas de reciprocidade e de justiça, as quais definem a solidariedade (que se caracteriza pelo fato de que os indivíduos, sem estarem submetidos a uma regra sagrada e transcendente, elaboram eles mesmos leis, que lhes são internas e sujeitas a revisão e reajustes contínuos).

O *self-government* conduz à solidariedade interna, que é diferente da solidariedade externa, isto é, solidariedade que é imposta ou pregada pelo adulto.

Quanto à experiência da solidariedade, é necessário que a criança a refaça por si mesma [...] na medida em que pretendamos desenvolver a solidariedade entre crianças de diferentes meios nacionais [...] é preciso que o próprio espírito da escola seja penetrado pelos ideais de reciprocidade e de justiça. (PIAGET, 1931/1998, p. 66).

É preciso, quando se pensa em “colaboração tanto internacional como nacional”, que cada indivíduo compreenda todos os outros; para tanto, não é preciso eliminar os pontos de vista particulares, mas sim colocá-los em reciprocidade. “É essa relação entre pontos de vista que chamamos de cooperação, em contrapartida à sua uniformização ou à pesquisa utópica de um ponto de vista absoluto” (PIAGET, 1931/1998, p. 67).

No que diz respeito aos aspectos intelectuais, a vida coletiva não tem como único objetivo acumular conhecimentos (coisa que seria incapaz para alguém realizar sozinho) mas também, e sobretudo, transformar a estrutura do pensamento individual, tornando-o objetivo e lógico. Ou seja, a vida coletiva provoca reflexões e tomadas de consciência. Diferentemente do pensamento de uma criança pequena, em que o egocentrismo intelectual é marcante, tal característica dificulta a discussão, o escutar e o experimentar, fechando-se em si mesmo, não permitindo trocas recíprocas.

É a cooperação, sob esse novo aspecto, aspecto intelectual e não mais exclusivamente moral, que assim transforma a razão humana e faz dela um instrumento de verdade, em contraposição ao pensamento individual que é, acima de tudo, busca de satisfação. (PIAGET, 1931/1998, p. 68).

Ao tratar da solidariedade e educação internacional, Piaget (1931/1998) evoca a cooperação, não só moral, mas intelectual, que são realidades paralelas. Isso se explica pelo fato de que, quando há coerção coletiva sobre a razão e o senso crítico, está se constituindo uma moral, a partir da regra exterior, que é a moral do dever, da heteronomia. Por outro lado, quando há cooperação intelectual, há também, paralelamente, cooperação moral que dá origem à moral da autonomia (PIAGET, 1931/1998).

Ao se pensar no desenvolvimento da solidariedade, pode-se dizer que há uma evolução da solidariedade intelectual. O início é caracterizado pela carência de solidariedade; aqui, há uma solidariedade externa, porque ela está conectada ao poder de uma autoridade (adulto ou criança mais velha). O que poderia remediar essa coação aliada ao egocentrismo infantil é a cooperação entre crianças e a cooperação em momentos de jogos.

As crianças têm dificuldade de compreensão, configurando assim uma dificuldade de cooperação no pensamento. Um exemplo disso seria quando uma criança faz um relato a

outras; pode-se comparar tal fato à brincadeira de “telefone sem fio⁵”. O que ocorre são deformações orais, porque cada criança irá contar o que entendeu, baseada no seu ponto de vista.

Em consequência, em termos pedagógicos, como a criança aprende a compreender o outro? Essa compreensão dependerá do tipo de solidariedade vivida pela criança: a externa ou a interna. Os primeiros anos de vida da criança são caracterizados pela solidariedade externa, por conta de sua estrutura de pensamento e de suas condutas diante de regras, aspectos estes aliados à coação externa. Tais aspectos da psicologia da criança pequena não lhe permitem realizar reflexões, abstrações: não lhe permitem a lógica das relações.

O estágio da solidariedade “externa” é uma etapa necessária, durante a qual a criança se adapta pouco a pouco às realidades sociais graças a um compromisso entre o respeito pelos grandes e seu próprio egocentrismo. Mas trata-se apenas de um estágio [...] (PIAGET, 1931/1998, p. 75).

Piaget (1931/1998) coloca a idade de 8 para 9 anos – e sobretudo a partir dos 10, 11 anos – como faixas-etárias propícias para a cooperação intelectual, para o trabalho em comum. Com o intercâmbio de pensamentos, as crianças têm mais probabilidades de desenvolver gradualmente procedimentos de discussão, de controle recíproco e melhor compreensão entre elas, desencadeando, portanto, a solidariedade interna, quer dizer, a solidariedade que é construída pelos indivíduos e não imposta de fora.

Para verificar os resultados de tal procedimento, Piaget (1934/1998) entregou questionários a educadores, a fim de que escrevessem sobre o *self-government*. De acordo com as respostas, quando se trata de faixa-etária, o método somente adquire seu pleno rendimento a partir dos 11 anos, visto que, até os 7 ou 8 anos, a criança é pouco suscetível de cooperação, mesmo em agrupamentos espontâneos, oscilando entre o egocentrismo e o respeito pelos grandes. Quanto às diferenças de sexo, as meninas são mais obedientes e mais conservadoras que os meninos.

O que se verificou também com relação ao estudo sobre o *self-government* é que o plano moral e o plano intelectual estão intimamente relacionados. Nada adianta basear o ensino intelectual simplesmente no ensino verbal e onde a autoridade do professor torna inútil

⁵ Brincadeira infantil onde as crianças se organizam em fila ou em círculo; uma criança diz no ouvido da primeira uma palavra ou frase, esta passa a palavra ao ouvido da seguinte, sem que ninguém ouça, e assim por diante. A última criança que ouvir a palavra em seu ouvido deverá dizê-la para todos, para que verifiquem a veracidade da palavra. Geralmente, a palavra que chega aos ouvidos da última criança não é a mesma dita à primeira que a ouviu.

o trabalho de pesquisa, com a criança sendo apenas receptiva; contudo, há que se aliar a atividade da criança nos dois planos, tanto intelectual quanto moral.

O *self-government* pode gerar problemas quando a pressão do grupo prevalece sobre a criança e quando as crianças se inspiram demais na disciplina aprendida dos adultos; no que diz respeito ao plano intelectual, são prejudiciais a tagarelice e a primazia da palavra sobre a ação.

b) O trabalho em grupo

O método do trabalho em grupo surgiu em diferentes países, por volta do ano de 1900 e, sobretudo, depois de 1918. Tal método nasceu de dois tipos de preocupações: da importância crescente do trabalho coletivo pelas ideologias políticas e da preocupação de profissionais em respeitar a atividade espontânea da criança, que, quando chega a um certo grau de desenvolvimento, tende espontaneamente à vida coletiva e ao trabalho em comum (PIAGET, 1935/1998).

Durante muito tempo, a escola teve como principal método a transmissão do conhecimento aos alunos, que os recebiam de forma passiva, pois não se considerava que a estrutura mental da criança era diferente da de um adulto. De acordo com essa concepção de ensino-aprendizagem, a relação social mais importante e valorizada era a relação do professor com os alunos. As relações entre as crianças eram tomadas como perda de tempo e sem muito que oferecer, em termos de resultados.

Porém, segundo Piaget (1935/1998), três tipos de observações vieram mudar esse quadro e trouxeram à discussão a necessidade de colaboração das crianças entre si.

No que diz respeito à observação banal, ou seja, à primeira vista, percebe-se a dificuldade que o professor experimenta em se fazer compreender pelos alunos.

Percebeu-se que o verbalismo, que constitui o grande obstáculo à compreensão da criança, não se deve apenas às insuficiências do ensino oral, mas ao seu próprio princípio, quando esse ensino é concebido como o principal instrumento educacional. (PIAGET, 1935/1998, p. 139).

Levando em consideração que a criança é um ser ativo, é importante o aproveitamento de toda sua atividade, porque apenas a recepção passiva de conteúdos leva ao isolamento intelectual, enquanto a pesquisa gera colaboração e troca.

Constatou-se, também, através da prática educativa e análise psicológica, que na criança pequena o pensamento racional está pouco pré-formado. Comprovou-se, por

consequente, que a lógica não é um mecanismo inato ao indivíduo, mas é construída a partir de regras propostas à consciência intelectual (PIAGET, 1935/1998). Isso quer dizer que,

[...] antes de saber raciocinar corretamente, a criança pequena começa brincando com seu pensamento ou utilizando-o segundo normas que lhes são próprias. Assim, a principal tarefa da educação intelectual parece ser cada vez mais a de formar o pensamento e não a de povoar a memória. (PIAGET, 1935/1998, p. 139).

Por último, constatou-se que a razão implica um elemento social de cooperação. Ou seja, apenas as contribuições hereditárias ou adquiridas não são suficientes para conduzir as inteligências individuais ao nível racional, uma vez que a razão depende de fatores sociais, os quais configuram colaboração entre indivíduos + atividade intelectual. Conforme os estudos piagetianos, os profissionais da pedagogia “[...] descobriram que a vida do grupo é o meio natural dessa atividade intelectual e a cooperação, o instrumento necessário para a formação do pensamento racional” (PIAGET, 1935/1998, p. 140).

Para Piaget (1935/1998), é necessário destacar três pontos para que seja possível avaliar os métodos de trabalho em grupo: primeiro - o indivíduo inicialmente fechado em si, por conta do egocentrismo, só se descobre na medida em que aprende a conhecer os outros. “A formação da personalidade, no duplo sentido de uma tomada de consciência do eu e de um esforço para situar esse eu no conjunto das outras perspectivas, é, portanto, o primeiro efeito da cooperação” (PIAGET, 1935/1998, p. 142).

O segundo ponto a levar em conta é que a cooperação é necessária para conduzir o indivíduo à objetividade. Na apreensão do mundo real, as crianças muito pequenas têm uma tendência de satisfazer seu eu, substituindo a adaptação dos desejos ao real pela assimilação do real aos desejos (PIAGET, 1935/1998). Com isso, a criança faz uso da imaginação, da fabulação, da pseudomentira, mecanismos que passam longe da objetividade. Mesmo quando o pensamento da criança procura compreender a realidade, sem transformá-la, por conta de sua estrutura com base na atividade do eu, tal pensamento ainda está embasado na subjetividade e não na objetividade.

O terceiro e último ponto é que a cooperação é uma fonte de regras para o pensamento. O funcionamento individual da inteligência não é normativo; quando se pensa no coletivo, o pensamento racional obriga-se a uma coerência, ao estabelecimento de relações, adquirindo um valor normativo.

Desde que pensamos em função de todos, e não mais apenas em função de nós mesmos, a coerência exigida não é mais somente essa unidade orgânica das tendências e das operações que constitui o próprio da inteligência prática individual, mas esse tipo de princípio moral de não-contradição. (PIAGET, 1935/1998, p. 143).

Para discutir sobre os resultados do trabalho em grupo, Piaget (1935/1998) realizou análise sobre observações de colaboradores seus, espalhados por diversos países.

A primeira questão levantada por ele foi o critério da idade, que segue a mesma linha sobre a evolução da cooperação. De acordo com dados de observações realizadas, crianças até 7-8 anos gostam do contato com outras crianças, todavia não se trata de grupos organizados. De fato, nessa idade, o egocentrismo intelectual predomina sobre a socialização do pensamento, de sorte que Piaget (1935/1998) salienta que as trocas intelectuais e discussões entre crianças dessa idade ainda são rudimentares.

Na faixa etária dos 8 aos 10 anos, Piaget (1935/1998) entende se tratar de um esboço de colaboração, pois já há uma necessidade crescente de se agrupar, embora a cooperação aqui não seja suficiente para manter grupos duradouros. Contudo, quando se trata de jogos, as regras são unificadas e as discussões e outras trocas são mais sistemáticas.

Por volta dos 10-11 anos é que a cooperação se torna completa. As regras de seus jogos deixam de ser uma realidade exterior, adquirindo valor de obrigação interior, demonstrando uma consciência autônoma já capaz de deduções, uma lógica formal e reversibilidade (capacidade de julgar, de refletir, considerando os fatos ou coisas em relação uns com outros).

De acordo com os colaboradores de Piaget (1935/1998), que observaram seus alunos em situações de grupos, a idade mais frutífera para o trabalho em grupo é a de 10-11 anos, havendo alguns profissionais que consideram essa técnica possível apenas às crianças a partir dos 10 anos.

A segunda questão levantada foi em relação aos líderes. Para os colaboradores de Piaget (1935/1998), até mais ou menos os 9 anos as crianças já admitem a existência do líder, mas só começam a discutir o valor da função e a sua escolha depois dos 9 anos. Os colaboradores também perceberam que, até 11-12 anos, as crianças não veem problemas em atribuir privilégios a seus líderes. Depois dessa idade, os líderes só continuam sendo reconhecidos, se legitimarem o ideal do próprio grupo, de sorte que um líder autoritário será cada vez mais contestado e apenas conseguirá se manter como líder, se não for imposto pelo professor.

Segundo Piaget (1935/1998), o problema dos líderes leva a dois tipos de personalidade. “Existem, em qualquer classe, crianças preguiçosas ou simplesmente passivas, as instáveis e as agitadas, as tagarelas e as retraídas, as muito e as pouco dotadas” (ibid., p. 146). De acordo com o pesquisador, essa diversidade de personalidade é que torna propício o trabalho em grupo, já que em uma classe numerosa é complicado para o professor fazer tudo para todos.

No que diz respeito à formação da razão, se o emprego desses métodos favorece o desenvolvimento intelectual, Piaget (1935/1998) acha que é difícil mensurar os resultados, se os fatores forem considerados isoladamente. Isto é, não dá para dissociar os efeitos do trabalho em grupo daqueles dos procedimentos didáticos adotados, que vão desde conteúdos trabalhados e da forma como são propostos aos alunos, se de forma passiva e coerciva ou se de forma ativa e cooperativa.

Em relação à quantidade de conhecimentos adquiridos em grupo ou individualmente, para os colaboradores da pesquisa piagetiana, não há diferenças no que concerne a conhecimentos previstos pelos programas.

Os frutos específicos do método são, pois, o espírito experimental, por um lado, e, por outro, a objetividade e o progresso do raciocínio [...]. Quando o grupo funciona normalmente, ou seja, quando não há abusos de poder do líder, ou preguiça e automatismos em alguns dos <liderados>, as relações sociais que definem o trabalho em comum consistem essencialmente em trocas e discussões: ou seja, a atividade pessoal se desenvolve livremente, numa atmosfera de controle mútuo e de reciprocidade. (PIAGET, 1935/1998, p. 150-151).

Voltando-nos para uma discussão mais geral, relativa aos procedimentos de educação moral, ao discutir os métodos tradicionais e os métodos ativos ou da escola nova, Piaget (1948/2005) deixa claro, em seus textos, que não se trata de criticar um método em favor de outro, porém, o importante é considerar os fins, levando em conta os meios, ou seja, o processo educativo.

[...] quer se trate de uma educação da razão e das funções intelectuais, ou de uma educação da consciência moral, se o “direito à educação” implica que esta tenha em vista “o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais”, o que importa é compreender que semelhante ideal não poderia ser alcançado por qualquer um dos métodos em vigor. Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe esse pleno desenvolvimento, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pelas liberdades de outrem, se poderão desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais. (PIAGET, 1948/2005, p. 71).

Como já salientado no capítulo anterior, Piaget (1932/1994) trata de dois tipos de relações sociais ligadas cada uma a um tipo de respeito e que acabam levando à construção de morais distintas. De acordo com Araújo (1996), há que se considerar a grande influência que as relações interpessoais podem exercer sobre a construção da moral autônoma, levando em conta também como ambientes autoritários podem impedir o desenvolvimento dessa moral.

Se o objetivo da educação é o desenvolvimento da autonomia (tendo em vista que a autonomia intelectual está intimamente conectada à autonomia moral), o processo ou procedimento educativo mais indicado para tal seria a cooperação. Ressalta Araújo (1996):

O desenvolvimento da consciência lógica e moral é fruto de condições psicossociais presentes na interação do indivíduo com a sociedade e o mundo. Ao confrontar o sujeito com terceiros, a cooperação funciona como elemento catalisador dos processos de tomada de consciência, e permite ao indivíduo normalizar a razão e os equilíbrios funcionais da atividade mental. (ARAÚJO, 1996, p. 109).

Ainda conforme Araújo (1996), a cooperação abre novos caminhos para a criança, transformando o pensamento infantil. O pesquisador diz se tratar de três tipos as transformações que acontecem no pensamento da criança e que é oportuno considerar, na íntegra, já que cooperar vai muito além do que sentir simpatia por alguém ou simplesmente colaborar (no sentido de ajudar) com alguém.

Essas transformações são de três tipos: a) as que permitem à criança uma maior reflexão e consciência de si, porque o psiquismo e as qualidades morais e intelectuais do sujeito são descobertas quando este assimila os pontos de vista dos outros aos dele; b) as que possibilitam a dissociação entre o subjetivo e o objetivo, ao confrontar o sujeito à experiência imediata com o meio e com outros sistemas de referências mais amplos, favorecendo uma maior compreensão da realidade; c) e, finalmente, as que são fontes de regulação, uma vez que se opõem à parcialidade da coação e abrem espaço para o pensamento racional e a reciprocidade. (ARAÚJO, 1996, p. 108).

Outro fator que também se torna relevante é a conservação nas ideias, que a cooperação proporciona. Independentemente do ambiente em que está inserido e com quem quer que esteja se relacionando, um indivíduo capaz de conservar suas ideias não as muda, por mais pressão que o ambiente exerça sobre elas, fato que demonstra se ele é autônomo ou heterônomo. A autonomia moral pressupõe a capacidade de o indivíduo poder comparar suas ideias e valores aos de outros, construindo, a partir daí, critérios que muitas vezes o levarão a se contrapor à autoridade e tradições. Diante de tais considerações, pode-se concluir que a cooperação abre caminhos para o desenvolvimento da autonomia da consciência.

2.1. A escola como ambiente propício à cooperação

Quando pensamos em escola, imaginamos um espaço permeado por relações interpessoais, relações de crianças com outras crianças, de crianças com adultos. No entanto, o que torna a escola um lugar privilegiado é o fato de ser um espaço de convivência entre crianças da mesma faixa etária, o que, de acordo com Piaget (1932/1994), colabora muito para relações cooperativas, já que a cooperação somente pode nascer entre iguais.

Por outro lado, na escola, não convivem apenas elementos da mesma idade, pois há relações com os adultos e com crianças mais velhas. E também não se pode deixar de levar em conta que não seria possível um ambiente escolar livre de qualquer autoridade e conseqüentemente de prestígio, visto que até entre crianças tais fatores são percebíveis. Porém:

Existe a possibilidade de que esses elementos sejam reduzidos consideravelmente nas relações adulto/criança, a partir do respeito mútuo, ao ponto de a criança sentir-se como um agente que participa efetivamente da organização das regras e das decisões da sala de aula, e seja constantemente solicitada a trabalhar em grupo. (ARAÚJO, 1996, p. 110-111).

De acordo com Araújo (1996), um ambiente escolar democrático é impossível para muitas pessoas. É o que podemos concluir de alguns dados mencionados por Vinha e Mantovani de Assis (2008) sobre uma pesquisa realizada por Biondi (2008), com base em questionários respondidos por diretores de todo o Brasil (SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica):

[...] a indisciplina por parte dos alunos é apontada como problema por 64% dos diretores das escolas estaduais, 54% das municipais e 47% das instituições particulares. Tardelli (2003), em um estudo de caso encontrou 77,7% dos professores de Ensino Médio desmotivados com a profissão devido ao comportamento indisciplinado dos alunos. (VINHA; MANTOVANI DE ASSIS, 2008, p. 1).

Um ambiente democrático seria aquele que não trabalha com a opressão do adulto, ou seja, em que ela é reduzida. É aquele ambiente onde a cooperação, o respeito mútuo e as atividades grupais favorecem a reciprocidade, colaborando, assim, para a ausência de sanções expiatórias e recompensas. Nesse tipo de ambiente, as crianças têm a oportunidade de fazer escolhas, tomar decisões e expressar-se.

Devries e Zan (1998, p. 17) definem um ambiente sociomoral como “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”. A importância dada ao ambiente social em que o indivíduo está interagindo se deve ao fato de que é na interação com outras pessoas e na leitura de mensagens subliminares que construímos nossa personalidade. Vinha e Mantovani de Assis (2008) explicam, de forma bem clara, a construção da personalidade. As autoras citam Adler (1935), para explicitar que todo ser humano tem presente em si o sentimento de inferioridade. Para superar esse sentimento, o sujeito realiza a expansão de si.

Nessa expansão ocorre a construção de imagens de como eu me vejo e de como eu quero ser visto (o que admiro, o que me envergonho, o que me satisfaz, do que sinto culpa...) O ser humano quer ver a si próprio como uma pessoa de valor, procurando a superação desse sentimento (inferioridade), buscando representações que lhe permitam ter uma imagem positiva de si mesmo (eu quero que me vejam como: profissional competente, generoso, justo, vencedor, celebridade, elegante, sexy, atencioso, amigo, confiável, bonito, bem relacionado, etc.) (VINHA; MANTOVANI DE ASSIS, 2008, p. 5).

Para as autoras, as representações de si partem dos juízos positivos e negativos que as outras pessoas fazem do sujeito, quer dizer, por exemplo, de críticas ou elogios que as outras pessoas lhes fazem. As representações de si têm origem também nos modelos que o sujeito valoriza ou admira, na leitura de sucessos e fracassos de suas atitudes e nas avaliações que faz de si mesmo (autoavaliações). Para La Taille (2002, 2006 apud VINHA; MANTOVANI DE ASSIS, 2008), o conjunto dessas representações constitui a personalidade.

As várias representações são interpretações sobre si mesmo e são sempre valor (dimensão afetiva), isto é, pensar sobre si é inevitavelmente julgar-se a partir de valores como desejável, indesejável, bom, ruim, certo, errado, etc. Esses valores podem ser morais (justiça, veracidade, honestidade, generosidade, dignidade, etc.) e não morais (beleza, sucesso, sedução, riqueza, popularidade, etc.), estruturando a auto-estima e o auto-respeito de um indivíduo. A “auto-estima” consiste em ter consciência de ser bom em suas capacidades; todavia, a valorização de si próprio é constituída de representações positivas de si, que são estranhas ou até contrárias à moralidade (valores não morais), como por exemplo, sucesso financeiro. Já o “auto-respeito” corresponde apenas à auto-estima experimentada quando a valorização de si próprio incide sobre os valores morais, como ter sido generoso. Assim, pode-se afirmar que o auto-respeito é um caso particular de auto-estima, visto que é regida pela moral. (VINHA; MANTOVANI DE ASSIS, 2008, p. 5).

Por isso, pesquisadores da moralidade dão tanta importância à qualidade moral do ambiente social em que as pessoas interagem, do mesmo modo que ao tipo de educação moral que estão recebendo, pois o que as crianças assistem, as características da escola que frequentam, o que os educadores e as outras pessoas que trabalham na escola valorizam, as respostas que são dadas aos conflitos etc. têm grande peso na construção da personalidade e da moral (VINHA; MANTOVANI DE ASSIS, 2008).

Para Araújo (1996), o que faz muitas pessoas desacreditarem em uma escola democrática é o fato de associarem às tentativas de democracia, na escola, o desrespeito ao professor, a indisciplina, salas de aulas em que os alunos só vão brincar e não aprendem nada. Para o pesquisador, o fracasso de certas experiências escolares na busca pela democracia está muito ligado a uma falsa ideia do que seja democracia.

O que se vê por aí em várias tentativas bem intencionadas de romper com o autoritarismo reinante nas relações escolares e familiares é o que se pode ser chamado de respeito unilateral “invertido”, em que apenas se muda a direção da fonte do respeito. Ou seja, tentando romper radicalmente com sua experiência de educação autoritária, e utilizando-se de argumentos de algumas concepções psicológicas que defendem a liberdade total, professores e pais da atual geração deixam de ser autoritários e permitem que os alunos e filhos o sejam. (ARAÚJO, 1996, p. 111-112).

O que acentua Araújo (1996), como fruto de suas pesquisas na escola, quanto ao fracasso na busca da democracia e de um ambiente cooperativo, é justamente o respeito unilateral invertido. Querendo ser bonzinho, o professor permite aos alunos que façam o que querem; conseqüentemente, tal comportamento acaba gerando indisciplina e, com a indisciplina, o professor migra para o outro extremo, que é o autoritarismo. O que acontece muitas vezes é a falta de reflexão em relação à democracia, isto é, o fato de se considerar que o poder da democracia traz responsabilidades mútuas, porque “um sistema democrático e de relações de respeito mútuo pressupõe a reciprocidade e princípios de justiça e igualdade” (ARAÚJO, 1996, p. 111). Portanto, muitas vezes, o professor se esquece de que ele faz parte do grupo de alunos em que está trabalhando e de que o respeito deve ser mútuo, pois ele também precisa ser respeitado enquanto integrante do grupo.

Araújo (1996) deixa evidente que um ambiente escolar democrático não precisa abrir mão da figura de autoridade moral e intelectual do professor, passando-se a vê-lo como coordenador do processo educativo, aquele que não é o que determina tudo, já que isso é feito em parceria com os alunos; nem é o que estabelece as regras sozinho, nem os alunos o fazem sozinhos, porém, o professor é aquele que pertence ao grupo e que tem maior conhecimento

sobre o que os alunos podem legislar, havendo espaços em que tal “poder” democrático não é possível, como, por exemplo, ao decidir sobre a existência ou não de avaliações na escola, horário de saída dos alunos, assuntos que envolvam outras classes e outros professores.

[...] na instituição escolar, coexistem dois tipos de normas: as que são negociadas, em que são realizados contratos (“combinados”) e outras que não são negociáveis. Geralmente necessárias para as crianças mais novas, as normas não-negociáveis são apenas refletidas e explicitadas quando for preciso, não necessitando ser discutidas ou elaboradas por todos. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 56).

No que concerne às crianças de Educação Infantil, como é o caso desta pesquisa, podemos considerar que são os adultos que determinam a natureza do ambiente sociomoral no qual a criança pequena vive, por meio das interações diárias. Salientam Devries e Zan (1998, p.51):

O ambiente sócio-moral da criança é formado, em grande parte, das ações e reações do adulto para com a criança. As relações com outras crianças também contribuem, mas o adulto frequentemente estabelece os limites e possibilidades dessas relações.

Segundo o RCNEI – *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*⁶ – Formação Pessoal e Social (BRASIL, 1998, p.43), a ação do professor de Educação Infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros.

O *Referencial* ainda traz objetivos para a formação pessoal e social⁷ das crianças, na escola, dentre os quais, para crianças de 0 a 3 anos, está colaborar para que a criança aja com progressiva autonomia. Em relação às crianças de 4 a 6 anos, além de ampliar e aprofundar os objetivos propostos para crianças menores, estão os objetivos de identificar e enfrentar

⁶ O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* - RCNEI (1998) é um documento de referência para profissionais que lidam com crianças pequenas, o qual, em um de seus módulos, traz orientações para o trabalho social com as crianças na escola. Deve-se ressaltar que tal documento serve apenas de referência, implicando mais estudos por parte dos professores, já que não aprofunda certos conhecimentos e procedimentos didáticos e pedagógicos.

⁷ Aqui colocaremos os objetivos, conteúdos e orientações didáticas que se relacionam ao desenvolvimento moral.

situações de conflitos, respeitando os outros, exigindo reciprocidade; valorizar ações de cooperação/atitudes de ajuda e colaboração. Quanto ao conteúdo a ser trabalhado nas escolas, no que tange ao desenvolvimento moral e valores, para crianças de 4 a 6 anos:

- Expressões, manifestações e controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas;
- Valorização do *diálogo* como forma de lidar com os conflitos;
- Participação na realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolvam *ações de cooperação*, solidariedade e ajuda na relação com os outros;
- Conhecimento, respeito e utilização de algumas regras elementares de convívio social;
- Participação em situações que envolvam a *combinação de* algumas regras de convivência em grupo e aquelas referentes ao uso dos materiais e do espaço, quando isso for pertinente (BRASIL – RCNEI, 1998, p. 36, 37, grifos nossos).

Esse documento traça, também, algumas Orientações Didáticas quanto à Independência e Autonomia: capacidade de realizar escolhas; que o adulto não centralize todas as decisões (dando oportunidade para o exercício da ação autônoma); independência na realização das diversas ações (embora não garanta a autonomia, é condição para o seu desenvolvimento); propiciar a ajuda entre as crianças; possibilidades de cooperação (trabalho em grupo).

Em relação às regras, o RCNEI, além de manter a preocupação quanto à clareza e transparência na sua apresentação, recomenda a necessidade de oportunizar às crianças participarem do estabelecimento de regras que irão afetá-las diretamente. Para que isso ocorra de maneira consciente, por parte do professor, é importante que ele saiba em qual teoria psicológica está embasada sua prática sobre ética e moral, porque, do contrário, assume-se, de acordo com Menin (2002), uma posição relativista, onde cada professor tem opiniões diferentes sobre o que é correto, adotando uma posição individual, pessoal, sobre a construção das regras e do desenvolvimento moral, em sala de aula. Predomina, assim, o entendimento de que tudo é relativo e de que não existe posição mais correta ou preferível que outra. Ou, ainda, assumindo-se uma posição doutrinária, em que há a imposição de valores morais acabados.

Menin (1996b) realizou, em meados de 1985, uma pesquisa em uma escola particular, observando e entrevistando crianças do pré- à 4ª série do Ensino Fundamental, sobre as regras escolares, ou seja, como eram estabelecidas, o que os alunos faziam diante das regras, como as crianças julgavam o comportamento dos colegas contrários às regras da escola. Para a

pesquisadora, a escola, querendo ou não, atua na formação moral de seus alunos, porém nem todas o fazem na direção da autonomia. Observa-se, nas escolas, que são proibidas trocas entre alunos, privilegiando-se atividades individuais e impondo-se regras com “excesso de significado”, o que fortalece a heteronomia moral e intelectual. A pesquisadora observou que geralmente as regras vêm dos adultos, no caso, das professoras: “[...] a regra é colocada como uma ordem pessoal, algo que depende da vontade da professora e são usadas ameaças de punição ou promessas de recompensa para garantir a obediência” (MENIN, 1996b, p. 64). No entanto, apesar de tanto controle pelos adultos, na escola, as crianças desobedecem às regras impostas. Podem até dar informações de que conhecem as regras, mas, na prática, não as cumprem.

Entre as crianças pequenas as regras, mesmo que frequentemente repetidas, não parecem controlar seus comportamentos; é como se os alunos se esquecessem delas a todo o momento.

Já na 3ª e 4ª série, os alunos desobedecem conscientemente às regras; até se aliam entre si para fazê-lo. Elas desafiam a professora! (MENIN, 1996b, p. 65).

Por conseguinte, de acordo com a investigação de Menin (1996b) sobre as regras escolares, para a maioria das crianças a prática das regras é imitativa e egocêntrica, e a consciência das mesmas, heterônoma, confirmando pesquisas de Piaget (1932/1994), realizadas na década de trinta.

Quanto às regras, Menin (1996b) concluiu que há, na escola, as “Regras da professora” e as “Regras das crianças”, fornecendo um exemplo com respeito à regra do “Cada um com suas coisas” ou do “Não pegar material dos outros”:

Entre as crianças pequenas (pré, primeira série) é comum que peguem as coisas dos outros na medida em que as necessitem. Elas não pedem para emprestar; vão pegando! Portanto, na prática, furam a regra do “Cada um com o seu”. [...]

Entre as crianças mais velhas começa a mudar a prática daquela regra.

De tanto pegarem materiais uns dos outros e de com isso provocarem problemas daí decorrentes, como as perdas, os danos de material, o roubo, etc... as próprias crianças acabam introduzindo a regra do “Pedir para emprestar” e do “Devolvendo pode emprestar”. [...]

A regra do “Pedir para emprestar” começa a ordenar melhor as trocas de materiais entre as crianças, e aquelas que poucas vezes obedeceram a regra da professora agora passam a obedecer aquela que vem delas próprias e que garante o direito de cada um em ter as suas coisas e de usar a dos outros, desde que estes concordem. (MENIN, 1996b, p. 75-76).

Outro fator importante, quando se trata de regras, está na fonte da obediência às regras, ou seja, o porquê de as obedecermos. Destacam Vinha e Mantovani de Assis (2008):

O fato de fazer com que um comportamento não seja mais apresentado não significa que a criança percebeu as consequências de tal ato e outras formas mais elaboradas de proceder, pode significar simplesmente, que está sob controle por temor. Não queremos que nossas crianças e jovens obedeçam as normas somente porque estão sendo controlados, por conformismo, por medo de uma punição, porque estão sob vigilância ou ainda, por mera obediência acrítica a uma autoridade. Gostaríamos que o aluno respeitasse as regras da classe ou da escola porque elas são necessárias (ou pelo menos deveriam ser) para organizar os trabalhos, para que haja justiça, para terem relações harmoniosas e respeitadas. (VINHA; MANTOVANI DE ASSIS, 2008, p. 2).

Dessa maneira, uma pessoa pode obedecer às regras de trânsito para não levar uma multa e não porque ela está preocupada com a sua segurança e a de outras pessoas, por exemplo. Para Vinha e Mantovani de Assis (2008), para que as regras sejam legitimadas, é importante que o professor faça

corresponder o cumprimento das normas a uma sensação de bem-estar, de satisfação interna, de orgulho ao respeitá-las e também que promova a reflexão sobre as consequências naturais decorrentes do não cumprimento das mesmas, favorecendo o desenvolvimento do auto-respeito (ibid., p. 8).

Sem dúvida, a construção da autonomia moral é necessária, para que, diante da ausência de autoridades externas, as crianças e adolescentes possam ter autocontrole ou autogoverno.

a) Implicações pedagógicas

No ano de 1993, Araújo (1996) concluiu uma pesquisa de mestrado, onde analisou uma classe de crianças pré-escolares, em suas relações com a professora e coetâneos. O objetivo do pesquisador foi investigar a relação entre um “ambiente escolar cooperativo” e o desenvolvimento do juízo moral infantil. Ele relata a sua dificuldade em encontrar uma sala de aula que estivesse de acordo com o que foi definido como “ambiente escolar cooperativo”. Sua pesquisa foi realizada em uma escola em Itatiba/SP, seguindo a metodologia do PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar), criado pela professora Orly Zucatto Mantovani de Assis, com base na Epistemologia e Psicologia Genética de Piaget.

Araújo (1996) observou procedimentos quanto à autonomia, regras, cooperação e respeito mútuo, nessa sala de aula que atendia a crianças de nível socioeconômico baixo. Quanto à autonomia, observou que as crianças tinham liberdade na organização da rotina da classe; quanto ao momento da merenda, as crianças é que se serviam; tinham também autonomia para ir ao banheiro sem avisar. Quanto às regras, eram feitas coletivamente e em momento algum se discutiam sanções punitivas para as crianças que cometessem alguma falta. Em relação à cooperação, as crianças realizavam atividades em grupos, em que se “pedia” a cooperação, uma ou duas vezes por semana. Por exemplo, “se a atividade fosse de desenho, colagem ou de pintura, era-lhes fornecida uma folha e, depois de definido o tema, os grupos tinham que fazer um só trabalho” (ARAÚJO, 1996, p. 117). O pesquisador constatou que o respeito mútuo permeava as relações sociais e a organização do ambiente, pois o material escolar era de uso coletivo, não sendo necessário o registro de roubo, desaparecimento ou desperdício desses materiais.

Fica evidente, no relato da pesquisa de Araújo (1996), que todas essas conquistas não foram alcançadas do dia para a noite. De acordo com o pesquisador, até a metade de um ano letivo a professora é que coordenava e organizava as rotinas e, no início, as crianças, ao se servirem da merenda, causavam “acidentes” frequentes. O que podemos concluir desse relato é que autonomia e cooperação também se aprendem: no entanto, o método mais eficaz é aprender fazendo, ou seja, é aprender errando.

Após as observações, Araújo (1996) fez entrevistas com as crianças, para poder obter dados sobre seus julgamentos morais. O pesquisador cruzou dados das entrevistas das crianças dessa escola, denominada “cooperativa”, com entrevistas de crianças de mais duas escolas, que tinham como característica principal um ambiente em que as relações eram autoritárias. Uma das escolas era particular, com crianças de nível socioeconômico médio e médio-alto, enquanto a outra era pública, com população de nível socioeconômico baixo.

Os resultados da pesquisa de Araújo (1996) demonstram que “as crianças que conviveram num ‘ambiente escolar cooperativo’ apresentaram um maior desenvolvimento no juízo moral, em relação às que convivem em ambientes que privilegiam a coação e o respeito unilateral” (ARAÚJO, 1996, p. 123).

Outro ponto que Araújo (1996) considerou foi chamar a atenção para o nível socioeconômico das crianças que participaram da pesquisa. O pesquisador chegou a conclusão que o juízo moral dessas crianças não foi influenciado pelo nível socioeconômico, pois as que participavam do “ambiente escolar cooperativo” de nível socioeconômico baixo, tiveram melhor desempenho que as outras. Portanto “o tipo das relações que as crianças

estabelecem com os adultos e os pares demonstra ser mais influente que as diferenças sócio-econômicas” (ARAÚJO, 1996, p. 124).

Araújo (1996) realizou outra investigação com essas mesmas crianças, quando chegaram à 3ª série do Ensino Fundamental. Tal pesquisa partiu da hipótese de que a conquista da autonomia pelas crianças, a partir da experiência democrática vivida na pré-escola, sobreviveria em ambientes escolares autoritários, já que essas crianças, ao término do ano letivo, seriam encaminhadas às 1ª séries de escolas tradicionais, onde prevaleciam relações baseadas no respeito unilateral, na coação e no emprego de recompensas e punições.

Os resultados dessa investigação demonstraram que as crianças que frequentaram um “ambiente escolar cooperativo”, mesmo realizando o Ensino Fundamental em escolas autoritárias, mantiveram-se em um nível de desenvolvimento do juízo moral mais elevado que as outras crianças, que sempre conviveram em ambientes autoritários. A pesquisa evidenciou também um avanço em direção a uma maior autonomia do juízo moral dos três grupos de crianças que Araújo (1996) entrevistou (tanto na pré-escola como quando estavam na 3ª série). Isso denota “a existência de um fator maturacional que, possibilita, ainda que mais lentamente, o desenvolvimento da autonomia intelectual infantil, que vai prevalecendo sobre a heteronomia do juízo moral” (ARAÚJO, 1996, p. 128).

Para poder compreender e atuar de forma pontual, colaborando enquanto educador para um bom desenvolvimento moral das crianças, na escola, é importante tomar conhecimento de como a criança se desenvolve, tanto intelectualmente como moralmente. De acordo com Vinha (2000), por não conhecerem as características do estágio de desenvolvimento em que seus alunos se encontram, os professores confundem, por exemplo, egocentrismo com exclusivismo. Ou, ainda, sentem-se confusos e inseguros diante de tantas teorias que não compreendem bem, de sorte que as aplicam de forma inadequada.

Para Vinha (2000), não há uma receita pronta para se educar moralmente uma criança, assim como também não há receita para se educar intelectualmente:

Para Ginott (apud Faber e Mazlish, 1985) amor não é o bastante. Bom senso e discernimento são insuficientes. Bons educadores precisam de habilidades, procedimentos específicos, para traduzirem seus ideais e objetivos em práticas diárias efetivas. (VINHA, 2000, p. 158).

Existem diversas sugestões de procedimentos pedagógicos dos quais os professores podem se valer, a fim de que o ambiente escolar se torne propício à construção da autonomia moral e intelectual; contudo, como ressalta Vinha (2000), tais procedimentos precisam ser trabalhados conjuntamente, porque não adianta o professor empregar apenas um

procedimento isoladamente. Na verdade, como afirmam Ginott, Faber e Mazlish (1985, p. 195), citados por Vinha (2000, p. 158), “as crianças não aprendem em termos de ‘uma vez por todas, aprendem em termos de agora, e daqui a pouco outra vez’”.

Uma das ferramentas, ou procedimentos pedagógicos, para favorecer o desenvolvimento da autonomia moral é a presença do respeito mútuo, o qual é o tipo de respeito que leva em conta a reciprocidade, a igualdade. Logicamente, a criança pequena não consegue ver o professor de igual para igual, por todas as questões que já foram abordadas, no capítulo anterior, mas nada impede que o professor a trate num mesmo plano.

O adulto demonstra o respeito à criança, quando, por exemplo, consulta o grupo antes de tomar determinadas decisões, justifica o porquê de suas atitudes, diz como se sente diante de uma situação específica, ouve o que as crianças têm a dizer e considera suas idéias, procura colocar-se no lugar delas, auxilia como interlocutor mas não resolve os problemas para elas, permite que tomem pequenas decisões, procura colocar-se no mesmo nível que as crianças, não aceita privilégios por ser o professor (“furar a fila”, não auxiliar na limpeza da classe, falar alto, sentar-se na cadeira enquanto as crianças sentam-se no chão, etc.), sendo que essas são apenas algumas situações. As regras da classe e da escola valem para todos, principalmente para o professor que deve dar o exemplo. (VINHA, 2000, p. 160).

O professor precisa ter bom senso e manter um equilíbrio nas relações com as crianças, para também evitar o “respeito unilateral invertido”, conforme acentua Araújo (1996). Assevera La Taille (1996):

Talvez, no generoso e correto intuito de educar crianças na direção da autonomia, tenha se esquecido que a heteronomia é a porta de entrada na moral. Talvez, por medo de ser tirânico, tenha-se evitado dar ordens e modelos, esquecendo-se que cumprem um papel no desenvolvimento moral. (LA TAILLE, 1996, p. 176).

À guisa de conclusão, para relembrarmos algumas estratégias didáticas e pedagógicas que podem colaborar positivamente para o desenvolvimento moral das crianças, na escola ou mesmo em casa, vale a pena elencá-las resumidamente.

O *trabalho em grupo* e o *self-government* foram os primeiros procedimentos de educação moral, eleitos por Piaget. Tognetta e Vinha (2007) fazem uma “releitura” ou nos dão ideias atuais de como conduzir o *self-government*, em seu livro *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*.

Em um dos capítulos dessa obra, focalizam a definição de *regras não-negociáveis* e *regras contratuais*. Muitos educadores, sem ter compreensão desses dois tipos de regras, acabam se confundindo no que concerne ao que os alunos podem e ao que não podem

legislar; com tal indecisão, terminam migrando aos extremos – ou pode tudo ou não pode nada. Para Tognetta e Vinha (2007), nem tudo se discute, para que não se caia no relativismo moral: por exemplo, atos de violência contra o outro não são permitidos em nenhum lugar, portanto, não bater nos outros é uma regra não-negociável.

Por outro lado, há regras que precisam ser discutidas e negociadas, quando surge a necessidade. Uma maneira de se discutir as regras contratuais na escola é o estabelecimento das assembleias. Segundo Tognetta e Vinha (2007), existem vários tipos de assembleias, mas a assembleia de classe é a que se utiliza para o trabalho com os alunos de uma classe.

Tratam de temáticas envolvendo especificamente determinada classe, tendo como objetivo regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais, assim como resolver conflitos por meio do diálogo. A periodicidade geralmente é semanal, em encontros de uma hora, ou quinzenal, com os mais velhos, com duração de 90 a 120 minutos. Esses momentos são inclusos no horário. São conduzidas, inicialmente, por um adulto, como o professor polivalente, o professor conselheiro ou orientador, e, posteriormente, pelos próprios alunos-coordenadores (representantes eleitos que se revezam), com orientação do adulto. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 62-63).

Para as autoras, as *assembleias* são “duplamente eficazes”, pois, além das soluções para os temas em debate, transmitem valores como a participação, a cooperação, o diálogo e a autonomia.

Já para crianças da Educação Infantil, uma estratégia de discussões e diálogo muito utilizada é a *roda de conversa*. De acordo com Devries e Zan (1998), o objetivo primordial da hora da roda é promover o raciocínio social e moral. “Este objetivo leva o professor construtivista a construir um senso de comunidade atuante entre as crianças, incentivá-las ao autogoverno e envolvê-las para que pensem questões sociais e morais específicas” (ibid., 1998, p. 115).

Outra estratégia para que a criança desenvolva autonomia moral é permitir que participe das *tomadas de outras decisões*, além da elaboração de regras. Segundo Devries e Zan (1998), as crianças podem decidir sobre o lugar dos materiais, sobre projetos de seu interesse, sobre o revezamento do ajudante do dia, sobre problemas que surgem na classe.

Devries e Zan (1998) alertam sobre o papel do professor, na tomada de decisões pelas crianças:

Em primeiro lugar, decida quanto às oportunidades de tomar decisões, cuidadosamente. Alguns temas são demasiadamente complexos para serem abordados por crianças e permitir que elas tomem essas decisões pode resultar em fracasso. Em segundo lugar, disponha-se a concordar com as ideias das crianças sempre que possível. Lembre-se de que o professor não tem poder de veto após o fato consumado. (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 151).

Uma outra estratégia para o desenvolvimento de autonomia é proporcionar às crianças oportunidades de *assumir pequenas responsabilidades*, como, por exemplo, a organização da sala de aula, organização de materiais de uso coletivo, a organização de seus trabalhos etc., principalmente quando se trata de crianças de Educação Infantil, as quais são mais heterônomas, por conta de seu desenvolvimento moral e intelectual.

Vinha (2000) ressalta que

[...] não basta somente dar liberdade às crianças para tomar decisões ou fazer as coisas, é necessário que essas oportunidades sejam adequadas ao desenvolvimento das mesmas e que lhes seja permitido perceber as conseqüências de suas opções e de suas atitudes. De La Taille (1998, p. 71) nos alerta para o fato de que “cada vez que damos liberdade, damos também responsabilidade. O valor pedagógico da primeira deve ser avaliado em função da importância da segunda, pois dar liberdade sem dar responsabilidade é, na verdade, não dar liberdade”. (VINHA, 2000, p. 177).

Vinha e Mantovani de Assis (2008) escrevem que a maneira de *resolução dos conflitos*, na escola, também se configura em um procedimento de educação moral, desde que os conflitos sejam vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados, pois eles oferecem “pistas” sobre o que precisa ser discutido com as crianças. As autoras enfatizam igualmente a importância da *discussão de dilemas morais*⁸ e narrativas morais adaptadas à faixa etária de cada aluno.

Vinha e Mantovani de Assis enfatizam:

A conquista de relações equilibradas e respeitadas, o que não significa que os conflitos estarão ausentes, não são decorrentes de um simples processo de amadurecimento ou de se aguardar passivamente a mudança da sociedade como pré-requisito para tanto. Essa conquista depende de todo um processo de construção e aprendizagem, visto que a criança ou jovem não irá aprender

⁸ Um dilema moral é uma situação na qual reivindicações, direitos ou pontos de vista conflitantes podem ser identificados. Por exemplo, o dilema moral clássico usado nas pesquisas de Kohlberg (1984) é mostrado como o dilema de Heinz. A esposa de um pobre homem chamado Heinz está morrendo de uma forma rara de câncer. Um farmacêutico da cidade descobriu uma droga que salvaria sua vida; contudo, ele cobra US\$ 2000 pela droga. Heinz não tem tanto dinheiro. Ele deve roubar a droga? Aqui, os direitos conflitantes são o direito de viver, da esposa de Heinz, e o direito à propriedade, do farmacêutico. Não existe uma solução claramente correta ou incorreta para o dilema. (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 179).

sozinho questões tão complexas, se não foram previstas boas intervenções e oferecidas situações que contribuam para essa aprendizagem. (VINHA; MANTOVANI DE ASSIS, 2008, p. 11).

Diante do exposto, procuramos buscar, então, para campo de análise desta pesquisa, um momento na Pré-Escola e 1º Ano em que as crianças tivessem um pouco mais de liberdade (liberdade de movimentação, de diálogos entre coetâneos, liberdade de expressão, de conflitos etc.). Esses momentos são os jogos na escola.

**JOGOS, DESENVOLVIMENTO MORAL E EDUCAÇÃO
MORAL**

3.1. Jogos e Brincadeiras

Jogos e brincadeiras são atividades marcantes na infância, de sorte que podemos dizer que se caracterizam como atividades principais dessa fase. Segundo Corsino (2008, p. 21), “[...] para se desenvolver plenamente e participar ativamente do mundo em que vive, a criança precisa brincar. Vygotsky (1991, apud CORSINO, 2008, p. 21) “considera a brincadeira uma grande fonte de desenvolvimento que, como foco de uma lente de aumento, contém todas as tendências do desenvolvimento de forma condensada”. Estendemos tal importância não somente à brincadeira, mas também aos jogos.

Para Lima (2003), o jogo e a brincadeira são atividades da mesma natureza, sendo o grau de complexidade que os diferencia. Todavia, não podemos considerar um superior ao outro, em importância, pois ambos são essenciais para um bom desenvolvimento infantil.

No Capítulo 1 deste texto, escrevemos sobre os estágios da prática e da consciência das regras do jogo, que se relacionam com os estágios piagetianos de desenvolvimento cognitivo. Assim como as estruturas cognitivas, os jogos também se transformam no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, passando do exercício ao símbolo e à regra (ZAIA, s.d.). Verifica-se que, quanto mais recente a existência do jogo na vida do sujeito, mais ligado à brincadeira ele é. Para Friedmann (1996, apud BLANCO, 2007, p. 35), “a brincadeira refere-se à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada”. Conforme Brougère (1995, apud PORTO, 2008, p. 35), “a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas tornam-se outras”. Ela difere do jogo, porque, de acordo com Brougère (1995, apud PORTO, 2008), no jogo, as regras vêm *a priori* e na brincadeira as regras são criadas pelas circunstâncias. Ou seja, na brincadeira, as regras são implícitas e percebemos, por vezes a olho nu, que elas não existem nessas situações.

Logo no início da vida, no estágio sensório motor, por volta de 1 a 4 meses, surgem os jogos de exercício. Esse tipo de jogo é ligado a rituais ou manipulações de objetos; a criança sente prazer na repetição. São exemplos desse tipo de jogo o sugar no vazio, observado em bebês muito novos; descer engatinhando um degrau e ficar longo tempo descendo e subindo esse degrau.

Segundo Zaia (s.d.), com a construção da representação vem o jogo simbólico, também conhecido como faz de conta. O jogo simbólico recebe esse nome porque, na fase em que ele aparece, aproximadamente no estágio pré-operatório, a criança já construiu o esquema simbólico “que caracteriza a transição entre o exercício sensório motor e o simbolismo, que

consiste em usar um esquema de ação fora de seu contexto, como fazer de conta que dorme, que balança, que chora” (ZAIA, s.d., p. 57).

O jogo simbólico é dividido em dois períodos dentro do estágio pré-operatório. Entre os 2 e 4 anos, como ressalta Zaia (s.d.), há quatro tipos ou características de jogos simbólicos:

1. As projeções de esquemas simbólicos sobre novos objetos, que ocorrem quando a criança se projeta a outros objetos, como, por exemplo, quando diz “chora”, para a boneca, ou “dorme”, para um urso de pelúcia.
2. As projeções de esquemas de imitação, percebidas quando a criança imita movimentos e sons de outros objetos ou pessoas, como, por exemplo, imitar o som do motor de um carro.
3. A assimilação simples de um objeto por outro, quando a criança faz com que uma vassoura “vire” cavalo ou quando acaricia o cabelo da mãe e diz: “bichano”.
4. O jogo de imitação, que consiste na assimilação do próprio corpo ao de outro, como, por exemplo, quando a criança anda engatinhando e latindo, imitando um cachorro.

Entre os 4 e 7 anos, os jogos simbólicos “tornam-se muito mais complexos, apresentando narrativas coerentes, imitação exata da realidade, simbolismo coletivo e coordenação de papéis” (ZAIA, s.d., p. 59).

A partir do jogo simbólico, se desenvolvem, conforme Zaia (s.d.), os jogos de construção e os jogos de regras. Os jogos de construção constituem-se inicialmente no contexto para o jogo simbólico. Salienta Zaia (s.d., p. 60):

Por longo tempo, é possível observar as relações entre as construções físicas e as representações simbólicas, em que a criança cria o cenário para representar, ou utiliza sua construção num jogo simbólico. Posteriormente, este tipo de jogo se desvincula do jogo simbólico e passa a cumprir o papel de propiciar à criança conhecimentos físicos e estabelecimento de relações espaciais e causais.

Os jogos de regras são aqueles em que os sujeitos jogam juntos, de acordo com regras pré-estabelecidas. Kamii e Devries (1991a) fornecem a seguinte definição para os jogos de regras, retirada da *Encyclopedia Americana*:

Nos jogos... há atitudes prescritas, sujeitas a regras, geralmente penalidades para a desobediência das regras, e a ação se procede de forma evolutiva até culminar num clímax que geralmente consiste em uma vitória da habilidade, tempo ou força (*Encyclopedia Americana*, 1957, p. 266, apud KAMII; DEVRIES, 1991a, p. 04).

Porém, na opinião de Piaget (1932/1994), antes dos 7 anos, aproximadamente, a regra não é racional, ou seja, não é estabelecida através de cooperação e consenso, uma vez que a criança procura copiar parte das regras dos mais velhos. A criança joga para si: seu interesse não consiste em concorrer com os companheiros e ver quem será o vencedor; ao contrário, seu esforço consiste em imitar o mais velho (criança ou adulto), sendo a regra coercitiva (devida ao respeito unilateral). Por conta disso e de seu egocentrismo, a criança tem muita dificuldade em saber o que vem dela e o que vem dos outros, isto é, há uma dificuldade em perceber regras inventadas por ela e regras antigas, de maneira a considerar qualquer modificação na regra como uma transgressão, pois estas são concebidas como imutáveis e sagradas.

A partir do momento em que a criança consegue se descentrar⁹ e, ao jogar, passa a observar regras comuns aos seus parceiros, o divertimento deixa de ser muscular e egocêntrico para tornar-se ainda mais social. Daí em diante, segundo Piaget (1932/1994), passa a existir uma vontade de descobrir regras fixas e comuns a todos os jogadores; essas regras começam a regulamentar a partida e a assegurar a reciprocidade, situação na qual a regra é denominada racional. Sendo assim, quer dizer, sendo a regra comum, a criança passa a vê-la não mais como sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como resultado de livre decisão e digna de respeito, na medida em que é mutuamente consentida, havendo uma mudança da coação à cooperação.

A caracterização dos tipos de jogos se faz necessária, aqui, para que possamos situar o leitor nos tipos de situações analisadas por nós, na escola pesquisada. Abordaremos, no decorrer dos Capítulos 4 e 5, sobre jogos dirigidos e espontâneos. Jogos dirigidos são aqueles propostos pelas professoras participantes da pesquisa, enquanto jogos espontâneos são os propostos pelas crianças ou até podem ser propostos pelas professoras, porém, as crianças têm mais liberdade diante desse tipo de jogo. Os jogos sugeridos pelas professoras se aproximaram muito mais dos jogos regrados, já que, neles, as regras são bem explicitadas, até por conta da linguagem desenvolvida das professoras. Já os jogos das crianças pesquisadas se assemelharam mais às brincadeiras, por serem atividades ligadas mais à espontaneidade.

⁹ “Descentração” refere-se ao ato de ver coisas de diferentes pontos de vista e coordenar seu próprio ponto de vista com o de outros.

3.2. Jogos e educação moral

A educação tem sido baseada em suposições empiristas, segundo as quais o conhecimento e os valores morais são aprendidos por interiorização de elementos externos ao indivíduo. Conforme Macedo (1994), a escola parece não conhecer o saber das crianças ou tem pouco interesse por ele. Se o saber dos alunos não pode ser ouvido ou levado em conta, permanece-se no discurso das leis¹⁰, dentro dos limites fixados pelos adultos ou pela ciência.

Em relação à moral, como afirmam Kamii e Devries (1991a), as escolas tentam interiorizar valores de fora, dando ordens e usando sanções; as crianças recebem instruções do que e de quando aprender; recebem ordens e regras a serem obedecidas. Vemos que atitudes como essas conduzem à obediência ou à moralidade da heteronomia. Esse tipo de educação moral que a escola costuma trazer é contrário ao desenvolvimento da autonomia moral, segundo a qual o conhecimento e os valores morais são aprendidos, não por interiorização de elementos externos ao sujeito, mas como uma construção interior desencadeada pela interação do sujeito com o meio ambiente.

As interações com colegas são indispensáveis para o desenvolvimento moral da criança, porque, com seus pares, ela se encontra em situação de igualdade. Não importa quanto os adultos tentem reduzir seu poder: as crianças não se iludem quanto ao fato de que, ainda assim, eles têm mais poder do que elas. A cooperação entre as crianças ajuda-as a construir valores morais muito mais livremente do que a cooperação com os adultos. No entanto, como é normal na escola, o adulto é quem coordena as atividades, em geral. De acordo com Kamii e Devries (1991a), o poder do adulto tem que ser reduzido, porque a criança só pode construir regras morais e conhecimento, quando está livre para chegar às suas próprias conclusões, de forma autônoma. As crianças precisam interagir social e intelectualmente com outras crianças, porque essas interações são indispensáveis para o seu desenvolvimento moral e intelectual.

O construtivismo coloca ênfase nas relações entre crianças, porém, como foi visto no Capítulo 2, o professor tem igualmente um papel importante no desenvolvimento e aprendizagens de seus alunos, já que são suas intervenções que irão desencadear o funcionamento das estruturas internas, conjuntamente com a atividade da criança. “Se colocamos em dúvida o valor dos procedimentos que consistem em imposições durante toda a

¹⁰ Leis são impostas, no sentido de que, por exemplo, uma criança, ao nascer, já se encontra sob seu império. São heterorreguladas, ou seja, exigem um fiscal, que faça cumprir os mandamentos da lei (regulador externo). Já as regras são autorreguladas (o regulador é interno e os fiscais são os próprios participantes). (MACEDO, 1994, p. 84).

infância e adolescência, sentimo-nos igualmente cépticos diante da tentativa inversa” (PARRAT; TRYPHON, 1998, p. 37). Portanto, há que se considerar tanto as relações heterônomas, baseadas no respeito unilateral, quanto as autônomas, pautadas no respeito mútuo, levando em conta que o importante é o professor saber a dose certa, em cada momento de intervenção entre uma e outra.

Parrat e Tryphon (1998, p. 44) enfatizam:

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

O adulto também pode cooperar com as crianças; todavia, como já explicitado acima, segundo Kamii e Devries (1991a), seu “poder” tem que ser reduzido, e aqui não diz eliminado e sim diminuído. “[...] é apenas evitando o exercício de autoridade desnecessária que o adulto abre o caminho para que as crianças desenvolvam mentes capazes de pensar independente e criativamente e desenvolvam sentimentos morais [...]” (ibid., p. 57). Os jogos constituem-se em uma boa estratégia de cooperação entre crianças.

Os jogos em grupo¹¹ têm uma função especial para as crianças pequenas, uma vez que se constituem em uma nova forma de atividade que não era possível antes, por conta de seu desenvolvimento cognitivo, social e moral. Na perspectiva de Kamii e Devries (1991a), a habilidade crescente de jogar jogos em grupo é uma conquista cognitiva e social muito importante das crianças de cinco anos, a qual deveria ser estimulada antes dos cinco anos e aprofundada depois dessa idade.

O objetivo do uso de jogos em grupo é incentivar o desenvolvimento da autonomia, e não ensinar as crianças a jogá-los. Por intermédio dos jogos, as crianças se tornam mais capazes de se descentrar e de coordenar pontos de vista, quando estão envolvidas em situações que requerem coordenação. Kamii e Devries asseveram: “Os jogos servem, particularmente, para promover o desenvolvimento da cooperação, porque as crianças são motivadas pelo divertimento do jogo a cooperar voluntariamente (autonomamente) com outros, seguindo as regras” (1991b, p. 73).

As crianças de quatro e cinco anos já conseguem coordenar pontos de vista, jogando em grupo, se começarem a jogar no seu nível.

¹¹ Quando aludimos a jogos em grupo, referimo-nos tanto a jogos dirigidos como a jogos espontâneos.

Como mostrou Piaget, o desenvolvimento da capacidade de jogar em grupo deve-se à crescente capacidade da criança de se descentrar e coordenar pontos de vista. A partir dessa constatação, Kamii e Devries (1991a) recomendam o uso de jogos em grupo, na sala de aula, não pelo mero fato de se ensinar as crianças a jogá-los, mas para promover sua capacidade de coordenar pontos de vista. A criança até cinco ou seis anos tem um egocentrismo marcante e característico; percebe-se muitas vezes que, em suas atividades, mesmo estando em companhia de outras crianças, é “cada uma por si”. Assim, os jogos em grupo se constituem em uma boa estratégia para estimular a interação entre as crianças, porque promovem diálogos e comunicação e, com isso, a criança tem que se descentrar e usar pontos de referência comuns, a fim de que os outros possam prestar atenção, entendê-la e o jogo funcionar conforme o combinado (regras).

É normal que as crianças pequenas não consigam seguir as regras. Foi visto que todas as crianças são egocêntricas e, gradualmente, desenvolvem a capacidade de coordenar pontos de vista com outras crianças. O desenvolvimento é um processo lento, e são necessárias muitas semanas ou meses de ensino paciente, para se alcançar os resultados almejados. Como salienta Macedo (2005, p.31): “Há um movimento de fora para dentro em um primeiro momento, sendo o adulto responsável por isso. Com o tempo, a própria criança vai autorregulando-se, atuando em favor desse controle por perceber os benefícios que pode tirar.”

Geralmente, as crianças pequenas são naturalmente motivadas no jogar em grupo, o que ajuda na cooperação para estabelecer as regras e segui-las. Segundo Kamii e Devries,

[...] num jogo os participantes estão mentalmente mais ativos do que quando trabalham em folhas de exercício. Estão motivados em supervisionar o que os adversários estão fazendo momento a momento. Trabalhando em folhas de exercício, a criança trabalha sozinha, e o *feedback* vem da professora, e muito mais tarde. Num jogo de cartas, ao contrário, o *feedback* vem dos colegas, e imediatamente. (1991a, p. 45).

Para Macedo (2005), quando a criança joga ou brinca, ela o faz porque é divertido, desafiador, possibilita estar junto com outros, em um contexto que faz sentido. Nesse contexto, as crianças são sérias, concentradas e atentas; elas não se perdem em conversas paralelas, pois, se não estiverem atentas, seus colegas certamente irão cobrar-lhes isso, sob pena de serem excluídas.

Os jogos têm grande valor para o desenvolvimento de crianças pequenas, porém, isso vai depender da maneira como o professor intervém, enquanto joga com as crianças. Se o

objetivo for somente o de fazer com que as crianças joguem corretamente, o valor do jogo desaparecerá. Em suas pesquisas sobre jogos em grupo, Kamii e Devries (1991a) constataram que alguns professores têm uma visão limitada do valor dos jogos, de maneira que ficam tão preocupados que as crianças joguem corretamente, pressionando-as com muitas ordens, que acabam por reforçar sua heteronomia. Se, ao invés desse procedimento por parte dos professores, o jogo for usado para a construção da autonomia das crianças e para a ampliação de sua habilidade de descentrar e coordenar diferentes pontos de vista, pode contribuir para o desenvolvimento social, moral, cognitivo e emocional.

Em relação às regras nos jogos, é interessante o professor propô-las em vez de impor, já que, desse modo, as crianças têm possibilidade de elaborá-las. Para Kamii e Devries (1991a), as crianças não constroem regras e convicções morais sobre direitos de minorias ouvindo lições ou sermões, contudo elas têm que sentir e ver por si mesmas as consequências das regras que elaboram. Os jogos em grupo proporcionam muitas oportunidades para a preparação de regras, para a observação de seus efeitos, para modificações e comparações com diferentes procedimentos. Kamii e Devries afirmam:

O fato de as regras terem sido feitas pelas próprias crianças faz com estas se sintam livres para alterá-las e também as ajuda a cumpri-las. Obedecer regras de cuja elaboração a própria criança participou facilita o caminho para o desenvolvimento da autonomia. Obedecer regras elaboradas por outros é um processo mais superficial, a menos que a criança tenha tido oportunidade de questioná-las e adotá-las voluntariamente. (1991a, p.282).

Uma regra às vezes não pode ser seguida; e o problema tem que ser redefinido em termos de sua modificação, ao invés de se tentar impô-la. Quando o objetivo dos jogos é o desenvolvimento da autonomia da criança, o professor não se importa em passar mais tempo discutindo com elas sobre a resolução de um conflito que surgiu durante a partida, mesmo que sobre pouco tempo para se jogar o jogo.

É importante também, além do incentivo na elaboração de regras em um jogo, que as crianças sejam encorajadas a transformar um jogo, para torná-lo mais significativo para elas; assim, podem pôr em prática sua criatividade, inventando jogos que podem ser desafiadores e apropriados à sua inteligência.

3.2.1. Os jogos cooperativos

Vinha (2000), citando pesquisa de Benlloch (1987), ressalta que o ser humano não nasce sabendo cooperar e, para que isso aconteça, é necessário percorrer um longo caminho e ter oportunidades para essa aprendizagem e construção de conhecimento.

É importante que a escola proporcione experiências de um “coletivo” compreendido como possibilidade de construção das relações interindividuais, estimulando a aprendizagem da cooperação e favorecendo, assim, um desenvolvimento maior e mais harmônico de todas as possibilidades psíquicas da criança. (BENLLOCH, 1987, apud VINHA, 2000, p. 453).

Os jogos cooperativos, se forem bem direcionados pelos professores, podem ser uma possibilidade de atividade para o trabalho relacionado ao desenvolvimento da autonomia moral e da cooperação na escola.

As atividades cooperativas, em geral, para se tornarem bem sucedidas, exigem uma dinâmica embasada em um sistema de relações que levem as crianças a soluções comuns. De acordo com Vinha (2000), na escola tradicional, trabalhar cooperativamente não acontece, pois não há troca entre os pares, durante uma atividade coletiva; as crianças podem estar organizadas em grupo, mas as atividades são feitas individualmente e de maneira justaposta. Porém, há um outro lado:

O coletivo dentro da perspectiva piagetiana adquire uma outra conotação: realizar algo conjuntamente, fazer com a participação de todos. A atividade coletiva que segue uma orientação construtivista implica em troca de pontos de vista, cooperação, participação, vivência da democracia. Essas atividades são realizadas por todas as crianças sob a coordenação do professor. Possuem um objetivo comum que deve ser alcançado, o que não significa que todos devem estar fazendo a mesma coisa. (VINHA, 2000, p. 454).

Brotto (2001) e Teixeira (2001) entendem (apud BLANCO, 2007) que os jogos cooperativos surgiram da preocupação e reflexão em relação ao individualismo e competição marcantes na sociedade moderna. Ainda de acordo com Brotto (2006) e Soler (2006), “[...] os jogos cooperativos são jogos nos quais os participantes jogam uns com os outros e não uns contra os outros, buscando superar desafios, compartilhar, unir pessoas [...]” (BROTTO, 2006; SOLER, 2006, apud BLANCO, 2007, p. 62).

Os jogos cooperativos podem ser uma alternativa para salas de aulas em que os alunos não conseguem lidar com as diferenças entre uns e outros, já que existem crianças que não apresentam habilidades para determinados jogos. “É chegada a hora de focalizar a nossa meta principal: ‘a criança’; porque quem joga deve sempre ser mais importante do que o jogo. O jogo é só uma estratégia para se atingir um objetivo esperado” (SOLER, 2005, p. 304, apud BLANCO, 2007, p. 67).

Contudo, os professores não precisam fugir da competição...

3.2.2. A competição nos jogos em grupo

Alguns autores e professores são contra os jogos competitivos, como afirma Jares, em uma entrevista à *Revista Pátio*: “[...] devemos prestar especial atenção em como as crianças e jovens jogam e no tipo de jogos que lhes propomos. Nesse sentido, os jogos cooperativos são a alternativa aos jogos competitivos” (2006, p.16). Porém, na sociedade de hoje, a todo o momento temos que lidar com a competição e pessoas competitivas; assim, para Kamii e Devries, “[...] a competição em jogos é inevitável e o professor pode e deve lidar com ela de modo positivo ao invés de evitá-la” (1991a, p. 269).

Ainda de acordo com Kamii e Devries (1991a), até mais ou menos cinco anos de idade as crianças não conseguem competir em jogos, porque são muito egocêntricas para se interessar pelo que os outros estão fazendo; e, quando jogam com outras crianças, ganhar não é importante. O comportamento não competitivo de crianças menores é, entretanto, uma manifestação de sua incapacidade de descentrar e coordenar pontos de vista. A capacidade de comparar desempenhos e competir em jogos geralmente começa a se manifestar entre os cinco e seis anos.

Nos jogos, a competição não se constitui, por exemplo, em ganhar a atenção de alguém, ou o prazer de ser aquele que ajuda a professora a entregar aos colegas os materiais na sala de aula; trata-se da comparação da performance de um jogador com a dos outros. Como esclarecem Kamii e Devries:

Existe uma diferença entre comparar desempenhos e competir. A primeira é uma condição necessária mas não suficiente para a segunda. A competição é uma comparação mais alguma coisa – tentar exceder ou superar os outros. A criança se torna orgulhosa, agressiva e ofensiva. Alguns adultos reforçam o sentimento de superioridade da criança, dando prêmios e geralmente valorizando o fato de ganhar. (1991a, p.272).

Ou, então, o fato de perder é encarado como fracasso, demonstrando que quem perde é inferior, incompetente e merece rejeição, circunstância que reforça o lado negativo da competição, excluindo o que ela traz de positivo.

Os adultos devem lidar com a competição mais naturalmente, a fim de que a criança também veja o fato de ganhar como nada mais do que ganhar. Quando os adultos lidam de maneira errada com a competição, ela se torna altamente indesejável. Para Macedo, “as atitudes e competências desenvolvidas ao jogar vão tornando-se ‘propriedade’ das crianças, caracterizando um conjunto de ações adequadas à atividade proposta. Como consequência, podem ser transferidas para outros meios” (2005, p. 25). Portanto, não é substituindo jogos competitivos por jogos cooperativos que a capacidade de cooperação e descentração da criança será mais bem desenvolvida; a competição nos jogos pode ser uma maneira de a criança aprender a lidar com ela, em outros contextos.

Kamii e Devries traçam quatro princípios de ensino com respeito à competição nos jogos em grupo, que devem ser reconhecidos por pessoas que lidam com crianças pequenas:

- 1º lidar com a vitória de forma natural: ao invés de glorificar a vitória, é melhor minimizar a importância de ganhar. Adotamos a filosofia de que é melhor jogar para se divertir do que jogar para ganhar;
- 2º deixar claro que perder também faz parte do jogo;
- 3º permitir que as crianças evitem a competição se elas assim o quiserem: algumas crianças têm dificuldade emocional de competir. O professor deve respeitar a condição da criança;
- 4º jogar jogos de sorte. (1991a, p. 283-285).

A melhor maneira de lidar com a competição nos jogos em grupo é desenvolver, desde o início, uma atitude saudável e natural, em relação à vitória ou à derrota; porém, as crianças têm o direito de não querer participar de jogos competitivos.

Os jogos foram escolhidos como campo de coleta de dados da pesquisa, por se constituírem naturalmente em momentos onde as crianças estão em constantes relações entre si. Através dessas relações entre as crianças e delas com suas professoras, poderemos analisar como praticam regras e pensam sobre elas, como cooperam e se realmente cooperam entre si, se há coerções entre crianças, como participam dos jogos e como se dá a relação criança-criança, quando a professora está presente ou não, entre outras observações. O Capítulo 4 apresenta o modo como a pesquisa aconteceu, qual o tipo de pesquisa realizada, os instrumentos utilizados e a caracterização da amostra. O Capítulo 5 traz os resultados da pesquisa, examinando a prática/vivência das crianças e seus julgamentos, em situações de jogos dirigidos e espontâneos, ambiente em que estudam e um pouco sobre suas professoras.

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

4.1. O problema

Durante muito tempo, os preceitos da escola tradicional ou clássica tiveram grande força e presença na educação, atuando com métodos em que a autoridade ocupava um lugar excessivo e apresentando uma pedagogia centrada na figura do professor e dos conteúdos em si. De acordo com Parrat e Tryphon (1998), a reflexão pedagógica, na virada do século XIX, aspirou a uma reforma do ensino, onde o modelo descrito acima passou a ser criticado, fazendo surgir discussões sobre os métodos ativos ou pedagogia nova. “Procura-se, dali em diante, dar à criança uma educação sob medida, que respeite sua personalidade; os programas e o professor passam para segundo plano” (PARRAT; TRYPHON, 1998, p. 9).

Porém, o fato de o professor passar a segundo plano não quer dizer que seu papel deixa de ter valor na educação, pois suas intervenções também colaboram para desencadear o funcionamento das estruturas internas conjuntamente com a atividade da criança. De acordo com Devries e Zan, os professores podem colaborar e cooperar com as crianças, tentando “entender o raciocínio infantil e facilitar a construção dos conhecimentos pelas crianças” (ibid., p. 80). Todavia, o que se vê nas escolas (e até mesmo nas famílias) é a perda de identidade do papel do professor.

Na “escola adultocêntrica”, o aluno tinha que aprender o que os professores queriam, e como queriam. Em escolas mais modernas, muito preocupadas pela motivação de seus alunos, estes acabam por impor seus desejos e os professores devem ensinar o que os alunos querem (aprender) e como querem. (LA TAILLE, 1996, p. 175).

Para Macedo (1996, p. 197), “[...] professores e pais [...] perderam o respeito pelo seu lugar. Encheram-se de dúvidas”. Na opinião de La Taille (1996), é preciso reequilibrar a convivência entre as gerações.

Diante dessas considerações, o problema geral que norteou a presente pesquisa pode ser assim delineado: a presença ou a ausência do adulto – no caso da escola, a professora – interferem na forma como as crianças participam de jogos dirigidos e espontâneos, marcando diferentemente suas vivências morais?

Para entender o problema, precisamos decompô-lo em questões que também procuramos investigar: a prática e a consciência da regra nas crianças de 5 a 6 anos muda, com a presença ou ausência da professora, quando participam de jogos na escola? O ambiente sociomoral das classes pode marcar diferentemente a prática e a consciência das regras, nos

jogos dirigidos e espontâneos? Conforme Piaget (1932/1994), quando se trata de jogo, somente há sanções por reciprocidade entre as crianças. E, quando o adulto está presente nos momentos de jogos, será que as sanções são também recíprocas?

4.2. Os objetivos

- **Objetivo Geral**

Esta pesquisa busca investigar se a presença ou a ausência do adulto influenciam as vivências morais das crianças, quando participam de jogos dirigidos ou espontâneos, na escola, marcando, diferentemente, seu desenvolvimento moral.

- **Objetivos específicos**

- a) Investigar a participação das crianças nos jogos dirigidos e espontâneos, a partir de componentes do desenvolvimento moral, como:
 - a consciência e a prática das regras.
 - o respeito unilateral e/ou mútuo entre crianças e entre crianças e adulto.
 - a centração e a descentração nas relações criança-criança.
- b) Verificar características do ambiente sociomoral, para que se possam perceber as formas de relação social (coerção e cooperação) entre crianças e entre crianças e professoras, bem como os procedimentos de educação moral predominantes em situações de jogos dirigidos e espontâneos.
- c) Comparar as práticas e/ou vivências morais das crianças, em situações de jogos espontâneos e dirigidos, com seus julgamentos em histórias propostas.

4.3. O delineamento da pesquisa

a) Pesquisa Qualitativa

Esta pesquisa baseia-se numa abordagem qualitativa, uma vez que não busca enumerar ou medir eventos, mas obter dados descritivos, mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo, ou seja, estudar a moralidade infantil, caracterizando a interação entre os pares e com o professor, durante os jogos.

Como os instrumentos de coleta de dados são observações e entrevistas, a escolha desse tipo de pesquisa justifica-se pelo fato de que pesquisas qualitativas, de acordo com Richardson (1989), “exploram particularmente as técnicas de observação e entrevistas devido à propriedade com que estas penetram na complexidade de um problema” (ibid., p. 41).

O conjunto das observações e entrevistas com crianças foi denominado, por Piaget (1932/1994), de *método clínico*.

b) O método clínico: considerações gerais

Piaget (1932/1994), ao realizar suas investigações sobre o juízo moral na criança, utilizou como instrumento de coleta de dados observações e entrevistas com crianças, de maneira a constituir o que denominou método clínico. Segundo Abreu (1993), esse método é assim chamado desde seu aparecimento, em 1926, recebendo esse nome por ter sido inspirado no modelo do exame clínico psiquiátrico.

O importante no método clínico é respeitar a perspectiva da criança, tendo por objetivo avaliar ou aprender o que ela pensa ou faz. Piaget (1926/1947) apud Macedo (1994) indica cinco reações que a criança pode apresentar quando em situações de desafios através de questões que o experimentador ou o professor pode lhe propor: não-importismo, fabulação, crença sugerida, crença desencadeada e a crença espontânea. Sendo as duas últimas as mais importantes.

Na primeira crença – *não-importismo* – a criança responde qualquer coisa ou de qualquer forma, ou ainda a questão feita pelo experimentador ou pelo professor acaba lhe aborrecendo (PIAGET, 1926/1947 apud MACEDO, 1994). De acordo com a *fabulação*, a

criança responde algo em que não acredita ou acredita, ou seja, inventa uma história. “Defendo que essa reação é superior à anterior, porque aqui já se observa alguma ocupação da criança com a atividade proposta” (MACEDO, 1994). Já na *crença sugerida* a criança responde a questão do examinador de acordo com o que ela acredita contentá-lo, sendo assim, responde na perspectiva do examinador e não na sua própria. Por outro lado, Piaget (1926/1947) apud Macedo (1994) caracteriza a *crença desencadeada* da seguinte maneira:

Quando a criança responde com reflexão, extraindo a resposta de seus próprios recursos, sem sugestões para ela, dizemos que há crença desencadeada. A crença desencadeada é influenciada necessariamente pelo interrogatório, pois a simples maneira como a questão é colocada e apresentada à criança força-a a raciocinar em uma certa direção e a sistematizar seu saber de um certo modo; mas ela é contudo um produto original do pensamento da criança, pois nem o raciocínio feito pela criança para responder à questão, nem o conjunto dos conhecimentos anteriores que utiliza a criança durante sua reflexão são diretamente influenciados pelo experimentador. A crença desencadeada não é, portanto, nem espontânea nem propriamente sugerida: ela é produto de um raciocínio feito sob comando, mas por meio de materiais (conhecimentos da criança), imagens mentais, esquemas motores, pré-ligações sincréticas, etc. e de instrumentos lógicos originais (estrutura de raciocínio, orientações do espírito, hábitos intelectuais, etc.). (PIAGET, 1926/1947, p. 17 apud MACEDO, 1994, p. 106-107).

A *crença espontânea* é a mais importante, pois a criança não tem necessidade de raciocinar para responder à questão porque já havia uma resposta formulada ou formulável. O que é diferente das respostas influenciadas pelos ensinamentos recebidos anteriormente ao interrogatório. Por isso, no método clínico busca-se por respostas as mais espontâneas, sem considerar erros na perspectiva adulta.

Portanto, no método clínico “saber buscar algo preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria verdadeira ou falsa, para controlar supõe (além de saber observar) saber o que perguntar, saber o que problematizar (...)”. (MACEDO, 1994, p. 110).

Para tanto, as principais perguntas características desse método, para avaliar os níveis e os processos de desenvolvimento da criança são: observação, reconstituição, antecipação, comparação e explicação. Para *observar* algo ou alguém é importante considerar o tempo e as condições para que não haja preocupações com aquilo que será dito e feito a seguir, a observação precisa produzir conhecimento, reflexão por parte do observador. Na *reconstituição* pede-se à criança que descreva (em palavras ou imagens) suas ações, ou as ações do experimentador ou professor para que este consiga apreender sua compreensão. Já a

antecipação, para Piaget apud Macedo (1994, p. 112) é “a qualidade reversível de uma ação, que por isso mesmo torna-se operatória (...). Antecipar supõe operar o futuro no presente”. Por isso a antecipação é tão importante para o desenvolvimento e aprendizagem escolar da criança. A *comparação* é outro procedimento muito utilizado por Piaget (1941/1971 apud MACEDO, 1994) em suas pesquisas; consiste em colocar para a criança dois pontos de vista ou duas respostas onde ela tenha que se decidir por um deles. Sobre o procedimento da *explicação* “basta-nos uma simples lembrança: os famosos ‘por quês’, os ‘como você sabe?’, etc., marca registrada das entrevistas que Piaget e colaboradores faziam com as crianças e de qualquer situação avaliativa”. (MACEDO, 1994, p. 112).

Ao investigar a construção da moralidade infantil, Piaget (1932/1994) usou a observação de crianças em momentos de jogos e, posteriormente, elaborou entrevistas baseadas nas respostas das crianças a certas perguntas, como, por exemplo, qual o significado da mentira para a própria criança. “A partir da resposta da criança é que ele elaborou as histórias emparelhadas” (OLIVEIRA, 1994, p. 41-42). História emparelhada significa que o pesquisador, no caso da mentira, elaborou uma história, em que a personagem mentia sem nenhuma intenção maldosa, e outra história, onde a personagem mentia com intenção de enganar.

Oliveira (1994) acrescenta:

A adaptação do método clínico, utilizado pelos psiquiatras e psicólogos, à sua pesquisa permitiu que Piaget estabelecesse com as crianças um diálogo semelhante às entrevistas clínicas, com o intuito de desvelar o processo de raciocínio subjacente a cada resposta emitida pela criança.

Piaget (1932), no caso específico sobre a sua pesquisa referente ao processo de construção da moralidade infantil, antes de relatar a história hipotética que seria julgada pelas crianças, primeiro fez um levantamento com a própria criança, sujeito da pesquisa, sobre o significado que um determinado valor tinha para a mesma. (OLIVEIRA, 1994, p. 41).

4.4. Os participantes

a) A escola

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental I e Educação Infantil.

A opção por essa escola¹² foi feita por ser a pesquisadora professora no local, há nove anos. Dessa escola surgiram as inquietações em relação à pesquisa, ou seja, na reflexão de sua prática e observação da prática de outras professoras e funcionários da escola, relacionada à moralidade infantil.

A escola conta com 309 alunos. No período matutino, estudam crianças moradoras da zona urbana; no período vespertino, em sua grande maioria, estudam crianças oriundas da zona rural da cidade e, no noturno, funciona uma classe de educação de jovens e adultos. Os pais dos alunos do período vespertino, moradores da zona rural, fazem opção por tal período, por ser o único que possui linha de transporte escolar financiado pela Prefeitura Municipal.

No período matutino, há uma classe de pré, que atende a crianças de 5 anos de idade; uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental, em que estão matriculadas crianças com 6 anos de idade; uma classe de 2º ano e uma classe de 3º ano, já com tal nomenclatura, por conta do Ensino Fundamental de 9 anos, adotado pela Secretaria Municipal, no ano de 2007; uma sala de 3ª e outra de 4ª série e uma Sala de Recursos, que atende a crianças com necessidades educacionais especiais, que estão incluídas na rede regular de ensino, realizando esse atendimento em período oposto àquele em que frequentam a sala regular. Portanto, no período da manhã, funcionam na escola seis salas de aulas mais a sala de reforço escolar, destinado a crianças com dificuldades de aprendizagem.

No período vespertino, existe a mesma estrutura descrita acima, mais uma Sala Especial para crianças com necessidades educacionais especiais que ainda não estão incluídas em classes regulares. Sendo assim, no período vespertino, funcionam 7 salas de aulas e uma sala de reforço escolar.

No período noturno, há uma sala de Educação de Jovens e Adultos que atende a pessoas que não cursaram o ensino regular de 1ª a 4ª série, em momento oportuno.

¹² A cidade possui três escolas públicas municipais de Educação Infantil (etapa II) e Ensino Fundamental I.

A escola funciona das 7 às 22h, com os seguintes funcionários: 1 diretora, 1 professora-coordenadora, 16 professoras e 9 funcionários (entre secretaria, cozinha, inspeção de alunos, serventes).

O espaço físico da escola conta com uma quadra coberta, onde as crianças participam da aula de Educação Física e brincam livremente, na hora do recreio, que acontece em dois horários: o primeiro horário, destinado às crianças da Educação Infantil, do 1º ano e 2º ano, e o segundo horário, destinado às crianças do 3º ano, 3ª série e 4ª série. A escola possui também dois pátios, um para a pré-escola, no qual se localizam uma sala para guardar materiais escolares e pedagógicos, uma sala de recursos, uma sala de educação infantil (pré-escola) e dois banheiros (feminino e masculino) com louças adaptadas a crianças pequenas. No outro pátio central, realizam-se reuniões de pais e de onde se tem visão da maior parte física da escola; é nesse local que as crianças recebem a alimentação, organizadas em mesas e bancos.

No prédio de entrada, a escola possui uma secretaria, onde se realiza o atendimento ao público e onde se encontram os documentos da escola; uma sala de professores, uma sala para atendimento odontológico, uma sala de direção, uma sala para arquivos de papéis e alguns materiais de secretaria escolar e dois banheiros (masculino e feminino), para funcionários da escola. Existe ainda uma sala de coordenação pedagógica, na qual acontecem as reuniões semanais de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), dois banheiros maiores (masculino e feminino), para atender às crianças do 1º ano a 4ª série, uma sala de informática, com quinze computadores, mais 6 salas de aulas para atendimento das crianças de 1º ano a 4ª série e sala especial. A escola possui uma biblioteca, onde os alunos podem realizar empréstimos de livros e semanalmente fazer leituras com horários já programados pela coordenação pedagógica. Também conta com um salão para reuniões em geral.

Na hora do recreio, as crianças ficam aos cuidados de três funcionários da escola, denominados inspetores. Nesse horário, elas não realizam atividades dirigidas por adultos; participam de brincadeiras livres, de acordo com seus próprios interesses, como, por exemplo, futebol ou algum jogo trazido de casa, bonecas, carrinhos etc. Durante o recreio, as crianças recebem alimentação, que é financiada pela Prefeitura Municipal e servida por duas merendeiras; nesses momentos, as crianças se organizam em fila.

De acordo com observações da pesquisadora, os únicos professores que utilizavam os pátios e quadras da escola fora do horário de recreio foram a professora da pré-escola do período matutino e os professores de Educação Física, os quais usavam exclusivamente a quadra da escola.

Todos os professores e professoras da escola e equipe de apoio pedagógico (direção e coordenação) possuem curso superior completo, enquanto mais de setenta por cento já têm curso de pós-graduação *lato sensu*.

b) Caracterização da amostra

Os sujeitos que fizeram parte deste trabalho de pesquisa foram crianças pertencentes à faixa etária de 05 a 06 anos de idade, de ambos os sexos e regularmente matriculadas na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, classe da pré-escola e 1º ano (Ensino Fundamental de 9 anos), período matutino. A classe da pré-escola contava com 17 alunos e a classe do 1º ano com a matrícula de 22 alunos. Em fevereiro de 2008, início do ano letivo, foi enviado aos responsáveis dessas crianças um termo de consentimento livre e esclarecido, pedindo autorização para que todos os alunos dessas duas classes participassem da pesquisa. Ao final da verificação da autorização dos responsáveis, pudemos realizar as observações com 16 crianças da pré-escola e 19 crianças do 1º ano, totalizando 35 crianças.

A maioria das crianças residia na comunidade próxima à escola, já que um dos critérios para a matrícula nas escolas municipais desse município exige que o aluno resida próximo à instituição de ensino na qual irá estudar.

Para a realização da entrevista, selecionamos 10 crianças, sendo cinco da pré-escola e cinco do 1º ano. O critério usado foi que a criança não fosse tão tímida e soubesse se expressar minimamente, de forma que compreendêssemos sua fala, nas respostas às entrevistas.

A caracterização das 10 crianças participantes das entrevistas encontra-se detalhada no Quadro 1.

Quadro 1: As crianças entrevistadas

Participantes	Sexo	Idade	Série
Pd	Mas	4 anos e 10 meses	Ed. Infantil
Ludi	Fem	5 anos e 3 meses	Ed. Infantil
Leo	Mas	5 anos e 7 meses	Ed. Infantil
Dou	Mas	4 anos e 8 meses	Ed. Infantil
Emi	Fem	4 anos e 10 meses	Ed. Infantil
AF	Fem	6 anos e 5 meses	1º Ano
GM	Mas	5 anos e 10 meses	1º Ano
GP	Mas	5 anos e 9 meses	1º Ano
Mari	Fem	6 anos e 3 meses	1º Ano
Vit	Mas	6 anos e 2 meses	1º Ano

Apesar do foco da pesquisa ser as crianças, não podemos deixar de considerar a importância do papel do professor como mediador e coordenador das atividades de uma sala de aula. Portanto, falaremos agora da formação das professoras das duas classes e, posteriormente, caracterizaremos o ambiente sociomoral dessas classes. As professoras também assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT UNESP de Presidente Prudente, para que a pesquisadora pudesse observar os seus trabalhos com as crianças.

Quadro 2: Formação das Professoras participantes da pesquisa

Informações sobre a Formação das Professoras participantes da pesquisa				
Participantes	Formação Educacional			Experiência ¹³
	Magistério	Graduação	Pós-Graduação	
M.A (Ambiente A)	X	Pedagogia (formada em 2001)	Didática e cursando Ed. Especial	15 anos
A.E (Ambiente B)	X	Pedagogia (formada em 1993) Ed. Física (formada em 1989)	Didática e Psicopedagogia	19 anos

¹³ Ambas as professoras sempre lecionaram em rede pública (escolas estaduais e municipais), atuando na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ano ao 5º ano – ou 4ª série).

A professora M.A. leciona há quinze anos e já atuou em classes de Educação Infantil, 1ª série, Educação de Jovens e Adultos e 1º ano (Ensino Fundamental de 9 anos). No momento da pesquisa está cursando a segunda Pós-Graduação, na área de Educação Especial. A professora A.E. leciona há dezenove anos; no início da carreira, trabalhou com a disciplina de Educação Física. Há alguns anos, só trabalha com Educação Infantil, especificamente com crianças de 5 anos de idade. Participa frequentemente de cursos específicos para professores de Educação Infantil.

4.5. Os instrumentos de coleta de dados

a) Observações de jogos dirigidos e espontâneos

O jogo foi definido como campo de análise desta pesquisa, por configurar-se em um momento no qual as crianças têm maiores possibilidades de estabelecer relações sociais mais livres e espontâneas, pois, de acordo com Kamii e Devries (1991), as interações que as crianças estabelecem entre si são indispensáveis para seu desenvolvimento moral. Ainda, segundo as autoras, “o jogo é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança” (KAMII; DEVRIES, 1991, p. IX).

E, como salienta Sena (2007, p. 50), parafraseando Kamii e Devries (1991), os jogos em grupo deveriam se estender, na vida escolar, até o segundo grau (hoje Ensino Médio), uma vez que estas constataram, em uma pesquisa realizada em 1975, com alunos do primeiro ano do curso superior, que é muito difícil encontrar adultos verdadeiramente morais e capazes de pensamento crítico e lógico.

A escola, além dos jogos, também tem efeito significativo no desenvolvimento moral dos indivíduos, conforme destaca Freitag (1993), em uma investigação feita com crianças da favela.

Certamente, é na escola que as crianças aprendem, mais do que em qualquer outro lugar, a brincar segundo certas regras de jogo, aprendem as regras específicas de jogos e, ao praticá-las, adquirem maior consciência do seu caráter consensual. A falta dessa experiência entre os favelados cria uma lacuna grave na conscientização das crianças faveladas, a respeito da arbitrariedade das regras. Isso explica a tendência geral, em nossa amostra, para a maior heteronomia, entre crianças faveladas, que entre as demais, escolarizadas. (FREITAG, 1993, p. 144).

Todavia, como também demonstrou a autora, o desenvolvimento das estruturas de consciência é favorecido pela escola, mas não depende dos conteúdos transmitidos e sim do

convívio dos alunos no contexto escolar, portanto, das relações informais no espaço escolar. Daí a escolha dos jogos como campo de análise da pesquisa: por promover, na escola, além das relações formais no que diz respeito aos momentos de jogos pedagógicos onde a presença do professor é marcante, as relações sociais em que as crianças estão livres e mais ativas, como é o caso de jogos espontâneos, onde o professor geralmente não está presente.

Foram observados, na escola, no que se refere aos jogos dirigidos, os jogos pedagógicos propostos pelas professoras dentro da sala de aula e as aulas de Educação Física (para o 1º ano do Ensino Fundamental), em que a presença dos jogos regrados é bem significativa. Quanto aos jogos espontâneos, foram acompanhadas brincadeiras no parque da escola (aqui, o professor está presente, porém não propõe o jogo), recreio (intervalo) e brincadeiras no pátio (para o pré-, quando o jogo é proposto pelo professor, contudo ele não interfere o tempo todo, a menos que seja solicitado). Essas brincadeiras (por exemplo: com bonecas, carrinhos, peças de montar etc.) ficaram restritas ao pré-, porque elas raramente foram sugeridas às crianças pela professora do 1º ano.

Para verificar como as crianças reagem diante da presença ou ausência do adulto, no caso, a professora, foram realizadas, entre os meses de fevereiro e setembro, 17 sessões de observações no 1º ano e 18 sessões no pré. As observações foram feitas em momentos de jogos espontâneos e dirigidos, como mostra a Tabela 1, abaixo:

Tabela 1: As situações observadas na escola.

SITUAÇÕES DE OBSERVAÇÃO		1º ANO (Crianças de 6 anos – Ambiente A)	Pré- (Crianças de 5 anos – Ambiente B)
Jogos Dirigidos	pedagógico	6	5
	Educ. Física	3	0
Jogo Espontâneo	parque	3	3
	recreio	4	1
	brincar no pátio	0	8
Combinados – primeiros contatos		1	1
TOTAL		17	18

Sobre a Tabela 1, é possível verificar que os lugares onde as professoras propõem os jogos dirigidos geralmente são no espaço da sala de aula. As aulas de Educação Física acontecem na quadra da escola. Os jogos espontâneos ocorrem no parque, no recreio e, no

caso da pré-escola, no pátio menor (pátio da Educação Infantil, pois na escola existe também um pátio central). Frisa-se no caso da Educação Infantil, porque, conforme demonstra a tabela, a professora do 1º ano não propôs, até o momento em que a pesquisadora efetuou as observações, nenhum jogo espontâneo nem dirigido, no pátio ou em outros espaços além do parque, que não seja a sala de aula.

As sessões foram registradas por meio de protocolos de observação, em situações de jogos. Após as observações, estas foram revisadas e os momentos classificados de acordo com os aspectos do desenvolvimento moral propostos para análise nesta pesquisa.

b) Caracterização do ambiente: roteiro de observação da rotina de aula e escala de avaliação do ambiente sociomoral

- **Roteiro de observação da rotina de aula**

Para melhor descrever as rotinas dos ambientes das duas classes, elaboramos um roteiro de observação, classificando o que foi observado em três categorias: “Espaço Físico”, “Atividades realizadas na sala e o trabalho com o conhecimento” e “O ambiente sociomoral da classe”. Dentro de cada categoria, apresentam-se subcategorias, para que não nos perdêssemos nos dados coletados. Portanto, o roteiro ficou elaborado da seguinte maneira, como mostra o Quadro 3:

Quadro 3: Roteiro para observação da rotina de aula.

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO – Classe: Data: ____ / ____ / ____.	
Espaço físico	Distribuição do mobiliário (carteiras, armários, mesa da professora)
	Materiais disponíveis (como estão organizados, se estão ao alcance dos alunos, uso coletivo/individual)
	Há livros na classe, na escola, biblioteca
	Temperatura da sala, iluminação
	Há cartazes e trabalhos expostos nas paredes
	Utilização do espaço da escola: pátios, quadras, parque, biblioteca, sala de vídeo
Atividades realizadas na sala e o trabalho com o conhecimento	Rotina (é socializada com os alunos ou não)
	Atividades trabalhadas (como, o quê)
	Utilizaram-se jogos nesse dia (quais)
	As crianças têm oportunidade de optar pelos jogos que irão jogar ou eles são escolhidos pela professora
	As crianças jogam espontaneamente, durante as atividades do dia (como a professora age diante disso)
O ambiente sociomoral da classe	Há regras (como foram ou são elaboradas)
	As regras são lembradas pela professora e pelas crianças, quando há necessidade
	Quando surge algum problema, como ele é resolvido (pelas crianças, pela professora...)
	Quais os problemas mais frequentes
	Como a professora aborda as crianças, em momentos de conflitos
	Há controle excessivo da professora em relação às crianças, em quais momentos
	Há censuras, críticas para com as crianças
	Há confiança na capacidade das crianças, nos momentos de atividades, de jogos...
	Há um clima amistoso entre as crianças ou há predominância de relações de antipatia, rivalidade, competição
	As crianças demonstram autonomia intelectual e moral, em quais momentos

- **Escala de avaliação do ambiente sociomoral**

Além da descrição do ambiente sociomoral, empregamos também, para caracterizá-lo pontualmente, os critérios de Tognetta (2003).

O Quadro 4, de acordo com Tognetta (2003), “destaca as principais características dos ambientes caracterizados como coercitivo ou cooperativo, elencadas pela observação [...]” (TOGNETTA, 2003, p. 192).

Ainda, em relação ao Quadro 4, as siglas N significam NUNCA, as siglas AV correspondem a ALGUMAS VEZES e as siglas F a FREQUENTEMENTE, como mostra a legenda, ao final desse quadro. No que diz respeito aos números 1, 2, 3, eles correspondem a pontos, numa escala crescente de propostas mais coercitivas a propostas de maior cooperação; sendo assim, o número 2 sempre virá acompanhando a sigla AV, pois significa que o item do Quadro 4, descrito à esquerda, é propenso à cooperação. Já as siglas F e N podem vir acompanhadas dos números 1 ou 3, dependendo do item do Quadro 4 que se está analisando, se ele tende à cooperação ou à coerção.

Adaptamos uma parte do teste, identificada no Quadro 4 como “Quanto às regras nos momentos de jogos”, tendo que acomodar assim as escalas de pontuação aos tipos de ambientes sociomorais (Quadro 5). Justificamos tal alteração no teste criado por Tognetta (2003), por estarmos examinando vivências morais a partir da participação das crianças em momentos de jogos.

Quadro 4: Escala de Avaliação do Ambiente Sociomoral.

OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES AUTORITÁRIAS/COOPERATIVAS			
Aspectos Observados	Caracterização do Ambiente	Ambiente	
		A	B
Quanto às regras	Há regras e são impostas pelo professor		
	Há regras e são estabelecidas pelo consenso entre professor e alunos		
	São estabelecidas, no início do ano letivo, como um todo a ser seguido		
	São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos		
	O professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando as crianças e cumprindo-as também		
	Alunos têm consciência das regras (conservação), lembrando os colegas do seu cumprimento e cumprindo-as também		

Quanto às regras nos momentos de jogos	Os alunos propõem modificações das regras do jogo		
	Os alunos fazem comentários em relação às regras do jogo		
	Alunos resolvem conflitos sozinhos, em momentos de jogo		
	Os jogos favorecem a construção da autonomia		
	Os jogos servem para trabalhar aspectos pedagógicos		
	O professor utiliza jogos livres fora da sala de aula		
	O professor usa jogos dirigidos fora da sala de aula		
Quanto às relações professor-aluno O professor	Centraliza todas as decisões		
	Faz uso de punições, sanções expiatórias		
	Faz uso de recompensas		
	Escolhe, sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver no dia		
	Grita		
	Ordena, dirige as ações dos alunos		
	Faz ameaças		
	Atribui elogios valorativos		
	Atribui elogios apreciativos		
	Proporciona momentos em que as crianças expressem seus sentimentos		
	Considera as ideias de todos		
	Utiliza sanções por reciprocidade		
	Dá oportunidade de assunção de papéis		
	Circula entre os alunos, questionando suas atividades		
	Dá respostas prontas		
	Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o		
	Aconselha e moraliza		
	Conversa, particularmente, com agressor e agredido em situações de conflito		
	Obedece e se sujeita às ordens do professor sem questioná-las		
	Permanece em sala, trabalhando na ausência do professor		
	Espera sua vez para falar		
	Utiliza argumentos verbais, para resolver seus conflitos		
	Expressa, espontaneamente, suas opiniões		
	Avalia seu próprio comportamento e atitudes		
	Participa com interesse das atividades		

Quanto às relações professor-aluno	Identifica suas responsabilidades pessoais, sem necessidade de ser lembrado		
	Cuida dos materiais e do ambiente escolar		
	Respeita a opinião do colega		
	Valoriza seus trabalhos, mostrando orgulho pelo que faz		
	Depende de aprovação do professor, para valorizar seus trabalhos		
	Busca resolver seus conflitos, sem interferência do professor		
	Compartilha materiais e brinquedos com os demais, espontaneamente		
	Ajuda um colega em atividades, espontaneamente		
	Brinca com todas as crianças, sem fazer distinções		
	Guarda sozinho o que usou		
	Apresenta iniciativa para resolver situações diversas		
Quanto às atividades	O planejamento das atividades considera sugestões ou/e interesses dos alunos		
	As atividades são propostas com desafios		
	As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos		
	Há uso de material concreto e próximo à realidade dos alunos		
	A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos		
	São oferecidas propostas de jogos e brincadeiras, para o trabalho com os conteúdos		
	Há observação e acompanhamento do aluno, por parte do professor, em atividades livres, como o parque e horários de lanche		
	No horário de merenda, as crianças servem-se sozinhas		
	Na entrada e saída das aulas, as crianças se dispõem em filas		
	Os alunos solicitam permissão para ir ao banheiro		
	Há oportunidades de escolhas, por parte dos alunos, quanto ao planejamento do dia		
	As atividades propostas favorecem a cooperação		
Total			
Legenda utilizada: N= nunca F= frequentemente AV= algumas vezes			

Quadro 5: Atribuição de pontuação aos tipos de ambientes sociomorais.

ATRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO AOS TIPOS DE AMBIENTES SOCIOMORAIS	
0 a 121 pontos	Ambiente coercitivo
122 a 157 pontos	Ambiente propenso à cooperação
157 a 183 pontos	Ambiente cooperativo

c) Entrevistas com as crianças

Para melhor entendimento sobre a consciência das regras por parte das crianças, elaboramos oito histórias a partir de situações de jogos, observadas no cotidiano de atividades das duas salas de aula em que a pesquisa foi realizada. São histórias emparelhadas, assim como Piaget (1932/1994) realizou com crianças, na década de trinta; constam de situações de jogos em que a professora está presente e outras em que a professora está ausente.

As histórias tratam dos seguintes temas:

- Prática e consciência das regras com a presença do adulto (para as crianças de 5 e 6 anos);
- Prática e consciência das regras sem a presença do adulto (para as crianças de 5 e 6 anos);
- Cooperação entre crianças com a presença do adulto (para as crianças de 5 e 6 anos);
- Cooperação entre crianças sem a presença do adulto (foram elaboradas 2 histórias, 1 contada às crianças de 5 anos e a outra, às crianças de 6 anos);
- Coerção entre crianças com a presença do adulto (foram elaboradas 2 histórias, 1 contada às crianças de 5 anos e a outra, às crianças de 6 anos);
- Coerção entre crianças sem a presença do adulto (para as crianças de 5 e 6 anos).

Cada história recebeu uma ilustração, para melhor compreensão pelas crianças.

Ao todo, são seis histórias para as crianças de 6 anos e seis histórias para as crianças de 5 anos. Foram elaboradas oito histórias, por conta de que, para as crianças de 5 anos, precisamos modificar duas histórias, de sorte a melhor relacioná-las às situações vivenciadas nos jogos.

Para responder à entrevista, foi realizado o seguinte procedimento: a pesquisadora buscava a criança diretamente na sala de aula e a levava para a sala onde seria feita a

entrevista. Na sessão, a criança era orientada a ouvir atentamente a história, observando também a ilustração; ao final, pedia-se para que a criança repetisse a história em voz alta ou a pesquisadora fazia perguntas-chave, a fim de avaliar a memória e a compreensão da história. Em seguida, eram propostas as questões relacionadas a cada história.

d) Questionário com as professoras

As questões do questionário realizado com as duas professoras participantes da pesquisa foram inspiradas em entrevista feita por Vinha (2003). Os questionários foram entregues às professoras e depois recolhidos pela pesquisadora, para posterior análise.

Nos questionários, as professoras foram interrogadas sobre sua formação e tempo de serviço, na área da educação. As três primeiras questões são relacionadas às atividades que costumam realizar em sala de aula. Há uma questão sobre intervenções nas atividades das crianças, por parte da professora. Há duas questões sobre conflitos, em momentos de jogos. Foram questionadas também em relação ao papel da família e da escola, na educação da criança, e o que têm feito para colaborar em relação a isso. E a parte final do questionário traz questões a respeito da autonomia das crianças e estudos realizados pela professora, para a execução desse trabalho, na escola. O questionário totaliza quatorze questões.

RESULTADOS

5.1. Observações no cotidiano das duas classes

5.1.1. 1º Ano (Ambiente A)

a) Espaço físico

Para análise do 1º Ano (Ambiente A) foi utilizado o mesmo roteiro de observação usado para análise do Pré (Ambiente B), possibilitando a comparação dos dois ambientes a respeito dos tipos de jogos proporcionados às crianças, como as regras são estabelecidas, a relação professora-alunos e alunos-alunos (se coercitivas, mais propensas a cooperação ou cooperativas), a condução das atividades em geral.

Entrando na sala de aula, em sentido horário, partindo da porta de entrada, há, encostadas em uma das paredes, duas prateleiras de aço, onde as professoras que utilizam essa sala em períodos diferentes (manhã e tarde) colocam pastas para que as crianças guardem seus trabalhos – caixas de sapato encapadas (uma de cada aluno), que guardam giz de cera, massinha, tinta, pincel, cartolinas enroladas etc.; tais caixas demonstram ser de uso individual dos mesmos. À esquerda das prateleiras estão penduradas na parede “duas chamadinhas”, onde se colocam as fichas com os nomes das crianças (uma para a turma do período matutino e outra para o período vespertino). Ao lado das chamadinhas, fica o “cantinho da leitura”.

Na parede que fica ao fundo da sala de aula estão encostados os armários, em um extremo da parede estão dois armários e no outro extremo mais dois; em cima dos armários há revistas velhas e caixas grandes encapadas e ao meio há um painel de cortiça com um cartaz escrito “parabéns”. Na outra parede estão as janelas, que dão vista para o parquinho da escola. As cortinas, no período da manhã, permanecem fechadas, por conta do sol no horário matutino.

Na parede da frente está a lousa e acima dela há um alfabeto de material emborrachado, colado na parede. À frente da lousa fica a mesa da professora, quase encostada na parede das janelas.

As mesas onde sentam os alunos são do tipo carteiras e são organizadas de duas a duas (uma ao lado da outra), viradas para a lousa. Há na classe duas fileiras de duas carteiras cada e ao centro da sala fica um espaço grande. As crianças sentam-se sempre nos mesmos lugares e circulam muito pouco pela classe, apenas para apontarem lápis, por exemplo.

Não há cartazes nas paredes nem exposição alguma de trabalhos dos alunos, dentro ou fora da sala de aula.

b) Atividades realizadas na sala e o trabalho com o conhecimento

A professora e as crianças iniciam o dia com uma oração. Geralmente, nesse momento, a professora fica quase no centro da classe entre as fileiras de mesas e algumas crianças a rodeiam, outras ficam de pé perto de suas carteiras. É a professora que direciona a oração. Depois da oração cantam algumas músicas infantis, sem acompanhamento de CD. Antes de retornarem às suas carteiras, algumas crianças dão um abraço na professora, que pede para que as que já a abraçaram sentem-se em seus lugares para evitar tumulto.

Após as cantigas, é realizada uma leitura feita tanto pela professora como por algumas crianças que trazem livros de suas casas. A pessoa que realiza a leitura fica em pé, de frente para os outros alunos, não havendo roda de leitura ou roda de conversa.

Quando a leitura é finalizada, a professora inicia a organização do calendário. Ela mesma vai até a prateleira e pega uma caixa onde guarda as plaquinhas de madeira que servem para completar o calendário de madeira afixado na parede ao lado da lousa. Depois que completa o calendário da parede, escreve o “cabeçalho” na lousa, que depois será copiado pelas crianças em seus cadernos. A professora direciona as atividades que as crianças têm que fazer, como por exemplo, dizendo: “Só vai pegar o estojo na bolsa depois que eu entregar o caderno”. “Quem está conversando tanto?”

O “cabeçalho” é escrito na lousa da seguinte maneira, como mostra o Quadro 6:

Quadro 6: Cabeçalho escrito na lousa da classe do 1º Ano.

DIA ____ DE _____ DE 2008. _____- FEIRA. O DIA ESTÁ ENSOLARADO LEITURA: GIGI O GIRASSOL (NOME DA CRIANÇA QUE LEU) MEU NOME É: PROFESSORA:
--

Depois também escreve na lousa a rotina do dia, sem questionar as crianças sobre tais informações, assim como descreve o Quadro 7:

Quadro 7: Apresentação da rotina do dia para as crianças.

ROTINA:

ATIVIDADE PERMANENTE

L.O.E.¹⁴

N.S.¹⁵

MAT.¹⁶

BIBLIOTECA

Após a escrita e leitura da rotina, a professora distribui os cadernos chamando as crianças pelo nome. Os cadernos ficam guardados no armário ao fundo da sala. Ao receberem os cadernos, as crianças copiam o “cabeçalho”, enquanto a professora realiza a chamada no diário de classe. Em seguida, professora entrega a atividade a ser realizada às crianças ou pede que alguma criança entregue. Geralmente, a professora leva folhas “xerocadas” para que depois as crianças colem no caderno. Não foi observada nenhuma ordenação na sequência de crianças para entregar materiais aos demais, nem ajudantes do dia. A professora pede ajuda às crianças que estão mais comportadas, como se pode perceber em uma de suas falas: “A *Ad* irá entregar porque ela não pediu (para entregar)”.

A seguir, no Quadro 8, apresentamos um relato de atividade realizada pelas crianças:

Quadro 8: Descrição de um dia de aula

Folha de xerox: Poesia “O trem”

A professora pediu que as crianças lessem o texto. Depois de um tempinho, ela pediu que Sab comesse a ler o texto em voz alta para toda a classe. Sab leu um trecho; em seguida, a professora pediu que outra criança continuasse a ler. Depois, perguntou a um aluno que tem dificuldade na leitura se gostaria de ler, ele não quis. Então, ela pediu que outra criança continuasse a ler.

¹⁴ Linguagem Oral e Escrita.

¹⁵ Natureza e Sociedade.

¹⁶ Matemática.

Após a leitura feita pelas crianças, a professora disse que faria uma leitura em voz alta e as crianças deveriam segui-la, em silêncio e colocando os dedos para acompanhar. Depois, fez alguns questionamentos às crianças sobre o trem: “Quem já andou de trem? Não aquele trenzinho de criança!”

Algumas crianças falaram sobre suas experiências relacionadas ao assunto. A professora pede que falem uma de cada vez. As crianças conseguem entender que precisam falar uma de cada vez, então ficam com as mãos levantadas até que a professora indique quem irá falar primeiro.

A professora fez alguns comentários sobre o trem: meio de transporte, anda sobre trilhos, hoje o trem serve de transporte de cargas...

Disse que iria realizar a leitura novamente e na palavra em que ela parasse as crianças deveriam marcá-la com lápis de cor. Orientou às crianças a escolher apenas uma cor de lápis. E disse: “*Quem não acompanhar a leitura vai ficar perdido. Quero ver quem vai se perder. Vai “M”. Depois eu vou passar olhando pra ver quem se perdeu...*”

Depois de circular as palavras, a professora pediu a “M” que entregasse a segunda parte da atividade, onde estava escrito “Interpretação do Texto”.

Durante a interpretação, a professora foi direcionando a atividade; por exemplo, pediu que as crianças colocassem o dedo na questão número um e lessem em seguida.

No momento de resolução das atividades de interpretação do texto, a professora ficou perto de duas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, auxiliando-os para que respondessem as questões corretamente.

Após ajudar esses dois alunos, a professora andou pela classe para verificar as atividades de todas as crianças. Quando percebia algum “erro” dizia: “*Vamos consertar isso aqui*”.

Uma criança, Cami, estava em pé conversando ao lado da mesa de Sab. A professora disse: “*Eu quero saber o que a Cami está fazendo na mesa da Sab!*” Cami voltou imediatamente ao seu lugar.

Depois de conferir as atividades de todos, passando pelas carteiras de cada criança, a professora disse: “*Agora que todo mundo escreveu e eu já olhei, vamos conferir. Guarda o lápis de pintar agora, para de pintar!*”

Para a correção, a professora pediu que algumas crianças lessem as questões e respondessem oralmente. Todas as crianças realizam a mesma atividade ao mesmo tempo. Quando terminaram a correção, a professora autorizou as crianças a pintarem o desenho que ilustrava

o texto; enquanto isso, ela foi ajudar J.Au a responder às questões que não havia feito. Ao perceber uma criança andando pela classe, disse: *“Pode parar de passear no meio da sala.”* E disse às outras que estavam apontando lápis no lixo: *“Eu já disse que apontar lápis é tarefa de casa, hein!”*

Depois de andar um pouco pela sala, a professora foi até as crianças que estavam apontando lápis, bateu uma palma, mandando que se sentassem, e disse: *“Enquanto vocês vão pintando, vou cortar o bilhete que vocês vão levar para casa”*.

As crianças continuaram sentadas, colorindo o desenho. Algumas conversam em voz baixa com o amigo ao lado. Alguns se levantam para pedir lápis emprestado aos outros.

Nesse momento já são 9h20. Às 9h30 as crianças fazem o recreio fora da sala de aula.

A professora pergunta, enquanto as crianças estão colorindo o desenho: *“Já terminaram pra ta conversando? A mão trabalha e a boca...? Quem terminou vai recortando em volta do papel para colar no caderno.”*

Professora colou o papel de J.Au.

Algumas crianças foram até o lixo para recortar seus papéis, jogando o que recortaram no lixo.

Quando soou o sinal para irem ao recreio, algumas crianças saíram correndo. AF e Cami foram umas delas. A professora disse: *“Pode voltar, eu não mandei. AF e Cami vão ser as últimas (a saírem). Quem tiver lanche pega e formem a fila dos meninos e das meninas.”*

A classe do 1º Ano foi classificada como coercitiva¹⁷, de acordo com a Escala de Avaliação do Ambiente Sociomoral. O objetivo da descrição da atividade, no Quadro 8, é caracterizar de uma forma mais descritiva o tipo de trabalho desenvolvido nessa classe, com crianças de 6 anos. Como podemos verificar, a professora direciona a maior parte das ações das crianças na classe, não proporcionando a elas oportunidades de escolha, como por exemplo, em alguma atividade da rotina do dia. As crianças não têm liberdade para circulação livre na classe, mesmo quando há necessidade, como apontar o lápis para o desenvolvimento da atividade proposta.

¹⁷ Conforme apontamentos da Escala de Avaliação do Ambiente Sociomoral (TOGNETTA, 2003), cujos resultados serão apresentados na página 112-114.

Quando questionada sobre as atividades que costuma oferecer com frequência, a professora respondeu: *lista de palavras, leitura e escrita dos nomes dos alunos, escrita de música conhecida pelas crianças, ordenar, parlendas, letras de músicas etc.*¹⁸ Tal resposta demonstra claramente um trabalho voltado para a alfabetização, priorizando atividades de cunho cognitivo-linguístico. Deve-se considerar que a inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental se deu muito mais para garantir o acesso delas a essa série, do que para garantir que todas fossem para a 1ª série (hoje 2º Ano em muitos municípios) alfabetizadas, já que o atendimento na educação infantil para as crianças de 6 anos não era obrigatório até então. Contudo, o trabalho nas classes de 1º Ano do Ensino Fundamental, conforme o manual *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2006), não prioriza apenas uma área do conhecimento em detrimento de outras, pelo contrário, discute sobre o brincar, o letramento e as diversas expressões da criança na escola, o que se verifica uma importância ao desenvolvimento integral e não apenas à linguagem cognitivo-linguística.

O trabalho com jogos foi mencionado quando a professora foi questionada sobre seu uso em sala de aula. De acordo com ela, os jogos são usados para o trabalho pedagógico (uso de dominó de palavras, jogo de dados, palitos) e, como disse: *para melhorar o relacionamento entre as crianças, para perceberem que na vida nós ganhamos e perdemos e para divertimento*. Porém, o que observamos primordial e exclusivamente foi o uso do jogo para fins pedagógicos. Não observamos em nenhum momento um trabalho com jogos voltado para a descentração das crianças e coordenação de pontos de vista; fato que fica claro quando a professora fala sobre as intervenções que faz em momentos de jogos: *explicar as regras, levá-los a entender como se brinca, prestar atenção no jogo, respeitar os amigos*. Essa fala, aliada às observações em sala, torna evidente o objetivo dos jogos nessa classe: ensinar as crianças a jogarem corretamente, seguindo as regras que são explicadas pela professora. De acordo com Kamii e DeVries (1991): “se o objetivo for fazer as crianças jogar ‘corretamente’, o valor do jogo desaparecerá por completo” (KAMII; DEVRIES, 1991, p. 47).

c) O ambiente sociomoral da classe

A professora dessa classe propôs a elaboração de regras pelas crianças no início do ano letivo. Foi a única vez que se observou uma roda de conversa na sala. As crianças fizeram

¹⁸ Relato da professora, redigido por ela em um questionário formulado por nós.

a roda na quadra da escola, onde ajudaram a professora a formular regras para o ano que se iniciava, fato que, de acordo com Tognetta e Vinha (2007), não é apropriado, pois “as regras surgem de uma necessidade e, assim, não se devem realizar as famosas “listas de regras” na primeira semana de aula, visto que muitos problemas ainda não foram vivenciados” (ibid., p. 55-56). No decorrer do ano, as regras foram esquecidas tanto pela professora quanto pelas crianças, pois não se observou em outros momentos o uso dessas regras e também não foram registradas em nenhum lugar.

Não foram observados nessa classe muitos conflitos entre as crianças; porém, quando surgiam, elas geralmente pediam ajuda da professora para a resolução. Os problemas mais frequentes eram relacionados a pegar materiais dos colegas, brigas mais verbais do que físicas. Observou-se um clima amistoso entre as crianças, verificando menos agressões físicas se comparadas com as crianças da pré-escola (ambiente B).

As crianças dessa classe demonstram mais iniciativa quando estão sem a professora por perto. Isso fica claro quando se comparam observações delas no recreio, quando a professora não está presente e dentro da sala de aula, juntamente com ela. Na sala, as crianças demonstram ser responsáveis e quietas, o que não obrigatoriamente configura autonomia intelectual e moral, pois podem fazer o que é solicitado pela professora para evitar punições. Para Devries e Zan (1998),

[...] quando falamos sobre crianças morais, não queremos dizer crianças que seguem regras morais simplesmente por obediência à autoridade.

[...] a obediência que emerge por afeição e apego é uma obediência de qualidade diferente. Ao invés de ser imposta por coerção, resulta do apelo do adulto à cooperação da criança. Uma vez que engendra uma atitude mais voluntária por parte da criança, por algum tempo durante a infância, esta obediência oferece uma base para o desenvolvimento moral mais tardio. Entretanto, se continuada além do ponto em que a criança pode começar a compreender razões para as regras e demandas, este tipo de obediência pode ter efeitos indesejados a longo prazo. Isto é, a criança que continua obedecendo apenas para agradar ao adulto não construirá suas próprias razões para seguir regras morais. (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 38).

Nos momentos de jogos observados nessa classe, as crianças se organizavam em grupos de quatro carteiras. Como o objetivo dos jogos em sala de aula era trabalhar o pedagógico e não a moralidade, a professora se dedicava mais às crianças com dificuldades de aprendizagem relacionadas ao conhecimento cognitivo. As outras crianças jogavam conforme as regras, porém sem intervenção da professora. Em momentos de conflitos em que as crianças não conseguiam resolver por si, recorriam à professora.

De acordo com resposta da professora ao questionário proposto na pesquisa, ela se sente segura em desenvolver autonomia em seus alunos, justificando a afirmação de tal forma: *tenho obtido resultados satisfatórios nas atividades desenvolvidas, já que as crianças estão avançando na aprendizagem. Proporciono os momentos, mas elas que constroem o conhecimento de acordo com a maturidade.* Para ela, autonomia é a *liberdade para tomar decisões com responsabilidade e consciência, procurando garantir suas necessidades, mas não esquecendo dos outros. Vivendo numa relação de cooperação e reciprocidade.*

As falas da professora, descritas acima, demonstram um entendimento sobre o termo autonomia. Porém, na prática pedagógica observamos o contrário do que ela descreve em sua fala; pois a fala demonstra compreensão que autonomia significa construção de consciência, cooperação, reciprocidade, o que não verificamos no trabalho com os alunos.

5.1.2. Pré-Escola (Ambiente B)

a) Espaço físico

De acordo com Vinha (2003, p. 170), “o espaço físico da classe, a distribuição do mobiliário, os materiais encontrados assim como suas disposições, revelam a concepção metodológica adotada pelo professor e pela escola”.

O prédio escolar e as classes da escola em que foi realizada a pesquisa encontram-se em ótimo estado; a escola passou por uma grande reforma no ano anterior, quando foram trocados pisos, colocando-se piso frio de cor clara e deixando os ambientes e as salas de aulas com ares mais arejados e frescos. A pintura da escola também foi toda refeita. A escola em geral demonstra limpeza e arejamento.

Nessa classe de pré, as crianças sentam-se em mesinhas com quatro cadeiras cada uma, havendo na sala sete mesinhas. As crianças sentam-se juntamente com outras crianças conforme suas escolhas; não observei em nenhum momento a professora direcionando lugares a nenhuma delas. Entrando na sala de aula, à esquerda, observa-se a lousa (há lousa apenas em uma parede da classe), diante da qual está a mesa da professora, quase encostada na parede que dá de frente para quem entra na sala. Na parede à esquerda da mesa da professora ficam cabideiros embutidos, onde as crianças deixam penduradas suas bolsas e mochilas; esses cabideiros estão à altura das crianças, para que elas mesmas possam manusear seus materiais que ficam ali. Ao fundo da sala tem um “tatame” (colchão quadrado, encapado com tecido de estofado tipo napa) onde as crianças sentam-se para brincar ou ler, pois na parede

pendurado naquele pequeno espaço há um cantinho da leitura, onde ficam livros de literatura infantil, pedidos no início do ano na lista de materiais; há algumas almofadas sobre o tatame.

Na parede ao fundo da sala estão quatro armários, sendo dois para as professoras de cada período (manhã e tarde); as portas dos armários estão decoradas com desenhos infantis. Perto dos armários há dois sacos de pano onde ficam jogos de peças de encaixe e três tambores grandes de plásticos com brinquedos, todos organizados no chão, ao alcance das crianças. Na quarta parede há duas prateleiras, onde a professora organiza alguns materiais, como, caixas grandes (algumas com sucatas), garrafas com água colorida, pastas para que as crianças guardem seus trabalhos escolares. Logo após as prateleiras estão cartazes, como, chamadinha (de madeira), onde ficam organizadas as fichas com os nomes das crianças do período da manhã e tarde; observa-se um cartaz confeccionado pela professora, sobre o dia do circo. A professora também utiliza paredes do pátio, fora da sala de aula, para expor os trabalhos realizados pelas crianças. Devries e Zan (1998) assim avaliam a organização do ambiente:

A classe moral não expressa a personalidade apenas do professor; as paredes são cheias de desenhos, escritos e projetos das crianças. Naturalmente, o professor também contribui para o ambiente físico, mas não vemos, por exemplo, os murais sofisticados e totalmente feitos pelos professores, que tantos professores de séries iniciais periodicamente sentem-se obrigados a fazer. (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 68).

b) Atividades realizadas na sala e o trabalho com o conhecimento

Logo quando se inicia o dia, as crianças vão chegando e a professora, com a ajuda de algumas, vai organizando as mesinhas e cadeiras para deixar o espaço livre para a roda de conversa, que acontece todos os dias nessa sala. A roda é organizada com cadeirinhas em meia lua, voltadas para a lousa. A professora também se senta em uma cadeirinha à frente da roda. A professora organiza a roda de modo que os meninos se sentem de um lado e as meninas de outro. Observa-se atraso por parte de algumas crianças, constantemente. Depois da roda organizada, as crianças juntamente com a professora cantam uma canção de boas vindas, acompanhando um CD. Antes de escrever a rotina do dia na lousa, a professora recorda com as crianças o que estudaram no último dia de aula. Depois, a rotina do dia é escrita na lousa pela professora. Como há atividades permanentes, ou seja, realizadas

diariamente, as crianças ajudam oralmente a professora a lembrar do que poderia escrever sobre a rotina, como demonstra o Quadro 9:

Quadro 9: Socialização da rotina do dia – Pré.

Roda / Leitura / Desenho com canetinha / Pintura do Urso / Ensaio

A professora constantemente lembra às crianças de que a rotina pode ser mudada, se acaso não der tempo de realizar alguma coisa prevista.

Em seguida, a professora questiona as crianças sobre o ajudante do dia, pedindo que olhem na lista de chamada afixada na parede da classe. A escolha do ajudante segue a ordem alfabética da chamada. O ajudante pega, no armário, uma caixa onde ficam guardados as fichas do calendário, como por exemplo, o mês, o dia da semana, se o tempo está ensolarado etc. Ele leva a caixinha até a professora e ela mesma pega as fichas para mudar a data do calendário, que fica afixado na parede. A professora escreve na lousa um “cabeçalho” com o nome da escola, dia, mês, ano, dia da semana, como está o tempo, escreve “bom dia”, seguido do nome do ajudante, e registra a quantidade de meninos e meninas presentes na sala. A professora questiona as crianças sobre as informações do “cabeçalho”. As crianças não realizam cópia do “cabeçalho”, servindo este de informação para as crianças.

A roda de conversa no início do dia serve também para conversarem sobre o final de semana das crianças, entre outros assuntos referentes à vida delas. Quando alguma criança levanta da roda durante algum assunto, a professora pede que se sente em seu lugar. As crianças são agitadas, algumas não conseguem se concentrar nos assuntos que a professora inicia na roda coletiva. Então, constantemente, observam-se conversas sussurradas entre crianças que se sentam uma ao lado da outra; estas logo são chamadas pela professora para que prestem atenção em quem está falando na roda.

A leitura da história de um livro de literatura infantil é a última atividade realizada em roda. Em seguida, todas as crianças vão ao banheiro e vão beber água. A professora não as acompanha e às vezes precisa ir buscar algumas crianças que ficam brincando fora da sala ao invés de ir ao banheiro. A roda de conversa no início da aula dura de 40 a 50 minutos.

Antes de desfazer a roda, a professora explica sobre a primeira atividade do dia; geralmente essas primeiras atividades são feitas em papel pelas crianças e a professora explica desenhando na lousa para uma melhor compreensão da atividade.

No dia em que realizaram a atividade com canetinha, a professora pediu que as crianças que tivessem canetinha com pontas boas emprestassem às que não têm. Cada criança possui o seu estojo, mas também há materiais de uso coletivo, como os brinquedos, tintas de pintura a dedo etc.

As atividades trabalhadas nessa classe mesclam-se entre atividades em papel e jogos pedagógicos, e brincadeiras de faz-de-conta. As atividades do dia são planejadas pela professora e socializadas às crianças, na roda inicial, todos os dias. A professora não se utiliza apenas do espaço da sala de aula, geralmente também realiza atividades no pátio menor, que fica em frente a sua sala. Lá as crianças realizam atividades como: brincadeiras, atividades com tintas e massinha. De uma a duas vezes por semana utilizam o parquinho da escola.

Quando questionada sobre as atividades que costuma oferecer com frequência, a professora escreveu: *Leitura, roda de conversa, arte, desenhos*. Os jogos não foram mencionados, apenas foram lembrados quando perguntada sobre o assunto. Para essa professora, o jogo, em seu trabalho na escola, é usado como estratégia de ensino e divertimento. O jogo não foi mencionado com o objetivo de trabalhar a construção moral. Assim explica: *A família tem papel de formação moral, mas como hoje, muitas das nossas crianças só ficam em casa com a família a noite (de manhã ficam na escola e a tarde na creche) é a escola que tem esse papel, além da formação moral, o desenvolvimento integral dos alunos*.

A professora A.E., demonstra confusão em relação ao termo autonomia: *“É a capacidade de resolver problemas sozinho, ter atitude, saber escolher o que quer”*.

Autonomia, para Kamii e Devries,

[...] às vezes é confundida com a independência, como a habilidade de manter um emprego, pagar as próprias contas e viver na sociedade como um cidadão responsável. A diferença entre autonomia e independência reside no fato de que o indivíduo autônomo vai além das convenções, vendo-as como um conjunto de regras entre muitas outras possibilidades, e adota regras convencionais somente em certas circunstâncias, quando elas têm sentido para ele. (KAMII; DEVRIES, 1991, p. 20).

Segundo respondeu, ela não se sente muito segura em relação a desenvolver autonomia em seus alunos: *“não tenho muita certeza se o que faço é o suficiente para esse*

desenvolvimento”. Ela diz não ter realizado estudos sobre essa temática e que precisa de *um estudo mais profundo sobre como trabalhar a autonomia no dia a dia da sala de aula*.

c) O ambiente sociomoral da classe

No início do ano, logo na segunda semana de aula, a professora realizou juntamente com as crianças o estabelecimento de regras para todos. Percebi no decorrer dos meses que as regras foram lembradas pela professora e pelas crianças poucas vezes; depois do meio do ano letivo, não observei mais a lembrança e cobrança de tais regras. Além disso, essas regras não foram registradas em nenhum lugar.

As regras criadas pelas crianças devem-se tornar parte da cultura da classe. [...] até mesmo crianças que não sabem ler reconhecem e recordam as regras quando estão envolvidas em sua criação. Por este motivo, as regras devem ser escritas e colocadas em um local onde as crianças possam encontrá-las e consultá-las facilmente. Elas podem ser escritas em uma folha de cartolina e afixadas na sala de aulas, escritas no quadro ou em um mural. (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 148).

Talvez, por esse fato – de não registrar e recordar com seus alunos as regras feitas no início do ano letivo, a professora A.E., muitas vezes, teve que resolver as coisas na sua classe sozinha, como, por exemplo, cobrar silêncio das crianças nos momentos necessários, resolver conflitos entre elas etc. Quando a professora se ausentava da sala, por exemplo, para buscar algum material, as crianças não continuavam realizando as atividades solicitadas. Várias vezes foi presenciado que elas saíam da classe ou começavam a brigar, correr dentro da sala etc., o que demonstra falta de autorregulação.

Não foi observado nenhum controle excessivo das crianças pela professora; as crianças vão ao banheiro sem avisar, não havendo nenhuma regra para esse controle, o que leva a professora muitas vezes a ir buscar várias crianças fora da sala de aula. Percebe-se um clima amistoso entre as crianças e entre estas e a professora; porém, de vez em quando, a professora precisa alterar a voz para solicitar atenção ou quando vai explicar algo. A professora demonstra confiança na capacidade das crianças nos momentos de atividades e jogos, respeitando suas produções e não diz como devem desenhar, que cor de lápis utilizar e como pintar desenhos; as crianças têm liberdade para fazer tais escolhas.

Observam-se conflitos entre crianças, onde raras vezes conseguem resolver sozinhas, dependendo, portanto, da ajuda da professora para isso. Muitas vezes observamos crianças se

agredindo. Há dias em que a professora despende tempo para resolução de conflitos; outros não, como por exemplo, quando alguma criança pega algo de outra, simplesmente pede que devolva, sem maiores explicações.

É importante não tomar partido, mas ajudar cada criança a compreender o ponto de vista de outras, reconhecer os sentimentos de outra criança e sentir empatia. As comunicações verbais de crianças pequenas frequentemente não são muito coerentes e, portanto, as crianças têm dificuldade de entender umas às outras. Além disso, as crianças podem não prestar atenção umas às outras. O professor exerce um importante papel como mediador, ajudando as crianças a tornarem suas idéias mais claras, repetindo-as e ajudando-as a trocar idéias e sentimentos. (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 95-96).

5.2. O ambiente das duas classes, conforme a Escala de avaliação do ambiente sociomoral de Tognetta (2003).

De acordo com estudos realizados por inúmeros pesquisadores, mais especificamente citando a pesquisa de mestrado de Araújo (1996) sobre relações do ambiente escolar com o desenvolvimento do juízo moral infantil, verifica-se que crianças que conviveram em um ambiente cooperativo e democrático tendem a desenvolver autonomia moral e intelectual mais rapidamente do que aquelas que só dependem do fator maturacional.

Conforme a classificação no Quadro 10, podemos apontar o 1º Ano (Ambiente A), com 109 pontos, como sendo coercitivo e o Pré (Ambiente B), com 123 pontos, considerado como propenso à cooperação. Para se chegar a essa conclusão, utilizamos a escala apresentada no Quadro 10, que destaca as principais características desses ambientes (TOGNETTA, 2003; VINHA, 2003). A escala de pontuação, classificando os ambientes em “Coercitivo”, “Propenso à Cooperação” ou “Cooperativo”, está descrita no Quadro 11.

Quadro 10: Resultados da Escala de Avaliação do Ambiente Sociomoral

OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES AUTORITÁRIAS / COOPERATIVAS			
Aspectos Observados	Caracterização do Ambiente	Ambiente	
		A	B
Quanto às regras	Há regras e são impostas pelo professor	F – 1	AV – 2
	Há regras e são estabelecidas pelo consenso entre professor e aluno	AV – 2	AV – 2
	São estabelecidas, no início do ano letivo, como um todo a ser seguido.	F – 1	F – 1
	São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos.	N – 1	N – 1

	Professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando as crianças e cumprindo-as também.	AV – 2	AV – 2
	Alunos têm consciência das regras (conservação), lembrando os colegas do seu cumprimento e cumprindo-as também.	AV – 2	AV – 2
Quanto às regras nos momentos de jogos	Os alunos propõem modificações das regras do jogo	AV – 2	AV – 2
	Os alunos fazem comentários em relação às regras do jogo	AV - 2	N – 1
	Alunos resolvem conflitos sozinhos em momentos de jogo	AV – 2	AV – 2
	Os jogos favorecem a construção da autonomia	N – 1	N – 1
	Os jogos servem para trabalhar aspectos pedagógicos	F – 1	AV – 2
	Utiliza jogos livres fora da sala de aula	N – 1	F – 3
	Utiliza jogos dirigidos fora da sala de aula	N – 1	F – 3
Quanto às relações professor-aluno, o professor	Centraliza todas as decisões	F – 1	AV – 2
	Faz uso de punições, sanções expiatórias	AV – 2	AV – 2
	Faz uso de recompensas	AV – 2	AV – 2
	Escolhe, sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver no dia	F - 1	AV – 2
	Grita	AV – 2	AV – 2
	Ordena, dirige as ações dos alunos	F – 1	AV – 2
	Faz ameaças	AV – 2	AV – 2
	Atribui elogios valorativos	AV – 2	AV – 2
	Atribui elogios apreciativos	AV – 2	AV – 2
	Proporciona momentos em que as crianças expressem seus sentimentos	N – 1	AV – 2
	Considera as ideias de todos	AV – 2	F – 3
	Utiliza sanções por reciprocidade	AV – 2	AV – 2
	Dá oportunidade de assunção de papéis	N – 1	AV – 2
	Circula entre os alunos, questionando suas atividades	F – 3	F – 3
	Dá respostas prontas	AV – 2	AV – 2
	Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o	N – 3	N – 3
	Aconselha e moraliza	F – 1	AV – 2
	Conversa, particularmente, com agressor e agredido em situações de conflito	N – 1	AV – 2
	Obedece e se sujeita às ordens do professor sem questioná-las	F – 1	AV – 2
	Permanece em sala, trabalhando, na ausência do professor	F – 3	N – 1
	Espera sua vez para falar	F – 3	AV – 2
	Utiliza argumentos verbais para resolver seus conflitos	AV – 2	AV – 2

Quanto às relações professor-aluno	Expressa, espontaneamente, suas opiniões	AV – 2	F – 3
	Avalia seu próprio comportamento e atitudes	N – 1	N – 1
	Participa com interesse das atividades	F – 3	F – 3
	Identifica suas responsabilidades pessoais sem necessidade de ser lembrado	F – 3	AV – 2
	Cuida dos materiais e do ambiente escolar	AV – 2	AV – 2
	Respeita a opinião do colega	AV – 2	AV – 2
	Valoriza seus trabalhos, mostrando orgulho pelo que faz	F – 3	F – 3
O aluno	Depende de aprovação do professor para valorizar seus trabalhos	AV – 2	AV – 2
	Busca resolver seus conflitos sem interferência do professor	AV – 2	N – 1
	Compartilha materiais e brinquedos com os demais, espontaneamente	F – 3	AV – 2
	Ajuda um colega em atividades espontaneamente	AV – 2	AV – 2
	Brinca com todas as crianças sem fazer distinções	AV – 2	AV – 2
	Guarda sozinho o que usou	F – 3	AV – 2
	Apresenta iniciativa para resolver situações diversas	AV – 2	AV – 2
Quanto às atividades	O planejamento das atividades considera sugestões ou/e interesses dos alunos	N – 1	AV – 2
	As atividades são propostas com desafios	AV – 2	AV – 2
	As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos	N – 1	AV – 2
	Há uso de material concreto e próximo à realidade dos alunos	AV – 2	F – 3
	A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos	AV – 2	F – 3
	São oferecidas propostas de jogos e brincadeiras para o trabalho com os conteúdos	AV – 2	F – 3
	Há observação e acompanhamento do aluno por parte do professor em atividades livres, como o parque e horários de lanche	AV – 2	AV – 2
	No horário de merenda, as crianças servem-se sozinhas	N – 1	N – 1
	Na entrada e saída das aulas, as crianças se dispõem em filas	F – 1	F – 1
	Os alunos solicitam permissão para ir ao banheiro	F – 1	AV – 2
	Há oportunidades de escolhas por parte dos alunos quanto ao planejamento do dia	N – 1	N – 1
	As atividades propostas favorecem a cooperação	AV – 2	AV – 2
Total		109	123
Legenda utilizada: N= nunca F= frequentemente AV= algumas vezes			

Quadro 11: Pontuação aos tipos de ambientes sociomorais

ATRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO AOS TIPOS DE AMBIENTES SOCIO-MORAIS	
0 a 121 pontos	Ambiente coercitivo
122 a 157 pontos	Ambiente propenso à cooperação
157 a 183 pontos	Ambiente cooperativo

O ambiente denominado “A” foi considerado coercitivo, por apresentar mais relações do tipo coercitivas entre professora e crianças, pautadas no respeito unilateral, como mostra o Quadro 10, nos itens “Faz uso de punições, sanções expiatórias”, “Ordena, dirige as ações dos alunos”, por exemplo. Nessa classe, a professora impunha todas as normas, determinando o que se podia fazer e o que não podia. Já o ambiente “B” ficou classificado como propenso à cooperação, pois, embora as relações nessa classe não fossem totalmente embasadas no respeito mútuo, observava-se algumas vezes que a professora proporcionava certa liberdade às crianças, dando-lhes oportunidades de escolher dentre as alternativas apresentadas por ela, e outras vezes tinham momentos mais livres e espontâneos, em que não eram controladas a todo o momento pelo adulto.

5.3. Entrevistas e observações na escola

As oito histórias, que foram elaboradas a partir das observações realizadas com as crianças, em momentos de jogos na escola, são semelhantes a momentos observados, porém não são exatamente iguais.

5.3.1. Histórias sobre a Prática e a Consciência da Regra

Apresentamos neste texto duas histórias emparelhadas, ou seja, elas apresentam certa relação entre si por se tratar do mesmo tema, porém na História 1 um jogo é ensinado para crianças pela professora, que é um adulto. Na História 2 um jogo foi ensinado às crianças por outra criança. Com isso quisemos investigar como as crianças encaram a mudança nas regras quando um jogo é proposto por um adulto e quando um jogo é proposto por outra criança da mesma idade delas, verificando assim a consciência que as entrevistadas têm da regra. Tomamos o cuidado de ilustrar as histórias para que houvesse melhor compreensão delas por parte das crianças entrevistadas.

As entrevistas sobre as histórias foram realizadas na escola onde as crianças estudam, em uma sala separada dos demais alunos das classes observadas. Quando solicitadas a participar da entrevista as crianças se dirigiam até essa sala, ficando juntamente com a pesquisadora. Num mesmo dia, para cada criança, eram contadas duas histórias de mesmo tema, uma abordando a presença do adulto e outra a ausência; ambas num contexto em que as crianças das histórias estão brincando ou jogando.

A História 1 foi apresentada na primeira entrevista, realizada com dez crianças, sendo cinco da pré-escola (Ambiente B) e cinco do 1º ano (Ambiente A).

Na Tabela 2, introduzimos as categorias de respostas das crianças entrevistadas, totalizando treze tipos de respostas. Catalogamos as várias justificativas dadas pelas crianças às perguntas que fizemos; por isso, apresentamos, na Tabela 2, treze justificativas de respostas, pois uma mesma criança poderia justificar de duas ou mais maneiras a sua resposta.

História 1:

Prática e Consciência da regra **com a presença da professora** (história para crianças de 5 e de 6 anos)

Uma professora que dava aula para crianças de 6 (5) anos trouxe para elas jogarem um jogo chamado Maça no Balde. A professora distribuiu os jogos entre os grupos de crianças, ensinou como jogar e ficou andando pela classe para observar a todos. O jogo se jogava assim: Cada jogador recebia 1 balde, 12 maçãs e 1 dado. Teriam que jogar o dado e conforme o número tirado deveriam colocar a mesma quantidade de maçãs no balde. O vencedor seria aquele que enchesse o balde primeiro. Juliana e Roberto estavam jogando juntos. Depois que jogaram uma vez, Juliana propôs a Roberto que mudassem o modo de jogar, jogando assim: Em vez de colocarmos as maçãs no balde, podemos jogar os dados e tirar as maçãs de dentro dos baldes, o ganhador será aquele que deixar o balde vazio primeiro.

Roberto não aceitou jogar assim, pois disse que não era o jeito certo.

Pode-se jogar o dado e ir tirando as maçãs do balde? Por quê (razão)?

O que você acha? Juliana poderia ter mudado o modo de jogar esse jogo que a professora ensinou? (mutabilidade)

Você acha que outras crianças para quem a professora deu aula em outros anos sempre jogaram esse jogo assim? (origem)



Figura 1: História contada às crianças de 6 anos (Ambiente A - coercitivo) e de 5 anos (Ambiente B – propenso à cooperação), com o tema: Prática e Consciência da Regra com a presença da professora.

1) Categorias de respostas na História 1:

Tabela 2: Justificativas das crianças em relação ao fato de não se poder mudar o jogo que a professora ensinou

	Categorias	Ambiente A (crianças de 6 anos)	Ambiente B (crianças de 5 anos)
1	O jogo não pode ser mudado (sem justificativas)	1	
2	O jogo da professora é que é o certo	3	2
3	A professora fica brava se mudar	1	1
4	O jogo não pode ser mudado porque a professora é quem manda		1
5	Só o jogo do amigo pode ser mudado		4
	Total de respostas	5	8

Das dez crianças entrevistadas, obtivemos respostas de diferentes tipos, embora predominasse a tendência de não se poder mudar o jogo. Isso confirma a teoria piagetiana segundo a qual as crianças pequenas consideram a regra imutável e sagrada, vinda de fora, ou seja, do adulto, não sendo permitidas mudanças em relação a elas.

Constatamos que as crianças de seis anos, ambiente A, tenderam a afirmar que o jogo da professora é o que é certo e, assim, não pode ser mudado. Entre as crianças de cinco anos, ambiente B, a resposta mais frequente foi a de que o jogo não pode ser mudado porque é a professora quem manda.

Com respeito à pergunta sobre a origem da regra –“Você acha que outras crianças que a professora deu aula em outros anos sempre jogaram assim?” –, vimos que somente duas crianças de seis anos responderam que não sabiam. Todas as demais afirmaram que já se jogava assim e que quem havia ensinado era a professora. Notamos que não houve diferenças entre as classes nessas respostas.

2) As correspondências entre a prática do jogo e a consciência das regras (História 1)

Analisamos, a seguir, as possíveis correspondências entre as práticas das crianças ao jogar e a consciência que demonstram das regras, nas entrevistas que fizemos.

Essa análise é realizada sobre o jogo Laranja na Cesta (regras em anexo), semelhante ao jogo da História 1.

O protocolo a seguir é referente às observações realizadas na classe do 1º ano (Ambiente A). Trata-se da observação de um jogo realizado dentro da sala de aula e proposto

pela professora responsável pela classe. Como o jogo foi realizado dentro da sala de aula e está relacionado com o conteúdo de matemática, o denominamos jogo pedagógico. As observações foram anotadas em registro escrito. O protocolo tem certa relação com a História 1, descrita anteriormente, pois trata da mudança na regra de um jogo que a professora ensinou, mudança esta não proposta por ela, mas por uma criança.

Protocolo 1: Observação realizada com crianças de 6 anos – Jogo Pedagógico “Laranja na Cesta”

	1ª vez que estão jogando este jogo.
M1	Perguntei a alguns alunos como se joga este jogo. AF e GM tentam me explicar. Como AF fala mais alto que ele, ela acaba explicando: AF: É só pegar o dado, fazer assim (chacoalhar), aí o número que tirar no dado, tem que tirar as laranjas da arvorezinha (desenho) e colocar na cesta.
M2	Perguntei então quem seria ganhador. AF disse: AF: Quem tirar todas as laranjas da árvore e pôr na cesta.
M3	A primeira rodada AF ganhou.
M4	Quando teriam que iniciar outra rodada, começaram a discutir sobre quem iria começar jogando. Decidiram fazer a brincadeira “joquem-pô”. AF combinou com Sab o jeito da mão para jogar “joquem-pô” (maneira de manipular a regra a seu favor). Vit percebeu que elas estavam combinando e disse que não podia. Sugeriu que fizessem “mamãe mandou”. GM. Começou a fazer.
M5	AF disse que não iria mais brincar. Pedi que GM a chamasse. Ele disse que ela não queria.
M6	Ficaram um tempão decidindo quem iria começar jogando o dado. A briga era entre GM. e AF. Vit e Sab não falavam nada. Sugeri que já que GM e AF estavam brigando muito, que teríamos que decidir quem iria jogar o dado entre Sab e Vit. Então GM ofereceu o dado para Sab, ela não quis. Disse para mim que Vit também não queria (sem perguntar a ele). Perguntei a Vit se ele queria, ele disse que sim.
M7	As crianças jogaram mais uma rodada. Depois, para começar outra rodada, começaram o conflito novamente, para decidir quem iria começar o jogo. AF diz que não irá jogar. Sab e Vit também decidem não jogar. AF disse a GM: AF: GM, ninguém quer brincar com você, porque você quer toda hora começar.
M8	Depois de um tempo, GM propõe outra forma de jogar o jogo, pedi que ele explicasse: GM: É só tirar as laranjas da cestinha e colocar na árvore, igual o número que tirar no dado. AF disse: AF: não, a gente não vai jogar assim, tem que jogar do jeito certo. Perguntei a ela porque não daria para jogar desse jeito, ela disse: AF: não dá, este não é o jeito certo. Perguntei a ela se não poderia mudar o jeito de jogar esse jogo. Ela disse: AF: não.
M9	Pedi que GM explicasse novamente. Ele explicou demonstrando. Em seguida perguntei a Vit se poderia jogar assim (do modo que GM ensinou). Ele disse que sim. Sab também. Perguntei novamente para AF, ela ficou me olhando sem responder (demonstrando pensar), até que disse: AF: sim. Então eles jogaram desse jeito que GM ensinou. Em seguida, a professora pediu para guardar o jogo, pois estava próximo do horário de saída das crianças.

No Protocolo 1, temos a descrição de práticas das crianças de seis anos (Ambiente A) numa situação de jogo pedagógico. Nesse protocolo, temos, portanto, quatro crianças (AF, GM, Vit e Sab) que estão jogando um jogo chamado “Laranja na Cesta”.

Dentro do Protocolo 1, colocamos as siglas M1 a M9, que sinalizam diferentes momentos de um mesmo jogo.

No momento M8, observamos uma discussão sobre mudança de regras do jogo. GM propõe outra maneira de jogar, mudando assim a regra do jogo. AF não aceita a mudança.

Percebe-se que Sab e Vit dizem que a mudança da regra é permitida; AF, então, depois que a maioria aceitou a mudança no jogo, passa também a aceitar; porém, fica evidente que sua consciência (compreensão da regra) demonstra claramente que não é permitido mudar as regras do jogo porque não seria o “jogo certo”.

GM participou também das sessões de entrevistas desta pesquisa, seus julgamentos sobre mudanças no jogo configuram a não permissão da mudança nas regras; eis abaixo um trecho da entrevista:

Quadro 12: Entrevista - Aluno: GM (6 anos)

Pesquisadora: Você acha que pode jogar o dado e ir tirando as maçãs do balde?

GM: Não.

Pesquisadora: Por quê?

GM: Porque o jogo não joga assim.

Pesquisadora: e como joga esse jogo?

GM: Tem que colocar as maçãs dentro do balde.

Pesquisadora: Você acha que a Juliana poderia ter mudado o jogo que a professora ensinou?

GM: Não.

Quadro 13: Entrevista – Aluno: Vit (6 anos)

Pesquisadora: Você acha que pode ir tirando as maçãs do balde, como a Juliana ensinou?

Vit: Não.

Pesquisadora: Por quê?

Vit: Porque tem que jogar o jeito certo. É assim o jogo, tinha que jogar o dado e colocar as maçãs no balde.

Analisando os trechos das entrevistas dessas duas crianças e a observação, fica evidente que, na prática, algumas crianças aceitam a mudança na regra do jogo. No entanto, seus julgamentos (pensamento verbal) demonstram o contrário.

Piaget (1932/1994), em seus trabalhos sobre o juízo moral na criança, já havia comprovado tal hipótese sobre a diferença entre ação ou prática das regras e juízo (pensamento verbal), ou seja, a forma como as crianças julgam. O que o pesquisador também observou em seus trabalhos é que, no domínio intelectual, o pensamento verbal é uma tomada de consciência dos esquemas que a criança construiu em suas ações. Para ele, o pensamento verbal encontra-se em atraso, se comparado ao pensamento concreto, pois, “trata-se de

reconstruir simbolicamente, num novo plano, as operações já executadas no plano precedente” (PIAGET, 1932/1994, p. 98).

O mesmo acontece quando se pensa no domínio da moral, pois “os julgamentos morais teóricos estariam em atraso com relação às avaliações morais concretas das crianças e seriam uma tomada de consciência delas” (MENIN, 1996a, p. 40).

Piaget (1932/1994) constatou tal fato com relação à prática e consciência das regras, quando pesquisou a participação de meninos no jogo de bolinhas de gude, tendo escrito que “a noção de autonomia aparece, assim, na criança com um ano de atraso, aproximadamente, em relação ao exercício da cooperação e à consciência da autonomia” (PIAGET, 1932/1994, p. 99).

Ainda pode haver o caso de uma só criança julgar ora de acordo com um tipo, ora de acordo com outro. Isso aconteceu em relação às crianças observadas e entrevistadas, nesta pesquisa; eis, abaixo, trecho de observação:

Protocolo 2: Observação realizada com crianças de 6 anos – Jogo Pedagógico: Conte Rápido” (regras do jogo em anexo)

M1	Cami me diz que Bianca não quer mais jogar.
M2	Perguntei a elas: Pesq: Dá pra jogar esse jogo de outra maneira? Bia: Dá.
M3	Pesq: Então vamos jogar de outra maneira e vocês me ensinam? Bia: Eu posso marcar os números dela. Pesq: Esse jeito de jogar é certo? Bia: É. Cami: não.
M4	Pesq: Qual é mais certo. O jeito que a professora ensinou ou este jeito. Ou os dois? Bia demonstra dúvida e diz: Bia: Os dois. Cami: Eu acho que é certo o que a professora ensinou.

De acordo com observação e entrevista realizada com as crianças Cami e Bia, no momento M4 do Protocolo 2, uma diz que os dois jeitos de jogar, tanto o que Bia sugeriu como o que a professora ensinou, são possíveis de jogar; já para Cami o jeito certo de jogar é o que a professora ensinou.

Quanto à pergunta “Você acha que outras crianças para quem a professora deu aula em outros anos sempre jogaram assim?”, duas crianças responderam que não sabiam e as outras disseram que quem ensinou a professora sobre o jogo foram adultos como sua mãe, seu pai, sua professora quando era criança. As respostas evidenciam uma consciência que vê a

origem da regra como imposta de fora, por uma autoridade adulta. Segundo Piaget (1932/1994), é uma característica típica de crianças do estágio egocêntrico no que diz respeito à consciência da regra.

A seguir, apresentamos a História 2, que também foi contada às dez crianças já mencionadas, nascida de situações observadas na classe em que a pesquisa foi realizada.

História 2:

Prática e consciência da regra sem a presença da professora ou de um adulto

(história para crianças de 5 e de 6 anos)

Luana trouxe de casa um jogo chamado Cereja na Árvore. Disse aos seus amigos que iriam jogar na hora do recreio e ela iria ensinar o jogo a todos eles. No recreio, Luana convidou Marcos, Larissa e Juliano para jogarem com ela. Luana explicou sobre como jogar: Cada jogador receberia 1 árvore e 10 cerejas. Para iniciar o jogo, teriam que colocar todas as cerejas na árvore, depois que jogassem o dado e tirassem um número, deveriam tirar a mesma quantidade de cereja da árvore. O ganhador seria aquele que tirasse da árvore todas as cerejas primeiro.

Depois de jogarem algumas vezes, Larissa disse que estava chato aquele jogo, e para continuar poderiam mudar o modo de jogar e explicou aos amigos. Larissa disse: podemos mudar o jogo e jogar assim: em vez de tirar as cerejas da árvore, podemos jogar o dado para colocar as cerejas na árvore; ganha quem completar a árvore primeiro. Luana disse que assim não iria jogar, pois aquele não era o jeito que ela ensinou, então não era o jeito certo.

Pode jogar o jogo colocando na árvore as cerejas? Por quê? (razão)

Larissa poderia ter mudado o modo de jogar do jogo que Luana ensinou-lhes? (mutabilidade)

Quem você acha que ensinou Luana a jogar esse jogo? (origem)

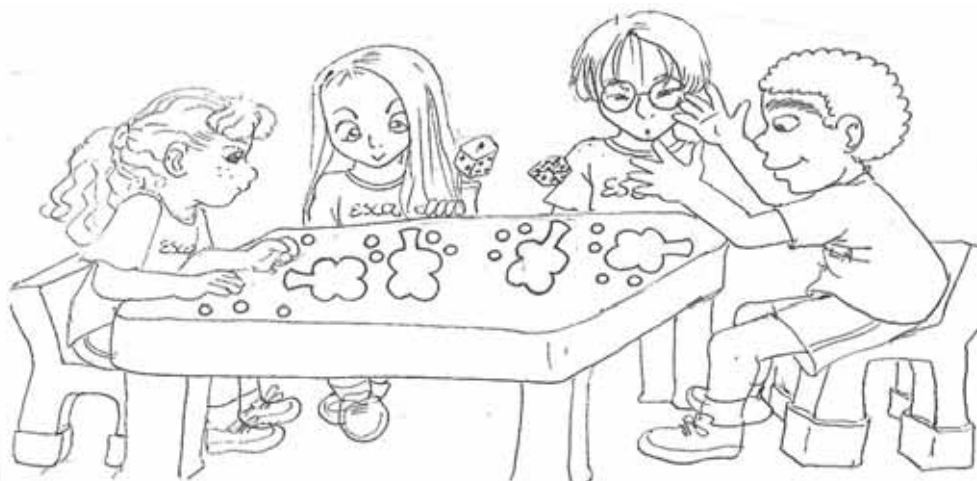


Figura 2: História contada às crianças de 6 anos (Ambiente A - coercitivo) e de 5 anos (Ambiente B – propenso à cooperação), com o tema: Prática e Consciência da Regra sem a presença da professora.

Na Tabela 3, introduzimos as tendências de respostas a essa história, num total de cinco categorias.

1) Categorias de respostas na História 2

Tabela 3: Sobre a mudança no jogo que outra criança ensina

	Categorias	Ambiente A (crianças de 6 anos)	Ambiente B (crianças de 5 anos)
1	Não pode mudar	2	3
2	Não pode mudar o jogo, só o dono	1	—
3	Não pode mudar, só a professora	—	1
4	Pode mudar o jogo do amigo	2	—
5	Resposta em transição	—	1
	Total de respostas	5	5

Na História 2, não há a presença da professora enquanto as crianças estão jogando; porém, as respostas das crianças entrevistadas deixam evidente que não se pode mudar o jogo, atribuindo às respostas diferentes justificativas. Apenas duas crianças afirmaram positivamente sobre a mudança das regras no jogo do amigo.

No que concerne à pergunta “Quem você acha que ensinou Luana a jogar esse jogo?”, as respostas demonstram que quem ensinou o jogo à criança foi um adulto (professora, pai, mãe). Apenas uma criança disse que a menina da história aprendeu o jogo sozinha.

2) As correspondências entre a prática do jogo e a consciência das regras (História 2)

Protocolo 3: Observação realizada com crianças de 5 e 6 anos – Recreio Escolar – Jogo Barata no Alto¹⁹

M1	GP (6 anos), Carol (6 anos), Mari (6 anos), Vit (6 anos) Leo (5 anos), Tai (5 anos), Bru (7 anos), Emi (5 anos), JG (5 anos) e outras crianças estão brincando de barata no alto.
M2	Emi (5 anos) pega JG (5 anos). Depois de um tempo ela vem me dizer: Emi: O JG mentiu que está na brincadeira. Ele saiu. (JG desistiu do jogo porque foi pego).
M3	Emi disse: Emi: Quem manda na brincadeira são eles, porque eles que começaram a brincar primeiro. (Emi diz que quem manda na brincadeira são as crianças de 6 anos).
M4	Pedi que Emi fosse resolver esse problema com o JG. Ela não foi e continuou brincando com as outras crianças.

Na observação acima, durante o recreio escolar, algumas crianças de 5 e 6 anos estavam brincando juntas de um jogo chamado “Barata no Alto”. A aluna Emi diz que quem manda na brincadeira são as crianças de 6 anos, porque foram elas que começaram o jogo; percebe-se tal fato no momento M3. Na entrevista, Emi foi a criança que demonstrou indecisão sobre a mudança do jogo de outras crianças.

Também podemos comparar o momento M3, com as respostas de duas crianças (GP e Dou), que conferem *status* às crianças que ensinam o jogo a seus pares.

Quadro 14: Entrevista – Aluno: GP (6 anos)

Pesq: Pode jogar o jogo colocando na árvore as cerejas? Do jeito que a Larissa ensinou?
GP: não.
Pesq: Tem que jogar igual quem ensinou?
GP: Quem é o dono!
Pesq: E quem é o dono? A Luana?
GP: É.
Pesq: Tem que jogar então igual ao que a Luana ensinou?
GP: É.

¹⁹ “Barata no Alto” é um jogo que a maioria das crianças brinca no horário do recreio escolar. Consiste em um jogo de pique, onde há um pegador. A tarefa do pegador é tocar em outra criança que esteja participando da brincadeira; aquele a quem o pegador tocar passa a ser o pegador e, assim, até que toque em outra criança. O pique consiste de lugares altos, que não sejam térreos. As crianças que estiverem sobre um pique não podem ser tocadas. Só podem ser tocadas aquelas crianças que estiverem correndo ou andando fora do pique.

Quadro 15: Entrevista – Aluno: Dou (5 anos)

Pesq: A Larissa mudou o jeito de jogar o jogo que a Luana ensinou, você acha que ela poderia ter mudado o jogo que a Luana ensinou?

Dou: Não, porque o jogo é da outra pessoa não é dela.

Pesq: Então só pode mudar o jogo quem é o dono do jogo?

Dou: É.

Pesq: Então, por exemplo, o Leo traz um jogo de casa, o Leo lá da sua classe, e ele ensina o jeito de jogar...

Dou: Ele traz e só deixa os amigos dele.

Pesq: Então se os amigos dele quiserem mudar o jeito de jogar, pode ou não pode?

Dou: Não.

Pesq: Por quê?

Dou: Porque ele que é o dono.

Pesq: Só o dono que pode mudar?

Dou: É.

Os Quadros 14 e 15 trazem exemplos de respostas em que uma criança de 6 anos (Ambiente A) e outra de 5 anos (Ambiente B) dão um *status* de autoridade às outras que ensinam ou propõem um jogo. Esses quadros retratam as crianças em práticas reais de jogos, assim como também verificamos resposta dessa natureza, no julgamento de uma criança à História 2.

3) A influência do adulto (História 1 e 2).

A presente pesquisa tem como hipótese que a presença ou a ausência do adulto— no caso da escola, a professora — interferem na forma como as crianças participam dos jogos, o que pode marcar diferentemente o seu desenvolvimento moral.

Fica evidente, após as entrevistas com as crianças, o forte poder do adulto na vida delas, mesmo quando este não está presente, fisicamente. As Histórias (entrevistas) 1 e 2, contadas às crianças de 5 e 6 anos, tratam da proposta de jogos, uma por parte de crianças a outras crianças onde o adulto não está presente, e outra onde é o próprio adulto que propõe o jogo às crianças. Abaixo, alguns trechos de entrevistas:

Quadro 16: Entrevista – Aluno: Pd (5 anos) – História 1 (Prática e Consciência da Regra com a presença da professora).

Pesq: Pode jogar o dado e ir tirando as maçãs do balde?
Pd: Tem que jogar do jeito que a professora ensinou.
Pesq: Por que você acha que tem que jogar do jeito que a professora ensinou?
Pd: Porque daí a professora fica um pouquinho brava, daí ela manda sair da escola.
Pesq: Então não pode jogar de outro jeito?
Pd: Não.
Pesq: A Juliana não poderia ter mudado o jogo?
Pd: Não.
Pesq: E se a professora quisesse mudar o jogo ela pode?
Pd: Pode.
Pesq: Por quê?
Pd: Por causa que ela é a dona da classe.
Pesq: E as crianças não são donas da classe?
Pd: Não, por causa que elas só aprendem.

Quadro 17: Entrevista – Aluna: Emi (5 anos) – História 2 (Prática e Consciência da Regra sem a presença da professora).

Pesq: Você acha então que a Larissa poderia ter mudado o jogo que a Luana ensinou jogar?
Emi confirma.
Pesq: E quando a professora ensina um jogo? Você acha que pode mudar o jeito que ela ensinou jogar ou não?
Emi pensa e diz:
Emi: Não.
Pesq: Por que o jogo da professora não pode?
Emi: Porque ela briga.
Pesq: E você acha que a Luana não iria brigar? Que a Luana deixa mudar o jogo?
Emi confirma.
Pesq: Por que ela deixa?
Emi: Porque ela era boazinha.
Pesq: E a professora não deixa mudar o jeito de jogar?
Emi: Não.
Pesq: Por que será que ela não deixa mudar?
Emi: Porque ela é professora.
Pesq: Então quando a professora ensina tem que jogar daquele jeito?
Emi confirma.

Tanto as respostas à historinha em que a professora está presente, quanto as relativas aos momentos em que ela não está demonstram que a presença da professora é marcante, na vida das crianças, mesmo que não fisicamente. As crianças justificam que o jogo da professora não pode ser mudado, “senão ela fica brava ou porque é ela que ensina”, ou ainda, “porque ela é dona da classe”. Vê-se claramente o poder da autoridade do adulto nessa faixa-etária em que as crianças se encontram. Porém não é só o poder do adulto (que se materializa em relações sociais de coação) mas ele une-se também ao egocentrismo infantil e características do tipo de compreensão que as crianças menores têm em relação às regras em geral. Para elas as regras são sagradas e imutáveis, característica do estágio egocêntrico.

O egocentrismo infantil, longe de constituir um comportamento anti-social, segue sempre ao lado do constrangimento adulto. [...]. A coação [...] alia-se, constantemente, ao egocentrismo infantil: é por isso que a criança não pode estabelecer um contato verdadeiramente recíproco com o adulto, [...]. De um lado, a criança tem logo a ilusão de um acordo o qual, entretanto segue apenas sua própria fantasia. Por outro lado, o adulto abusa de sua situação, em lugar de procurar a igualdade. No tocante às regras morais, a criança intencionalmente se submete, mais ou menos por completo, às regras prescritas. Mas estas, permanecendo, de qualquer forma, exteriores à consciência do indivíduo, não transformam verdadeiramente seu comportamento. É por isso que a criança considera a regra como sagrada, embora não a praticando na realidade. (PIAGET, 1932/1994, p. 58).

Não se trata, segundo o transcrito acima, de afirmar que o poder do adulto ou sua autoridade seja dispensável na vida das crianças. Menin (1996b) ressalta:

Quando dizemos que em casa e na escola podem ser infantilizadas as relações grupais, não estamos dizendo que outras formas de relação devam deixar de existir. [...].

Muitas e muitas vezes não há como evitar a fórmula:

Autoridade → imposição de regras → consequências para obediência ou desobediência. (MENIN, 1996b, p. 96).

Tem-se por hipótese também que, além da união do egocentrismo com a coação, o tipo de ambiente proporcionado às crianças tanto em casa como na escola pode trazer respostas como as descritas acima, dos alunos. Pode-se comprovar tal fato na resposta de Pd, que entende que as crianças não são “donas” da classe, porém somente a professora é a dona.

Contudo, não podemos ignorar o *status* que algumas crianças dão a outras que ensinam ou propõem jogos. Verifica-se certo poder dado às crianças que ensinam ou propõem algum jogo; pois a mudança no jogo também pode ser proposta pelo “dono” do jogo, mesmo que seja uma criança. Por conseguinte, não é somente a presença do adulto, mas a diferença de poder entre as crianças e o adulto que parece ser tão evidente na heteronomia.

5.3.2. Histórias sobre Cooperação e Justiça entre crianças

A história a seguir encaixa-se no tema Cooperação e Justiça com a Presença do Adulto; ela foi contada às dez crianças escolhidas para a entrevista. Trata-se de um menino – Murilo – que estava guardando brinquedos em sua classe; ele não aceita ajuda de uma criança que costuma bater em outras e aceita a ajuda de uma outra criança. Nessa ocasião, a professora está na sala de aula, guardando brinquedos e organizando a sala. O objetivo dessa

história é verificar quais julgamentos sobre situações de cooperação as crianças fazem. Ou melhor, que critérios as crianças usam, para decidir pela cooperação ou não; elas baseiam-se nas preferências de amizade e antipatias ou no princípio da reciprocidade? Nessa história, pode-se investigar também os critérios de justiça das crianças.

Após contar a história às crianças, foram feitas a elas três questões. A primeira diz respeito ao julgamento sobre a atitude de Murilo. A segunda questão sugere que a criança entrevistada se coloque no lugar de Murilo, dizendo o que faria se fosse ele. Na terceira questão, a criança entrevistada precisa se colocar no lugar de Felipe (que é o outro personagem da história, o qual bate em outras crianças, tendo sua ajuda rejeitada por Murilo). A situação abordada na história foi inspirada nas vivências escolares das crianças entrevistadas.

História 3:

Cooperação e justiça entre crianças com a presença da professora

(história para crianças de 5 e de 6 anos)

Todas as vezes que utilizavam jogos na classe a professora pedia às crianças que quando terminassem de jogar deveriam ajudá-la a guardá-los para que não ficassem espalhados pela classe. Um dia, Murilo, um garotinho de 5 (6) anos foi ajudar a professora a guardar no armário um jogo de quebra-cabeça com muitas peças. Ele acabou derrubando sem querer as peças no chão depois de tropeçar no pé da mesa. Uma criança chamada Felipe veio ajudar Murilo a guardar as peças na caixa do jogo, só que Murilo não achava Felipe muito legal porque ele batia nas crianças de vez em quando e não deixou ajudá-lo. Um outro menino chamado Jean resolveu também ajudar Murilo a guardar as pecinhas do quebra-cabeça na caixa; Murilo aceitou porque gostava de brincar com Jean. A professora estava na classe guardando outros jogos e não estava prestando atenção nos meninos.

O que você acha?

Se você fosse Murilo faria a mesma coisa, por quê?

Se você fosse Felipe, o que você faria?



Figura 3: História contada às crianças de 6 anos (Ambiente A - coercitivo) e de 5 anos (Ambiente B – propenso à cooperação), com o tema: Cooperação e justiça entre crianças com a presença da professora.

1) Categorias de respostas na História 3

A análise das respostas a essa história foi dividida conforme as três questões feitas às crianças, no momento da entrevista. A Tabela 4 ilustra as respostas das crianças à primeira questão relacionada à História 3.

Tabela 4: Respostas das crianças entrevistadas à questão 1 da História 3.

Questão 1: O que você acha da atitude de Murilo?		
Respostas	Ambiente A (crianças de 6 anos)	Ambiente B (crianças de 5 anos)
Está certo	1	3
Está errado	4	2
TOTAL DE RESPOSTAS	5	5

De acordo com as respostas das crianças à primeira questão, observa-se que a maioria delas julga a atitude de “Murilo” como errada. A criança AF (6 anos) justifica sua resposta, contando sua experiência pessoal:

AF: Porque se o outro amigo veio pra ajudar e ele não deixou é por causa que ele não gosta do amigo.

Pesquisadora: E tá certo isso?

AF: Ô tia... sabe, só porque eu tô com conjuntivite eu entrei em uma roda lá da Fe e ela não queria eu.

Pesquisadora: Não queria você? E você falou o quê?

AF: Ô, Fe, só porque eu tô com conjuntivite você não quer brincar comigo?!

Pesquisadora: E o que ela falou pra você?

AF: Ela falou “Deixa”!

Pesquisadora: Não quis brincar com você?

AF: Não quis abraçar eu.

Pesquisadora: Não quis te abraçar!!!

AF: Não.

Entre as crianças de 5 anos, constata-se que duas delas julgam a atitude de “Murilo” como errada, enquanto pouco mais que a maioria julga tal atitude como certa. Uma criança de 5 anos justificou o fato de que a atitude de “Murilo” está certa, pautada na justiça retributiva: “Se ele bate, as pessoas têm que deixar ele sozinho” (fala de Dou – 5 anos). Segundo Piaget (1932/1994) e de acordo com os aspectos destacados no Capítulo 1 desta pesquisa, quanto menor a criança, mais ela tende à justiça retributiva, que é a justiça baseada em sanções e

castigos. Veem-se, no domínio dessa noção de justiça, sanções expiatórias e por reciprocidade simples. A resposta de Dou (5 anos), descrita anteriormente, retrata claramente o tipo mais primitivo da sanção por reciprocidade, o qual é excluir a criança do grupo de amigos por esta estar batendo nos outros.

Já a resposta à primeira questão, dada pelo aluno Pd (5 anos), é pautada na justiça distributiva ligada à ideia de igualdade: “O Murilo fez errado, tem que deixar todo mundo ajudar”.

Passemos então, à segunda questão, que solicita à criança que está julgando a história para se colocar no lugar de um dos personagens, no caso o Murilo, criança que não deixou a outra ajudar a guardar os brinquedos.

A Tabela 5, a seguir, ilustra as respostas que classificamos em “sim” e “não”, para posteriormente justificá-las.

Tabela 5: Respostas das crianças entrevistadas à questão 2 da História 3.

Questão 2: Se você fosse o Murilo, faria a mesma coisa? Por quê?		
Respostas	Ambiente A (crianças de 6 anos)	Ambiente B (crianças de 5 anos)
Sim	2	2
Não	3	3
TOTAL DE RESPOSTAS	5	5

Das respostas obtidas à questão 2, constata-se que a maioria das crianças não faria a mesma coisa que “Murilo”, sendo que não se verifica diferença na quantidade de respostas “não”, conforme as idades. Em relação às justificativas das crianças às suas respostas, quatro das respostas negativas (“não”) tendem para a justiça distributiva ligada à ideia de igualdade; vejamos a resposta da aluna Mari (6 anos):

Pesquisadora: Então se você fosse o Murilo você não faria a mesma coisa?

Mari: Não. Ô tia teve uma vez que tava a gente na creche, a AF né, tem um negócio lá vermelho que dá pra montar um barquinh; aí né, ela pega sempre aquilo lá pra ela; aí as crianças “fica” com vontade, e tem dia que ela fala que não vai dar pra C e ela não dá porque ela não gosta da C.

Pesquisadora: E você acha que isso é legal?

Mari: Ela só dá pra mim só. Ela pega e fala “ó eu vou dar pra Mari, vô dá pra Mari”.

Pesquisadora: E você acha isso legal?

Mari: Não!

Pesquisadora: Você acha que ela poderia dar pras duas?

Mari: É! Mas só tem um. Quando a tia desse aquele jogo a gente pegava e a AF que escolhia o jogo, ela pegava, cada dia que a tia mandasse ela pegar um jogo e escolhesse aquele ela dava pra cada uma, não dava só pra mim!

Das quatro respostas que julgaram a atitude de Murilo como correta, três são baseadas na justiça retributiva, alegando que tomariam a mesma atitude que Murilo, porque o outro (Felipe) bate nas crianças.

Podemos constatar, portanto, que as crianças entre 5 e 6 anos, participantes desta pesquisa, que convivem em ambientes escolares coercitivos (Ambiente A) ou propensos à cooperação (Ambiente B), tendem para a justiça distributiva, quando estão julgando histórias baseadas em suas vivências escolares, porém, em suas práticas/vivências morais verificamos que essas crianças tendem muito mais à justiça retributiva. No entanto, entendemos que, quando se trata de relações entre iguais, as crianças podem também buscar a justiça distributiva, pois quando se comparam a outras crianças da mesma idade elas reivindicam a igualdade. Vimos isso na história 3 que trata de justiça entre crianças onde não há outro tipo de comparação do que com seus pares e nessa história devido a isso, as crianças podem ter tendido mais em seus julgamentos à justiça distributiva. Tal fato poderia não ter acontecido se fosse uma história sobre justiça entre criança e adulto, que configura naturalmente uma relação desigual aos olhos da criança.

A questão 3 dessa história – “Se você fosse o Felipe, o que faria?” – é uma questão em que a criança que está julgando precisa se colocar no lugar da outra que foi excluída. Constatamos que, apesar de a história acontecer na presença do adulto, somente duas crianças recorreriam à professora para resolver o conflito e oito não recorreriam ao adulto, justificando de várias maneiras, como demonstra a Tabela 6, a seguir:

Tabela 6: Justificativas das crianças à questão 3 da História 3.

Questão 3: Se você fosse o Felipe, o que faria?		
Respostas	Crianças 6 anos (Ambiente A)	Crianças 5 anos (Ambiente B)
Recorre ao adulto	1	1
Arrumaria outro amigo	1	1
Pararia de bater	2	1
Brincaria sozinho	1	—
Ficaria triste	—	1
Guardaria outros brinquedos	—	1
TOTAL	5	5

Podemos notar que as oito crianças que não recorreriam ao adulto justificam suas respostas de várias formas; analisando todas elas, verifica-se que as crianças não continuariam insistindo com “Murilo” para ajudá-lo a guardar os brinquedos. Em observações das vivências escolares dessas crianças, percebemos que algumas vezes, em situações como a descrita na história, as crianças acabam se agredindo fisicamente, quando entram em conflito com outras, comportamento que não aparece em seus julgamentos.

1) Correspondências entre a prática da cooperação na sala de aula e o julgamento na História 3

Na sequência, examinamos alguns protocolos de vivências das crianças na escola que, possivelmente, se relacionam com a História 3. As vivências narradas nos protocolos a seguir não são situações idênticas a da história; porém, há relações mínimas sobre alguns aspectos que verificamos nas respostas das crianças entrevistadas.

A análise é realizada sobre situações observadas em classe. O primeiro protocolo refere-se a um jogo de montagem de peças de plástico, ao passo que o segundo trata de um jogo com blocos lógicos. Ambos os jogos foram propostos pela professora da sala, onde ela não realizou muitas intervenções já que os blocos lógicos foram usados para um brincar mais livre, onde as crianças empilhavam pecinhas, construíam estradas etc. E o jogo de construção foi usado pelas crianças para montarem figuras, conforme suas escolhas e criatividade.

O primeiro protocolo tem relação com a História 3, no que diz respeito a uma criança não aceitar brincar com outra por conta de agressão física por parte de uma delas. No segundo protocolo, podemos verificar sobre sanções e justiça entre crianças.

Protocolo 4: Observação realizada com crianças de 5 anos – Jogo de Construção proposto pela professora.

M1	As crianças estão brincando dentro da sala de aula, sentadas nas mesinhas. As mesinhas foram organizadas uma ao lado da outra para que as crianças possam brincar juntas. As crianças estão divididas entre meninos e meninas, ou seja, em um bloco de mesas estão os meninos e em outro bloco as meninas. As peças de montar foram jogadas sobre as mesinhas para que as crianças possam manuseá-las.
M2	Luc bateu em Dou.
M3	Perguntei a Dou porque o outro havia feito isso. Ele me disse que Luc queria que ele fizesse uma montagem para ele igual à que ele havia feito para En. Dou me disse que não iria fazer, porque Luc não era seu amigo e bate nele todo dia.
M4	Um dia antes Luc havia dado um soco no nariz de J.Z., que sangrou. Segundo a professora, os dois (Luc e J.Z. estavam se estranhando a algum tempo antes da briga em si.

No Protocolo 4, inserido acima, temos a descrição de um jogo de construção, denominado por nós de jogo pedagógico dirigido, por ter sido proposto às crianças pela professora da sala. A situação descrita focaliza a vivência escolar das crianças de 5 anos (Ambiente B). O jogo foi proposto com o intuito de diversão e interação entre as crianças. As siglas M1 a M4, situadas à esquerda do quadro, indicam diferentes momentos de uma mesma situação.

No momento M2, Luc agrediu o aluno Dou. A justificativa que Dou nos deu em relação a esse fato está descrita no momento M3, pois Dou se recusou a montar um brinquedo com as peças para Luc, porque aquele havia batido nele; sendo assim, Dou não se considerava mais seu amigo.

Relacionando esse protocolo com algumas respostas dadas pelas crianças à questão 3, da História 3, verificamos que, na prática, algumas delas acabam se agredindo fisicamente, em vez de tomarem atitudes como as descritas na Tabela 6. Em seus julgamentos das histórias, nenhuma criança disse que tomaria a atitude de bater no amigo que não quisesse a amizade ou a ajuda do outro. Assim, o que as crianças confirmam nas histórias não se verifica em suas práticas reais.

De acordo com Alessandrini (1997, apud VINHA, 2000), “as crianças pré-operatórias utilizam-se de agressões físicas ou verbais como substituto dos argumentos conceituais e reflexivos que elas ainda não possuem, pois suas ações ainda não deixaram de ser essencialmente motoras” (ibid., p. 408). E também porque crianças pequenas têm dificuldades

para assumir a perspectiva de outros e pensar sobre seus sentimentos e intenções, especialmente quando seu próprio interesse está em jogo.

O Protocolo 5, a seguir, narra outra situação observada na mesma sala de aula e trata basicamente sobre justiça e sanção. Esse protocolo será usado para relacionar a prática das crianças com seus julgamentos, expressos na questão 2, da História 3. Na situação descrita, as crianças estão participando de um jogo denominado por nós de pedagógico, por ser proposto pela professora dentro do espaço da sala de aula. Estão utilizando peças de um jogo chamado “blocos lógicos” (peças coloridas em forma de figuras geométricas), organizadas em mesinhas dispostas uma ao lado da outra.

Protocolo 5: Observação realizada com crianças de 5 anos – Jogo com “Blocos Lógicos” proposto pela professora.

M1	Bru e J.Z. estão brincando perto um do outro.
M2	J.Z. montou uma “torre”, empilhando várias peças do jogo umas sobre as outras.
M3	Bru desmanchou a “torre” de J.Z.
M4	J.Z. chama, chorando, a pesquisadora.
M5	Pesquisadora não dá atenção, para que eles pudessem resolver o conflito sozinhos.
M6	Então J.Z. desmanchou a “torre” de Bru.
M7	Bru disse a J.Z.: Bru: <i>Agora eu não vou mais desmanchar, tá?!</i>

No Protocolo 5, percebemos a utilização da justiça retributiva, ligada à sanção por reciprocidade simples ou que consiste em fazer à criança exatamente o que ela própria fez. Para crianças que agem da forma como Bru (5 anos) o fez, a retribuição é colocada na “igualdade” da punição. Conforme Vinha (2000), essa igualdade é considerada mais importante que a sanção em si. Quer dizer, para crianças que tendem para a justiça retributiva, usando sanções do tipo da que foi descrita acima, se, por exemplo, um colega bate em uma criança, dando-lhe três tapas, é justo que a outra revidar, devolvendo-lhe também três tapas – mas seria injusto se ela revidasse com mais tapas do que levou. Portanto, quando Bru desmancha a “torre” de J.Z., assim como J.Z. desmanchou a sua, está fazendo justiça. Por conseguinte, tanto na História 3 como nas suas práticas, as crianças usam mais a justiça retributiva. Verifica-se, então, no Protocolo 5, que, na prática, as crianças recorrem ao adulto para manutenção da justiça, o que não se verificou na maioria das justificativas dadas na Tabela 6. Contudo, não se pode deixar de salientar que a situação descrita no Protocolo 5

retrata um conflito entre crianças e que, quando há conflito, na prática, as crianças tendem a chamar o adulto, o que não aparece na História 3, pois ali não houve conflito entre os personagens.

A seguir, introduzimos a História 4 e a História 5, que possuem o mesmo tema da História 3, porém retratam uma situação entre crianças onde o adulto, no caso, a professora, não está presente. A História 4 foi contada às crianças de 6 anos (Ambiente A), enquanto a História 5, às crianças de 5 anos (Ambiente B). Houve necessidade da elaboração de histórias diferentes para as duas faixas etárias, por conta das vivências observadas em cada uma das classes, na escola.

As duas histórias pressupõem a distribuição de cartas ou peças de um jogo organizado por crianças.

História 4:

Cooperação e Justiça entre crianças sem a presença do adulto

(história p/ crianças de 6 anos).

Era uma vez uma escola que deixava as crianças escolherem jogos para jogarem durante o recreio. As crianças escolhiam os jogos; só que nenhum adulto ficava por perto porque estes tinham que cuidar das crianças que ficavam correndo durante o recreio. Jorginho, Lara, Pedro e Alice, crianças de 6 anos escolheram um jogo de dominó de palavras para jogarem. As regras eram: Os jogadores recebiam cartinhas com desenhos e cartinhas com palavras e tinham que formar pares corretos, como por exemplo: a carta com um desenho de formiga teria que formar par com a palavra formiga. Quem fizesse todos os pares primeiro seria o vencedor. Lara então começou a dividir as cartas entre os participantes, pegou 6 cartas para ela, deu 6 cartas para Pedro que ela gostava muito, 8 cartas para Alice que ela gostava um pouquinho e deu 14 cartas para Jorginho pois não gostava de brincar com ele. Alice não achou justa a distribuição das cartas; então, pediu que Lara distribuísse a mesma quantidade para todos. Alice contou as peças de todos os jogadores e disse para Lara que não era justo uns receberem mais e outros menos, pois quem recebeu menos tinha mais chance de ganhar o jogo. Lara pensou bem sobre o que estava fazendo e resolveu então distribuir as cartas igualmente para todos.

O que você achou sobre as primeiras atitudes de Lara?

O que você achou sobre a atitude de Alice?

Se você estivesse jogando e Lara te desse 14 cartas, o que você faria?

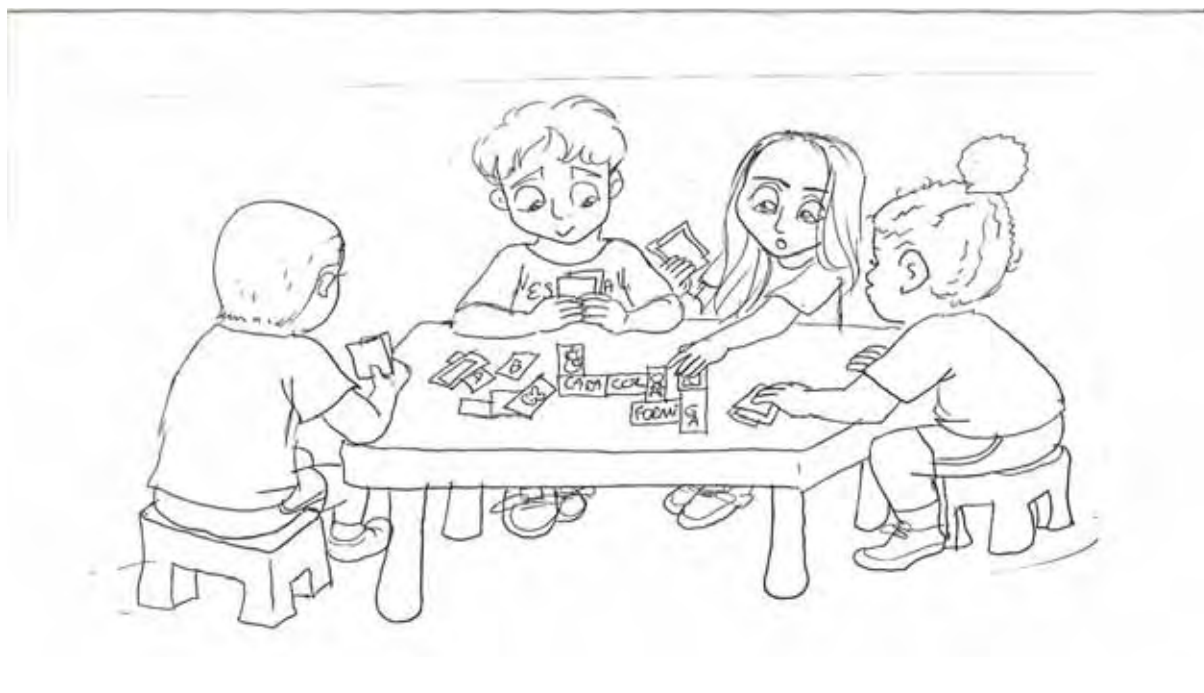


Figura 4: História contada às crianças de 6 anos (Ambiente A - coercitivo) com o tema: Cooperação e justiça entre crianças sem a presença da professora.

História 5:

Cooperação e Justiça entre crianças sem a presença da professora

(história p/ crianças de 5 anos).

Uma professora de crianças de 5 anos colocou-as para brincar no pátio com peças de montar. A professora disse aos alunos que iria rapidinho ao banheiro enquanto isso poderiam continuar brincando. Lara, Alice, Lia e Maria foram brincar juntas e pegaram algumas peças para montar uma festa de aniversário. Lara começou então a distribuir as peças entre suas amigas, deu 10 peças para Lia que ela gostava muito; deu 5 peças para Alice que ela não gostava de brincar e deu 10 peças para Maria também. Pegou 10 peças para si. Alice não gostou de receber menos peças pois a casinha que iria montar precisava de mais peças.

O que você acha?

Se você fosse uma das meninas que estão brincando o que faria?



Figura 5: História contada às crianças de 5 anos (Ambiente B – propenso à cooperação) com o tema: Cooperação e justiça entre crianças sem a presença da professora.

Ambas as histórias têm como objetivo verificar como as crianças julgam situações de cooperação e justiça, sem a presença do adulto, baseadas em diferentes critérios: o da preferência de amigos ou antipatia ou ainda o princípio da reciprocidade.

1) Categorias de respostas nas histórias 4 e 5

Foram feitas 3 questões às crianças de 6 anos (Ambiente A) na História 4: na primeira questão, a criança precisa dizer o que achou da atitude da personagem Lara (que distribuiu as cartas no jogo, fazendo diferenciação entre as crianças); na segunda questão, a criança entrevistada é solicitada a julgar a situação da perspectiva de Alice (personagem que recebeu

menos cartas) e, na terceira questão, a criança precisa se colocar como personagem da história, para julgar a situação e dizer o que faria.

Na História 5, que foi contada às crianças de 5 anos (Ambiente B), elas precisaram responder a duas questões. Nessa história, há uma distribuição desigual de peças entre as crianças que estão brincando de montar uma festa de aniversário. No caso dessa história, o adequado seria que a criança que está distribuindo as peças desse quantidades iguais para todos, todavia isso não aconteceu. As crianças entrevistadas tiveram que responder a questões que lhes solicitavam julgar a atitude de Lara, a qual distribuiu as peças, e se colocar no lugar da personagem Alice, que recebeu menos peças.

A seguir, inserimos na Tabela 7 as categorias de respostas. Essa tabela diz respeito à resposta das crianças de 6 anos (Ambiente A) à primeira questão (História 4) e, embaixo, inseridas nesta mesma tabela, estão as respostas das crianças de 5 anos (Ambiente B) à primeira questão (História 5).

Tabela 7: Respostas das crianças entrevistadas à questão 1 das Histórias 4 e 5.

Questão 1 (História 4): O que você achou sobre a atitude de Lara?		
Respostas	Está certo	Está errado
Crianças de 6 anos (Ambiente A)	—	5
Questão 1 (História 5): O que você acha? (sobre a atitude de Lara)		
Crianças de 5 anos (Ambiente B)	—	5
TOTAL DE RESPOSTAS	0	10

Todas as crianças julgaram a atitude de Lara de fazer distribuição das peças, favorecendo a si mesma e somente a suas amigas, como errada; alguns justificaram como uma atitude “feia”, outros como atitude “má”; porém, todos julgaram Lara negativamente. Vejamos, como exemplo, a resposta de Mari (6 anos) para a questão 1 (História 4):

Pesquisadora: O que você achou sobre a atitude da Lara?

Mari: [...] parece até que ela é dona do jogo, ela que decide tudo, até parece que ela é dona do jogo. Ela quer distribuir menos cartas pra quem ela gosta só pra ganhar o jogo.

Verificamos cinco crianças que justificaram suas respostas à questão 1, pautadas na justiça distributiva ligada à ideia de igualdade, sendo duas de 6 anos e três de 5 anos. Vejamos a resposta de AF (6 anos) à questão 1 (História 4):

Pesquisadora: O que você achou sobre a atitude de Lara?

AF: Que ela não pode dar menos pra ele e esse aqui ficar com mais (mostrando o desenho da história).

Pesquisadora: Não pode dar menos?

AF: Não. Tem que dar tudo igual, se não aqueles que têm menos ganha primeiro.

AF (6 anos) justificou sua resposta pautada na justiça distributiva. De acordo com a discussão teórica do Capítulo 1 e com pesquisas de Piaget (1932/1994), a justiça distributiva traz a ideia de reciprocidade, podendo tender para o igualitarismo simples ou para a equidade, “a qual consiste em nunca definir a igualdade sem considerar a situação particular de cada um” (PIAGET, 1932/1994, p. 216). Para Piaget (1932/1994), a justiça igualitária desenvolve-se quando há solidariedade entre as crianças e não por conta da submissão à autoridade adulta. Isso parece se confirmar nos julgamentos das crianças nas histórias; embora na prática se verá que crianças agem de forma diferente, como já discutimos nas páginas 132 e 133.

A Tabela 8, a seguir, traz as respostas das crianças de 6 anos a questão 2 (História 4). Não serão inseridas as respostas das crianças de 5 anos, porque, para elas, foram feitas duas questões, sendo que a segunda se relaciona com a questão 3 da História 4, contada às crianças de 6 anos.

Tabela 8: Respostas das crianças de 6 anos à questão 2 da História 4.

Questão 2: O que você achou sobre a atitude de Alice?		
Respostas	Certa	Errada
Crianças de 6 anos (Ambiente A)	5	0
TOTAL DE RESPOSTAS	5	0

Todas as crianças de 6 anos julgaram a atitude de Alice, personagem que achou a distribuição de cartas incorreta, como certa. Mari (6 anos) julgou a atitude de Alice como certa e a de Lara como injusta. Acompanhemos a descrição de sua resposta:

Pesquisadora: O que você achou da atitude da Alice, que falou pra ela que tinha que distribuir igual?

Mari: Ela fez certo. Só porque ela (Lara) não gostava do menino, não é justo!

Pesquisadora: Não é justo dar menos pra ele?

Mari: É.

A aluna AF julgou a atitude de Alice como correta, pautando-se na justiça distributiva e igualitarismo simples:

Pesquisadora: O que você achou sobre a atitude da Alice? A Alice falou pra Lara que ela não podia fazer isso. O que você achou dela?

AF: Que ela tava certa porque tem que dar a mesma quantidade igual.

A seguir, introduzimos a Tabela 9, com as respostas das crianças de 6 anos à questão três e as respostas das crianças de 5 anos à questão 2, as quais solicitam que as crianças digam o que fariam, se estivessem brincando com as crianças da história.

Tabela 9: Respostas das crianças de 6 anos à questão 3 da História 4 e das crianças de 5 anos à questão 2 da História 5.

Respostas	Questão 3 (História 4): Se você estivesse jogando e Lara lhe desse 14 cartas, o que você faria?	Questão 2 (História 5): Se você fosse uma das meninas que estão brincando, o que faria?	Total
	Crianças 6 anos (Ambiente A)	Crianças 5 anos (Ambiente B)	
Recorre ao adulto	2	1	3
Tem que dar a mesma quantidade	2	2	4
Não pode dar diferente pra o amigo que não gosta	—	1	1
Pegaria as peças dela	—	1	1
Não faria nada	1	—	1

De acordo com a tabela acima, das dez crianças, apenas três recorreriam ao adulto, no caso a professora, para resolver a situação. Seis crianças tomariam atitudes diversas, porém resolveriam a situação por conta própria; dentre estas, cinco enfatizam a justiça distributiva, apelando para a igualdade.

2) Correspondências entre a prática da cooperação e justiça na sala de aula e o julgamento nas histórias

O Protocolo 6, na sequência, relaciona-se com as Histórias 3, 4 e 5, uma vez que também focaliza a prática de distribuição de cartas entre crianças, em um jogo pedagógico proposto pela professora M.A. O jogo é um dominó de leitura²⁰.

Protocolo 6: Observação realizada com crianças de 6 anos – Dominó de leitura – proposto pela professora da sala

M1	Os alunos estão organizados em grupos, formados com 5 crianças cada. A observação ocorreu no grupo das crianças: Ca, Eve, Kar, J.V. e Bru.
M2	J.V. está distribuindo as cartas para iniciar o jogo. Ca, Eve e Bru ficam com menos cartas. Perguntei, a J.V., como poderíamos resolver esse problema. Ele pensou e não respondeu. Então, Kar disse: Kar: <i>Dividindo!</i>
M3	J.V. dividiu suas cartas com Bru. Em seguida me disse: J.V.: <i>Ele ficou com mais!</i> Pesquisadora: Então, você tem que fazer o quê? J.V. Não sei. Pesquisadora sugeriu que J.V. contasse as peças para dividir igual.
M4	Ca me disse que Kar está dando suas peças para ela, para que fique com mais. Ca: <i>Ela tá me dando as peças, dizendo que é minha só para ela ganhar.</i> Pesquisadora não respondeu nada. Ca disse à pesquisadora: Ca: <i>Ela (Kar) é impossível. Elas estão jogando errado.</i> Pesquisadora: <i>Não dá para jogar assim? (peças e desenhos virados para cima).</i> Ca: <i>Não dá, senão ganha toda hora.</i> Ca controla as regras, apontando erros no cumprimento delas a todo momento. Ca disse que Kar está virando as peças que quer só para marcar ponto.
M5	Demonstram não ter sequência entre os jogadores, mesmo assim continuam jogando. Ca joga uma peça na mesa de Kar. J.V. reclama, me diz que ela está jogando as peças. Pedi que ele dissesse a ela para não jogar peças e sim colocar sobre a mesa, ele, então, diz. Kar parou de jogar as peças.
M6	Depois de um tempo, a professora da sala passou perto do grupo. J.V. disse a ela que Kar está jogando peças. Professora vem ao grupo intervir e coloca a regra: Professora: <i>Só vai pôr a mão na mesa quando for a vez de jogar.</i> Eles cumprem a regra por alguns instantes, em seguida colocam a mão sobre a mesa e continuam jogando sem cumprir a regra que a professora colocou.

²⁰ O jogo “Dominó de leitura” foi confeccionado pela própria professora, com papel *color set*. Trata-se de cartinhas, em cada uma das quais há um desenho que se relaciona com uma palavra; por exemplo, o desenho de uma bola se liga à escrita da palavra “bola”. As regras consistem em: 1. Distribuir igualmente as peças com palavras entre os jogadores. 2. As peças com desenhos deverão ficar viradas para baixo, no centro da mesa de jogo. 3. Os jogadores deverão virar uma carta de desenho e verificar se possuem a palavra correspondente. 4. O ganhador é aquele que acabar com suas cartas de palavras primeiro, montando assim todos os seus pares de desenhos e palavras.

No Protocolo 6, verificamos que, para resolver a distribuição de cartas, as crianças recorreram à pesquisadora várias vezes. Podemos constatar isso nos momentos M2, M3 e M4. As crianças também recorreram à professora para manutenção de regras durante o jogo; verifica-se tal fato no momento M5 e M6. Tais observações de vivências das crianças demonstram que, na prática, ou seja, na vida real, recorrem aos adultos para manutenção de justiça e de regras no jogo, o que não se verificou em seus julgamentos nas histórias. Pois, no julgamento, as crianças estão mais avançadas que na prática, se compararmos com a tabela 9. De acordo com seus julgamentos à questão 3, da História 4 e à questão 2, da História 5, uma minoria das crianças entrevistadas recorrerá ao adulto para resolver a distribuição das cartas. Sendo assim, nota-se a importância, no que diz respeito à educação moral nas escolas, de se propor que as crianças reflitam e julguem seus conflitos vividos na prática, no momento em que realmente ocorrem e, igualmente, em rodas de conversa, já que estão mais adiantadas nesse campo dos julgamentos.

Ao organizar um ambiente pedagógico, no qual haja o trabalho com o processo de construção da moralidade, o educador está propiciando ao educando as condições necessárias para que ele construa a sua capacidade de raciocinar, moralmente, sobre temas éticos distintos.

Essa capacidade permite a elaboração e a estruturação dos seus valores individuais, assim como a distinção entre os seus próprios valores e os valores coletivos, que regem a sociedade e/ou o grupo social ao qual pertence. [...]

Ao trocar informações com seus pares, a criança inicia um processo de discussão em que busca a compreensão do pensamento do outro, ao mesmo tempo em que tenta se fazer compreender. (OLIVEIRA, 1994, p. 121-122).

No que tange à cooperação, de acordo com Oliveira (1994), esta não se limita ao comportamento cooperativo, mas também conduz à prática da solidariedade e da reciprocidade:

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. (OLIVEIRA, 1994, p. 123).

Já o Protocolo 7 demonstra claramente o forte egocentrismo de crianças pequenas e a cooperação por preferências de amigos e não pela reciprocidade. A situação descrita se liga a um jogo proposto pela professora A.E., um quebra-cabeça. A professora entregou um só quebra-cabeça para uma mesa com quatro crianças. Fez isso também em todas as mesas onde

havia crianças sentadas. A lógica seria que, para se montar um mesmo quebra-cabeça juntas, as crianças deveriam cooperar umas com as outras. Não foi o que aconteceu.

Protocolo 7: Observação realizada com crianças de 5 anos – Montagem de quebra-cabeça – proposto pela professora da sala.

M1	A observação ocorreu em uma mesa onde estavam sentadas as crianças Dou, Eli, Lari e Tai. A professora entregou as peças do quebra-cabeça e Tai pegou um tanto e disse que era dela. Eli tentou pegar peças de Tai e ela o agrediu.
M2	Cada criança pega um tanto de peça do mesmo quebra-cabeça e tenta montar sozinha.
M3	Perguntei a eles se cada um havia conseguido montar alguma coisa. Dou conseguiu, Tai e Lari também, Eli não. Disse a eles que o quebra-cabeça era um só e eles estavam cada um montando um.
M4	Dou juntou a sua parte do quebra-cabeça com a parte da Tai. Eli tentou encaixar sua parte com a de Tai, ela não deixou.
M5	Tai ficou montando o quebra-cabeça sozinha, enquanto Dou ficou conversando comigo. Eli ficou olhando Tai montar e Lari não tentou participar da montagem.
M6	Disse a Tai que ela não estava conseguindo montar porque não estava aceitando ajuda dos colegas. Mesmo assim ela continuou montando sozinha e os colegas que tentavam ajudá-la eram empurrados por ela com suas mãos.
M7	Tai só aceitou ajuda da professora, que veio até a mesa para ajudar o grupo.

No momento M4, verifica-se que Tai aceitou a ajuda de Dou e não aceitou a ajuda de Eli. A cooperação, nesse caso, se baseia na preferência que Tai demonstrou por Dou, pois não aceitou a “cooperação” de Eli para montar sua parte do quebra-cabeça. Crianças muito pequenas não conseguem cooperar baseadas na reciprocidade, pois tal operação mental é estruturada no descentramento, ou seja, conseguir considerar seu ponto de vista sem desconsiderar os dos outros. Tai não conseguiu se descentrar e coordenar seu ponto de vista com o de Eli, e a cooperação que realizou com Dou foi baseada na preferência de amizade que sentia por ele e não na reciprocidade. Para Mantovani de Assis (2003), é comum crianças do estágio pré-operatório experimentarem sentimentos de simpatia e antipatia em seus relacionamentos e agirem de acordo com eles. As simpatias da criança são voltadas àqueles que ela valoriza ou que respondem aos seus interesses.

3) A influência do adulto (Histórias 3, 4 e 5)

As histórias 3, 4 e 5 retratam situações de jogos permeadas pelo tema da cooperação e justiça entre crianças. Nessas três histórias, contadas às crianças que participaram da entrevista, não houve conflitos ou brigas entre os integrantes. Por conta disso, da inexistência de conflito entre os personagens, interpretamos que, nos julgamentos a essas histórias, as crianças entrevistadas não recorreram ao adulto enquanto julgavam-nas. Por outro lado, quando analisamos o protocolo 5, que traz uma situação de jogo vivida realmente, a criança “J.Z.” recorre ao adulto por conta de configurar uma situação de conflito entre crianças. Também verificamos que as regras relacionadas a conflitos, às vezes, não são claras e concretas para as crianças, diferentemente das regras de um jogo, que geralmente são esclarecidas de antemão, para um bom andamento do jogo.

Por isso, constatamos que, nas Histórias 1 e 2, que tratam de situações de Prática e Consciência das regras do jogo, as crianças recorrem ao adulto, tanto quando analisamos seus julgamentos nas histórias, quanto em suas práticas. Isso acontece porque, no jogo, as regras são mais explícitas, e são encaradas pelas crianças pequenas como sagradas, imutáveis e vindas do adulto ou de uma criança que é “dona” do jogo e, por causa disso, passa a ter mais poder aos olhos das demais.

5.3.3. Histórias sobre Coerção e Justiça entre crianças

A História 6 trata do tema Coerção e Justiça entre crianças sem a presença do adulto. Ela foi contada tanto às crianças de 5 anos como às de 6 anos, totalizando as dez participantes da entrevista, e aborda a história de uma menina chamada Ana, que, nas brincadeiras e jogos no recreio escolar, sempre ditava as regras para que as outras seguissem e respeitassem, demonstrando um comportamento coercitivo com referência às demais crianças. O objetivo dessa história é verificar quais julgamentos sobre situações de coerção as crianças fazem, quais critérios de justiça utilizam, em situações coercitivas, e o que fariam, nessas situações.

O procedimento em relação à entrevista empregando as histórias foi o mesmo que nas histórias anteriores: contava-se às crianças uma história e estas teriam que recontar à pesquisadora, para verificar a compreensão. Em seguida, foram-lhes feitas duas questões: a primeira diz respeito ao julgamento do comportamento da personagem Ana, e a segunda exige que a criança entrevistada diga o que faria, se Ana colocasse uma regra na brincadeira e essa regra beneficiasse apenas crianças de que ela gostasse mais do que outras.

História 6:

Coerção e Justiça entre crianças sem presença da professora

(história para crianças de 5 e 6 anos)

Era uma vez uma menina de 6 (5) anos chamada Ana. Ela sempre brincava no recreio da escola com alguns amigos de um jogo de pique chamado Passarinho no Alto. “Ana” sempre decidia sozinha onde seria o pique, onde ficariam as crianças que não poderiam ser pegas nesse jogo. Nesse dia, ela disse que o pique seria onde as crianças de que ela mais gostava estavam. Todas as crianças que estavam brincando com ela aceitavam o que dizia. Depois, decidiu que o pique seria onde as crianças mais altas estavam, todas as crianças aceitaram. Antes de acabar a brincadeira, “Ana” decidiu que o pique seria onde as crianças que se sentavam muito perto dela na classe estavam. As crianças que não se sentavam perto dela e as que se sentavam aceitaram.

O que você acha da atitude de Ana?

Se você fosse uma criança que não se senta muito perto de Ana, o que você faria?

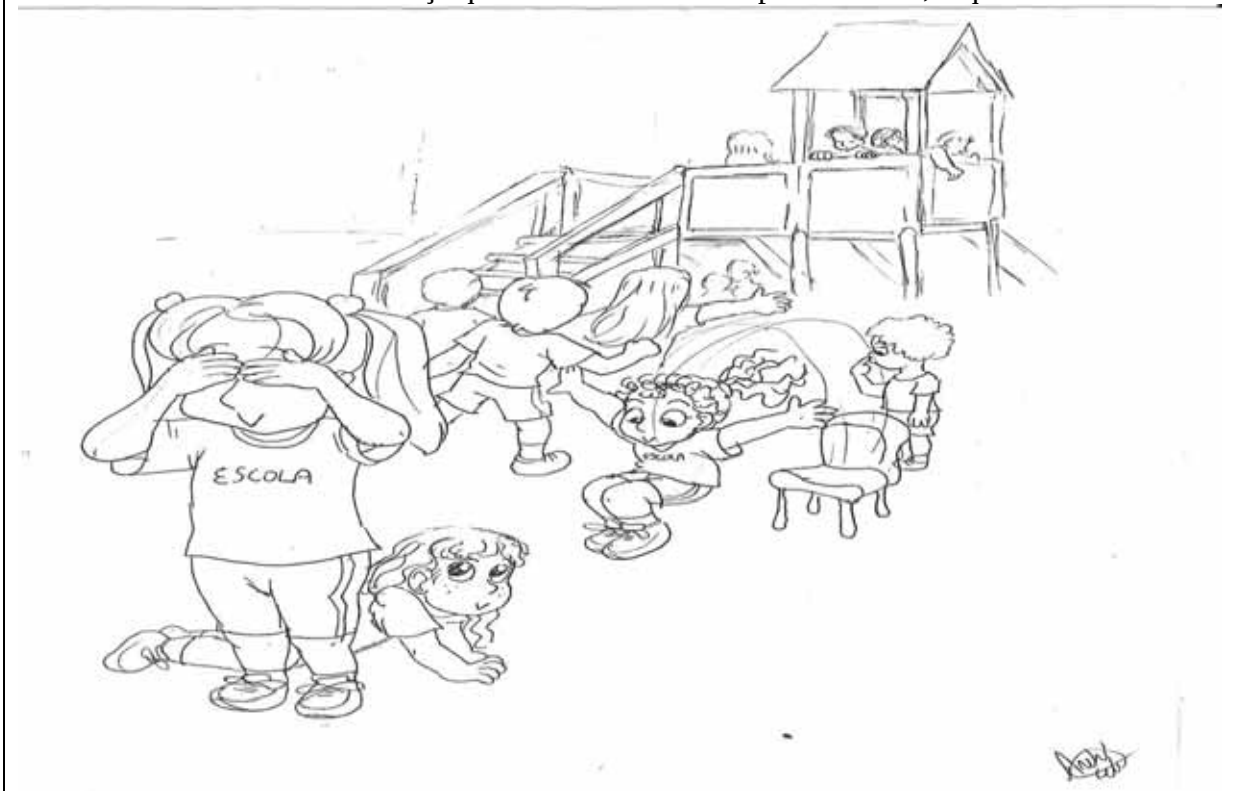


Figura 6: História contada às crianças de 6 anos (Ambiente A - coercitivo) e de 5 anos (Ambiente B – propenso à cooperação), com o tema: Coerção e Justiça entre crianças sem a presença da professora.

1) Categorias de respostas na História 6

Como nessa história foram feitas às crianças entrevistadas duas questões, a análise será feita respeitando a sequência em que estas foram apresentadas. O Tabela 10 ilustra as respostas à primeira questão.

Tabela 10: Respostas das crianças entrevistadas à questão 1 da História 6.

Questão 1: O que você acha da atitude de Ana?		
Respostas	Ambiente A (crianças de 6 anos)	Ambiente B (crianças de 5 anos)
Está certa	1	1
Está errada	4	4
TOTAL DE RESPOSTAS	5	5

Oito crianças julgaram a atitude coercitiva de Ana como errada; dessas oito, cinco justificaram suas respostas, sendo que quatro tenderam para a justiça distributiva, ligada à ideia de igualdade, enquanto uma direcionou-se para a justiça retributiva, justificando sua resposta com o critério da sanção expiatória: *Ana está errada. Se alguma criança ficar nervosa, pode bater nela* (Dou, 5 anos). As outras três crianças que julgaram a atitude da personagem Ana como errada não justificaram suas respostas.

Classificamos a resposta de Dou, 5 anos, no domínio da justiça retributiva, porque a justificativa de sanção dada por ele não tem relação com o ato praticado por Ana. Piaget (1932/1994) escreveu sobre dois tipos de relações, quanto à sanção:

Para uns, a sanção é justa e necessária; é tanto mais justa quanto mais severa; é eficaz no sentido de que a criança devidamente castigada saberá, melhor que outra, cumprir seu dever. Para outros, a expiação não constitui uma necessidade moral: entre as sanções possíveis, as únicas justas são aquelas que exigem uma restituição, ou que fazem o culpado suportar as consequências de sua falta, ou ainda que consistem num tratamento de simples reciprocidade; enfim, além destas sanções não expiatórias, a punição, como tal, é inútil, sendo a simples repreensão e explicação mais proveitosas que o castigo. (PIAGET, 1932/1994, p. 158-159).

A resposta de Dou, 5 anos, pode ser comparada à primeira posição mencionada por Piaget (1932/1994), pois, de acordo com essa visão de justiça, a sanção é necessária e justa a quem merece ser punido.

As respostas das cinco crianças que tenderam para a justiça distributiva são do seguinte tipo: *Todas as crianças têm que ajudar a decidir sobre o pique* (Vit, 6 anos). Uma das duas crianças que julgam a atitude de Ana como correta demonstra, em sua resposta, que se, as crianças não aceitam a “coerção”, podem escolher brincar com outras.

A seguir, apresentaremos os julgamentos relacionados à segunda e última questão da História 6. A Tabela 11 ilustra as respostas das crianças entrevistadas.

Tabela 11: Justificativas das crianças à questão 2 da História 6.

Questão 2: Se você fosse uma criança que não se sente muito perto de Ana, o que faria?		
Respostas	Crianças 6 anos (Ambiente A)	Crianças 5 anos (Ambiente B)
Recorreria ao adulto	—	—
Não faria nada/Continuaria brincando com ela	3	1
Não brincaria com ela	2	3
Falaria que todo mundo tem que <u>discutir</u> onde é o pique (negociação)	—	1
TOTAL	5	5

Em suas justificativas à questão dois da História 6, nenhuma criança entrevistada disse recorrer a um adulto para resolver a situação descrita, lembrando que, como nas histórias sobre a cooperação, as situações descritas não parecem retratar conflitos mais sérios entre crianças, o que pode explicar por que elas não recorrem ao adulto.

Das dez crianças entrevistadas, cinco não continuariam brincando com Ana, demonstrando, com isso, que não aceitariam a coerção; quatro crianças, em seus julgamentos nessa história, não fariam nada ou continuariam brincando com Ana. A criança Ludi, 5 anos, justificou sua resposta, recorrendo a uma entidade divina: *Eu sentaria perto dela. Mas diria que Jesus está vendo o que ela está fazendo com as crianças*. E uma criança tentaria negociar, discutir, sobre o lugar do pique.

Se compararmos os julgamentos das crianças de 6 anos (Ambiente A, classificado como coercitivo) com os das crianças de 5 anos (Ambiente B, classificado como propenso à cooperação), no que diz respeito ao segundo e terceiro item da Tabela 11, perceberemos que três crianças de 6 anos, contra uma criança de 5 anos, não fariam nada quanto à coerção de Ana e continuariam brincando com ela. Ao passo que duas crianças de 6 anos, contra três crianças de 5 anos, não continuariam brincando com Ana, ou seja, não aceitariam a coerção. Isso aponta para o fato de que, em seus julgamentos, as crianças de 5 anos (Ambiente B, classificado como propenso à cooperação) não toleram tanto a coerção como as crianças de 6 anos (Ambiente A, classificado como coercitivo).

Novamente, nos julgamentos das crianças entrevistadas, aparecem duas respostas atribuindo autoridade a crianças que ensinam jogos a outras; a seguir, está a resposta de Dou, 5 anos. O trecho transcrito faz parte da conversa da pesquisadora com o aluno, no dia da

entrevista, e pode não retratar fielmente as questões da História 6, porém traz dados relevantes:

Pesq: Se você fosse uma criança de que a Ana não gosta, o que você faria?

Dou: O dia que eu estivesse brincando e ela gostasse de brincar eu não ia deixar, não gosta de mim, então... não brinca.

Pesq: Então, você não iria querer brincar? Por que, se ela não gosta de você, não iria brincar?

Dou: É.

Pesq: Então, ela não pode decidir sozinha onde é o pique? Quem tem que decidir?

Dou: O Lucas.

Pesq: Só o Lucas?

Dou: É.

Pesq: Você não pode decidir onde é o pique?

Dou: Não.

Pesq: Por quê?

Dou: Porque ela que inventou a brincadeira e eu não estava, então, eles que sabem a brincadeira, eu não.

Pesq: E criança pode inventar brincadeira?

Douglas: Pode também.

Pesq: E pode mandar na brincadeira?

Douglas: É. Porque a brincadeira é de quem inventou.

Introduzimos, na sequência, possíveis correspondências entre os julgamentos das crianças, quanto à História 6, com a prática relacionada ao tema coerção e justiça entre crianças.

2) Correspondência entre a prática da coerção na escola e o julgamento na História 6

Analisando Protocolos de Observações, na escola pesquisada, foi possível relacionar dez Protocolos ao tema Coerção e Justiça entre crianças. Desses dez, cinco são situações de jogos espontâneos com a presença do adulto e dois de jogos espontâneos sem a presença do adulto; três configuram situações de jogos dirigidos com a presença do adulto, como mostra a figura 7.

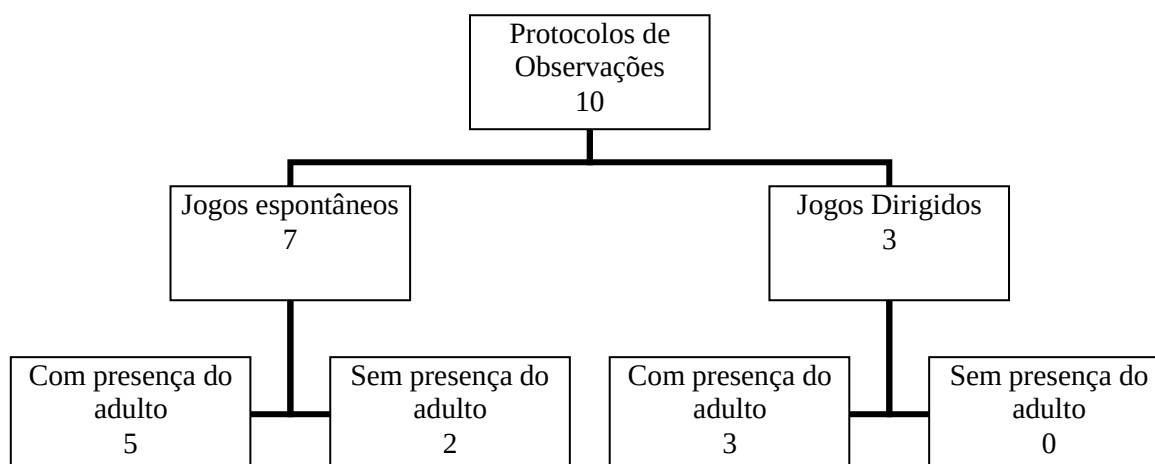


Figura 7: Organograma referente aos protocolos de práticas/vivências relacionados ao tema “Coerção e Justiça entre crianças”.

Apenas dois Protocolos retratam situações em que o adulto não está presente e são esses que relacionaremos com a História 6, pois ela traz uma situação de coerção e justiça entre crianças onde não há a presença do adulto, no caso da escola, da professora.

O Protocolo 8, inserido a seguir, retrata uma situação na qual as crianças não aceitam a coerção por parte de outra. Trata-se de uma situação de Recreio Escolar, classificada por nós como situação de jogo espontâneo sem a presença da professora.

Protocolo 8: Observação realizada com crianças de 6 anos – Recreio Escolar.

M1	Fui com as meninas à quadra, para que pudessem brincar. AF estava com uma revista para colorir e um estojo na mão. Disse que iria brincar de escolinha. Tentou se impor diante das outras crianças, dizendo: AF: “_ Olhem aqui” (mostrando a revista aberta na direção das crianças e minha). Maristela olhou pra ela e disse: “_ Ai, AF!” (balançando a cabeça como que dizendo: “Só você né, AF!”) As crianças não aceitaram a brincadeira de AF, pois não continuaram brincando com ela.
M2	Uma criança do Pré (5 anos – Leozinho) veio chorando para perto de onde estávamos. Eu disse: Pesq: “_ Olha, o Leozinho está chorando.” AF foi até ele, tentar ajudar, perguntou o que era. Fui para perto tentar ouvir. AF estava tentando consolá-lo, perguntando o que havia acontecido. Ele só chorava. AF olhou pra mim e disse que ele não queria falar. Pesq: “_ Tudo bem, só que não dá para ajudá-lo a resolver, se ele não falar.” Tive que sair de perto, depois desse momento.

O Protocolo 8 apresenta as siglas de M1 a M2, que, como nos demais Protocolos, apontam momentos dentro da mesma observação. Nesse Protocolo 8, no momento M1, fica claro que, quando as crianças não se interessam pela brincadeira de outra criança, elas não se esforçam para continuar brincando. O Protocolo 8, nesse mesmo momento M1, demonstra

certa coerção de AF direcionada às outras meninas, para que aceitem sua brincadeira, fato que não acontece, porque as crianças não continuam a brincadeira que AF propôs.

O próximo Protocolo, de número 9, retrata uma situação em que a coerção é aceita por outras crianças.

Protocolo 9: Observação realizada com crianças de 6 anos – Recreio Escolar.

M1	Comecei a observar o recreio das crianças do 1º ano. Perguntei a algumas meninas: Pesq: Vocês vão brincar do quê? AF: De esconde-esconde. Nathi e Cami disseram que iriam brincar de boneca (as duas trouxeram boneca de casa). Perguntei a AF como se brinca de esconde-esconde: AF: Uma pessoa tem que bater cara, aí conta até 10. As outras crianças se escondem. Quem for o último a ser pego é que vai bater cara. Pesq: Quem te ensinou essa brincadeira? AF: Meu primo. Pesq: Quantos anos ele tem? AF: 6.
M2	As meninas saíram correndo e foram para outro lugar da escola, disseram-me que iriam brincar. Eu fui junto.
M3	As crianças não conseguem se organizar para brincar, todas falam ao mesmo tempo. Até que AF levanta a mão e pergunta: AF: Quem quer brincar, põe o dedo aqui (ela coloca a mão verticalmente, no alto, para que as outras crianças coloquem o dedo indicador na palma de sua mão – ritual infantil para começar uma brincadeira). Algumas crianças colocam o dedo. Ela diz o nome da brincadeira de que irão brincar e estabelece algumas regras.
M4	AF: Tá com você. AF toca em duas crianças, dizendo “Está com você”. Elas não aceitam.
M5	Como as crianças não conseguem se organizar, AF propõe outro ritual, para escolher quem será o pegador. AF: Quantos anos você tem? 1, 2, 3, 4, 5, 6 (diz a brincadeira, contando cada criança, das que estão organizadas em um pequeno círculo, em pé. A criança a qual é contada como número 6 vai saindo da roda, pois não será o pegador; a última criança a ser contada será o pegador (AF deixa o número 6 cair mais ou menos na criança que ela quer).
M6	As crianças (meninos e meninas do 1º Ano A) ficaram um bom tempo nesse jogo de escolher. AF foi cantando o jogo e as crianças “do nº 6” vão saindo e dizendo que estão salvas. AF grita: Tá com o Mat. Mat começa então a correr atrás de Gui, para pegá-lo.
M7	AF comanda a brincadeira, dizendo também onde é o “pique”. Que é onde ela está. Sem que Mat tocasse Nathi, AF grita: AF: Tá com você, Nathi. Nathi obedece AF e começa a pegar as crianças. Em seguida, o sinal para entrar do recreio bateu e as crianças saíram correndo para voltar à sala de aula.

M8

Enquanto estavam na fila para entrar na sala, perguntei a Bia:

Pesq: Quem inventou essa brincadeira?

Bia: A AF.

Pesq: AF, quem inventou essa brincadeira?

AF: Eu.

Pesq: Criança pode inventar brincadeira?

AF: Pode...

Mat: Pode, ué! Mat estava perto e também respondeu.

Em relação ao Protocolo 9, podemos destacar alguns momentos como mais relevantes para a análise. No momento M4, a coerção de AF não é aceita pelas crianças, uma vez que ela tenta impor uma regra que não é aceita pelas outras duas crianças; assim, temos por hipótese que, se AF continuasse insistindo, elas iriam sair da brincadeira. Já no momento M7, a criança Nathi aceita a coerção de AF, que manipula a regra da brincadeira, mudando o “pegador” sem necessidade, porque Nathi não havia sido tocada por Mat, além do que AF decide pelo “pique”, beneficiando a si própria.

Nos momentos M5 e M6, AF manipula a regra, beneficiando crianças por quem sente simpatia e mais amizade. E, no momento M8, pode-se constatar um *status* especial dado a AF por outra criança, que diz que quem inventou a brincadeira fora AF. Já verificamos anteriormente o estabelecimento de autoridade a crianças que ensinam ou inventam os jogos para ensinar a outras crianças e, por conta disso, têm poder e conhecimento para mudar ou estabelecer as regras do jogo ou brincadeira. A esse propósito, salientam Coll, Marchesi e Palácios (2004, p. 205): “Parece que até mesmo aos três ou quatro anos as crianças já são capazes de fazer algumas matizações à ideia geral de que as autoridades são aquelas que estabelecem as normas, porque têm poder e conhecimento para fazê-lo [...]”. Pode-se considerar também, nos casos em que as crianças aceitam a coerção, que o fazem porque estão interessadas na brincadeira ou no jogo e, dessa forma, não vale a pena criar um conflito com quem coage.

Conclui-se que, assim como em seus julgamentos à História 6, na prática, ou em vivências reais de coerção, as crianças geralmente não recorrem a adultos. Como mostra a Tabela 11 (justificativas das crianças à questão 2 da História 6), quatro crianças não fariam nada em relação à coerção, enquanto cinco não continuariam brincando com quem coage, julgamentos que correspondem com suas vivências. De fato, na análise dos Protocolos, nota-se que as crianças aceitam a coerção, quando a brincadeira é interessante para elas; quando não é, elas não continuam participando.

A seguir, introduzimos as Histórias 7 e 8, as quais têm o mesmo tema da História 6 – Coerção e Justiça entre crianças – porém, elas retratam situações onde a professora está presente. A História 7 foi contada às crianças de 5 anos (Pré), e a História 8 às crianças de 6 anos (1º ano). Assim como no caso das histórias sobre cooperação, houve necessidade também de elaborar histórias diferentes, conforme as idades das crianças, em virtude das vivências observadas em cada uma das classes, na escola pesquisada.

História 7:

Coerção e Justiça entre crianças com a presença do adulto

(história para crianças de 5 anos)

A professora de uma classe de crianças de 5 anos as levava toda semana para brincarem no parquinho da escola. A professora ficava olhando as crianças brincarem, para que não se machucassem. Maria queria subir na casinha do parque pela escada, só que, para isso, teria que entrar na fila, pois já havia na sua frente algumas crianças tentando subir também. Maria empurrou Carmen que estava a sua frente e disse que ela teria que subir primeiro, porque era mais alta que Carmen. Maria também deixou entrar na sua frente na fila sua amiga Lia, porque gostava muito dela. Carmen ficou por último na fila.

O que você acha disso?

Se você fosse uma criança que estivesse na fila atrás de Maria, o que faria?



Figura 8: História contada às crianças de 5 anos (Ambiente B – propenso à cooperação) com o tema: Coerção e justiça entre crianças com a presença da professora.

História 8:

Coerção e Justiça entre crianças com a presença do adulto

(história para crianças de 6 anos)

Uma professora que dava aulas para crianças de 6 anos deixava as crianças jogarem um jogo que utilizava dado, chamado jogo do tabuleiro. Jogava-se assim: as crianças recebiam um tabuleiro com quadradinhos desenhados sobre ele, dois dados, pecinhas em forma de círculo, para que pudessem preencher os quadradinhos sobre o tabuleiro; o ganhador do jogo seria quem preenchesse primeiro os quadradinhos do tabuleiro. Como a professora deixava as crianças jogarem dentro da classe, ela sempre estava por perto para observar as crianças jogando. Joaquim, Melissa, Pablo e Lia jogavam juntos. Melissa começou a reclamar que Joaquim estava roubando, pois não jogava o dado bem alto, jogava o dado bem baixinho e acabava colocando com as próprias mãos, no dado, o número que ele precisava tirar, para ganhar o jogo.

O que você acha?

Se você fosse estivesse jogando com Joaquim, o que você faria?



Figura 9: História contada às crianças de 6 anos (Ambiente A - coercitivo) com o tema: Coerção e justiça entre crianças com a presença da professora.

O objetivo das Histórias 7 e 8 é o mesmo da História 6: verificar quais julgamentos sobre situações de coerção as crianças fazem, quais critérios de justiça utilizam, em situações coercitivas, e o que fariam, nessas situações, nesses casos, com a presença do adulto.

1) Categorias de respostas nas Histórias 7 e 8

A tabela 12 mostra as respostas das crianças de 5 anos (Ambiente B – propenso à cooperação) para a História 7. Como se viu, ela conta a história de crianças brincando em um parque escolar e, em certo momento, Maria “corta” a frente de Carmen, que está aguardando

para subir em um brinquedo, e a empurra. Nessa história, podemos analisar as respostas das crianças para a questão número um, tanto levando em conta a transgressão de Maria em relação ao empurrão que deu em Carmen, como o fato de “cortar” a fila, entrando em sua frente.

Tabela 12: Respostas das crianças de 5 anos à questão 1 da História 7.

Questão 1: O que você acha disso (da atitude de Maria)?	
Respostas	Ambiente B (crianças de 5 anos)
Está certa	—
Está errada	5
TOTAL DE RESPOSTAS	5

Das cinco crianças entrevistadas, todas julgaram a atitude de Maria como errada. A maioria das crianças se ateve ao fato de Maria empurrar Carmen e não ao fato de “cortar” a fila.

A Tabela 13, na sequência, evidencia as respostas das crianças de 5 anos à questão dois da História 7. Nessa tabela, há quatro categorias, as quais revelam um total de oito respostas, já que algumas crianças responderam tanto em relação à fila quanto à circunstância de empurrar o outro.

Tabela 13: Justificativas das crianças à questão 2 da História 7.

Questão 2: Se você fosse uma criança que estivesse na fila atrás de Maria, o que faria?	
Respostas	Crianças 5 anos (Ambiente B)
Recorreria ao adulto	1
Não faria nada (em relação à fila)	4
Iria pegar o lugar dela (em relação a empurrar)	1
Empurrar não vale, não pode	2
TOTAL	8

Examinando as respostas das cinco crianças que responderam à questão 2 da História 7, verificamos que quatro crianças não tomariam nenhuma atitude, quanto à transgressão de Maria na fila, e apenas uma criança recorreria à professora. As outras três respostas são relacionadas ao fato de Maria ter empurrado Carmen, de sorte que, em resposta a essa atitude

de Maria, as crianças tomariam outra: *Se ela me empurrasse, eu iria pegar o lugar dela* (Pd, 5 anos), ou *Se ela me empurrasse, eu falaria, ó, não pode empurrar os outros, isso não é coisa de Jesus* (Ludi, 5 anos).

As atitudes nos julgamentos das crianças entrevistadas se explicam pelo fato de que a regra da fila é uma regra de convenção social; já a de não empurrar é uma regra ligada a questões morais. De acordo com Nucci (2000),

[...] as crianças, adolescentes e adultos tratam violações da moralidade, tais como causar mal a outra pessoa, como erradas independentes de haver ou não uma regra estabelecida. [...]. Convenções por outro lado, são vistas como eficazes apenas dentro do contexto de uma norma social existente, e só para membros participantes de um determinado grupo social. (NUCCI, 2000, p. 75).

Nucci (2000) cita uma pesquisa desenvolvida por Turiel (1983), a qual indica que “a construção do entendimento de que convenções são importantes é um longo processo. Ao contrário do que ocorre com a moralidade, não há nada de intuitivamente óbvio nas funções de convenção” (NUCCI, 2000, p. 81).

Portanto, a questão de as crianças entrevistadas dizerem tomar atitudes em seus julgamentos somente em relação a empurrar o outro parece estar relacionada a essa ideia ressaltada por Nucci (2000), visto que empurrar pode causar mal ao outro, diferentemente de “cortar” fila (que é desrespeito e igualmente causa mal, mas, para as crianças, não é um mal aparente como empurrar o outro).

Retomando aspectos do Capítulo 2 desta Dissertação, no que diz respeito à educação moral, nas escolas, sobre a discussão de dilemas morais em rodas de conversas e assembleias escolares, para Nucci (2000), a educação moral nas escolas deveria ter como foco preocupações dos alunos sobre justiça e bem-estar dos outros.

Moralidade lida com questões de justiça e bem-estar humano. Assim, os conceitos morais das crianças são promovidos por experiências escolares que se centram em tais preocupações; que solicitam às crianças refletirem sobre tais temas; e que lhes pedem que encontrem soluções para problemas morais genuínos da forma mais justa e adequada possível para todas as partes envolvidas. Por outro lado, questões relativas à convenção lidam com preocupações com a organização social. Assim, as compreensões das crianças sobre o significado e a importância das convenções surgem de esforços para se atingir normas que coordenem as ações dos membros de um dado grupo. Nas experiências escolares cotidianas isso emerge no contexto de conversas sobre os códigos de vestir-se, regras como a de levantar a mão e semelhantes. Esses temas aparecem no currículo à medida que as crianças buscam entender o significado ou a função de diferentes

normas convencionais ao longo de história, ou dentro dos diferentes grupos culturais. (NUCCI, 2000, p. 86).

A seguir, introduziremos a análise das respostas das crianças de 6 anos (Ambiente A) à História 8. Essa história, conforme se percebeu, trata de um jogo entre crianças, onde a professora está presente e há manipulação da regra por uma criança, com o objetivo de beneficiar-se no jogo. São feitas às crianças entrevistadas duas questões, semelhantes às questões da História 7 dirigidas às crianças de 5 anos (Ambiente B). A Tabela 14 apresenta as respostas das crianças de 6 anos à questão 1 da História 8.

Tabela 14: Respostas das crianças de 6 anos à questão 1 da História 8.

Questão 1: O que você acha (da atitude de Joaquim)?	
Respostas	Ambiente A (crianças de 6 anos)
Está certa	—
Está errado roubar	5
TOTAL DE RESPOSTAS	5

Como demonstra a Tabela 14, todas as cinco crianças julgaram a atitude de Joaquim como errada, dando respostas do seguinte tipo: *Não precisa roubar, é só uma brincadeira!* (Mari, 6 anos); *Não se pode fazer isso, ele estava roubando* (GP, 6 anos).

A Tabela 15, a seguir, mostra as respostas das crianças de 6 anos (Ambiente A) à segunda questão para a História 8.

Tabela 15: Justificativas das crianças à questão 2 da História 8.

Questão 2: Se você estivesse jogando com Joaquim, o que faria?	
Respostas	Crianças 6 anos (Ambiente A)
Recorreria ao adulto	3
Não faria nada	1
Falaria para ele não roubar (negociação)	1
TOTAL	5

Pelos dados da Tabela 15, entre as cinco crianças entrevistadas, três recorreriam ao adulto para manutenção da regra, o mesmo que observamos em relação aos julgamentos concernentes às Histórias 1 e 2, que tratam de manutenção de regras de jogo, as quais são

mais explícitas do que regras como não empurrar, não “cortar” fila, não decidir sobre o “pique” sozinho.

2) Correspondência entre a prática da coerção e justiça na escola e o julgamento nas Histórias 7 e 8

No geral, verificamos que, das dez crianças entrevistadas nas Histórias sobre Coerção e Justiça entre crianças com a presença da professora, quatro delas recorreriam ao adulto em seus julgamentos, sendo que a maioria dessas respostas (três) se concentra na História 8, a qual trata claramente de jogo regrado. Analisando os dez Protocolos de Observações/Prática das crianças na escola, apenas em três deles as crianças recorreram ao adulto, em situações de coerção, sendo dois desses Protocolos relacionados a jogos dirigidos, onde há transgressão da regra do jogo por parte de alguma criança. Como é o caso do Protocolo 10, a seguir.

Protocolo 10: Observação realizada com crianças de 6 anos – Jogo Conte Rápido – proposto pela professora da sala.

M1	Estou observando as crianças jogarem dentro da sala de aula.
M2	AF reclama para mim que GM está jogando o dado na mão. Pedi que os dois resolvessem.
M3	AF iria chamar a professora. Antes, eu perguntei: Pesq: GM, se AF jogasse o dado na mão, você iria gostar? GM: Não. Pesq: Então, não pode jogar na mão, nem ela, nem você. GM aceita a regra e joga de novo.
M4	GM ganha a primeira partida e diz: GM: Queria brincar de outro jeito. AF: Não, diz AF ele. GM: Este jogo não tem graça. AF diz à professora: AF: Professora, o GM não quer jogar! A professora diz que ele tem que jogar, pois a aula ainda não acabou.
M5	GM diz: GM: Eu quero jogar, mas quero mudar de cor (peças). AF aceita, eles começam jogar a segunda partida. AF tira o número doze (seis mais seis) no dado, GM diz que ela tirou onze. Ela pede para ele contar. GM contou nos meus dedos, confirmando que seis mais seis são doze. AF disse que GM tirou 3 + 3 nos dados, ele disse que não. AF me chamou para resolver. Pedi que ela resolvesse com ele. Pesq: Sabe por que isso acontece? Porque vocês não olham um ao outro jogando!
M6	Eles continuam jogando.

AF, não satisfeita, foi contar a sua professora. A professora não ajudou a resolver, por isso eles continuam jogando.

No Protocolo 10, as crianças de 6 anos (Ambiente A) recorrem a todo o momento a um adulto, para manutenção da regra do jogo, situação que não ocorre, nos outros sete Protocolos de Observações/Prática onde há situações de jogos espontâneos (jogos e brincadeiras em que as regras não são explícitas e estabelecidas o tempo todo pela professora).

De acordo com a figura 7 (Organograma referente aos protocolos de práticas/vivências relacionados ao tema “Coerção e Justiça entre Crianças”) foram separados, para análise do tema Coerção e Justiça entre crianças, sete Protocolos de jogos espontâneos, ou seja, jogos que podem ser propostos ou não pela professora, todavia, ela não interfere muitas vezes e não dita as regras a todo o momento ou ainda as regras não são explicitadas somente por ela, mas também pelas crianças. Os sete protocolos de jogos espontâneos trazem descrições de atividades como recreio escolar e brincadeiras no parque da escola. O exame desses Protocolos aponta que, quando se trata de jogos propostos pela professora e há alguma transgressão das regras, as crianças geralmente recorrem a ela, para manutenção da regra. Portanto, para as crianças entrevistadas e observadas na escola, quando o “jogo é da professora”, não se pode mudar regras ou transgredi-las, do mesmo modo que no “jogo do amigo”.

No que diz respeito à coerção entre crianças, a análise dos Protocolos de Observações/Prática revela que, quando as crianças não se interessam pelo jogo ou brincadeira de outras, elas não se submetem à coerção e não continuam participando daquele momento. Por outro lado, quando há interesse no jogo ou brincadeira, as crianças aceitam a coerção, por ser conveniente.

3) A influência do adulto (Histórias 6, 7, 8)

Na História 6, um jogo regrado é proposto por outras crianças às demais, sem a presença da professora. No julgamento à História 6, nenhuma criança recorreria a algum adulto para evitar a coerção de outra, nem para manutenção das regras do jogo. A História 7 trata de um momento de brincadeira entre as crianças onde há desrespeito à fila para um brinquedo e agressão (empurrar o outro), por parte de uma criança com respeito a outra; essa história aborda a presença da professora. No julgamento à História 7, apenas uma criança das

cinco entrevistadas recorreriam a algum adulto para resolução da coerção (conflito). Por fim, a História 8 conta sobre um momento de jogo regado em que a coerção se configura na transgressão da regra do jogo, por parte de uma criança, em benefício próprio, situação na qual a professora está presente. A história não deixa explícito se o jogo foi proposto pela professora ou por uma criança. No julgamento à História 8, a maioria das crianças recorreriam à professora para manutenção da regra do jogo, demonstrando, assim, não aceitar a coerção.

Analisando os tipos de situações das Histórias 6, 7 e 8 e dos Protocolos de Observações/Prática que pudemos relacionar a esse tema, verificamos que, quando se trata de jogos propostos pela professora, as crianças geralmente recorrem a ela para manutenção das regras do jogo; quando o jogo ou a brincadeira é proposto por outras crianças, estas demonstram aceitar a coerção, por ser conveniente e se tratar de uma situação de jogos entre iguais; quando não aceitam a coerção, não continuam participando do que está sendo proposto por outra criança. Quando se trata de um jogo sugerido pela professora, muitas vezes as crianças não podem se negar a continuar jogando, uma vez que é uma atividade dirigida e, assim como outros tipos de atividades, como as de escrita, de desenhos etc., não se pode negar a fazê-las, por acarretar várias consequências, razão pela qual recorrem à professora, para organização do jogo.

5.3.4. A influência do adulto nas oito histórias e os ambientes sociomoraes das classes pesquisadas

A Tabela 16 ilustra os temas das oito histórias contadas às crianças que participaram da entrevista, apontando se, em seus julgamentos a essas histórias e em suas práticas na escola, recorreriam ao adulto ou não, possibilitando uma análise geral sobre a influência das professoras nas vivências morais das crianças na escola.

Tabela 16: O julgamento e a prática das crianças e a presença ou ausência da professora.

Histórias	Julgamento das histórias	Prática / Protocolos
História 1: Prática e Consciência da regra do jogo com adulto / Regra de jogo dirigido proposto pela professora / Mudança da regra no jogo que a professora propôs	Não é permitida a mudança no jogo da professora / Recorrem ao adulto para manutenção da regra.	Não é permitida a mudança da regra no jogo da professora / Recorrem ao adulto para manutenção da regra
História 2: Prática e Consciência da regra do jogo sem adulto / Regra de jogo dirigido proposto por criança / Mudança da regra no jogo do amigo.	Não é permitida a mudança no jogo do amigo, porque ele é o dono do jogo / Recorrem ao adulto para manutenção da regra.	Não é permitida a mudança da regra no jogo do amigo.
História 3: Cooperação e Justiça com adulto / Ajuda na arrumação / Inexistência de conflito	Não recorrem ao adulto.	Recorrem ao adulto, quando há conflito / Agridem-se.
História 4: Cooperação e Justiça sem adulto / Jogo de regras / Distribuição injusta de cartas por uma criança	Maioria não recorre ao adulto.	Recorrem ao adulto.
História 5: Cooperação e Justiça sem adulto / Brincadeira / Distribuição injusta de peças por uma criança	Maioria não recorre ao adulto.	Recorrem ao adulto.
História 6: Coerção e Justiça sem adulto / Jogo de pique proposto por criança / manipulação da regra a seu favor e de seus amigos	Não recorrem ao adulto.	Não recorrem ao adulto.
História 7: Coerção e Justiça com adulto / Brincadeira no parque / empurrar o outro / “cortar” fila no brinquedo.	Maioria não recorre ao adulto.	Recorrem ao adulto, dependendo do tipo de jogo.
História 8: Coerção e Justiça com adulto / Jogo de regra / Manipulação da regra por parte de	Maioria recorre ao adulto.	Recorrem ao adulto, dependendo do tipo de jogo.

uma criança em benefício próprio.		
-----------------------------------	--	--

Em relação à Tabela 16, notamos que as crianças entrevistadas recorrem ao adulto no julgamento de três histórias, entre as oito que lhes contamos. Nessas três histórias, os jogos retratados são dirigidos e as regras são explícitas, ou seja, são regras bem definidas pela professora ou pelo “dono” do jogo. As outras situações julgadas pelas crianças entrevistadas relacionam-se a situações de brincadeiras em que, às vezes, as regras não são explicitadas, como é o caso das Histórias 5 e 7; de situações de arrumação da sala, como na História 3; ou de jogos de pique, propostos por outras crianças, nos quais as regras não são bem definidas, conforme se observa também em suas práticas. Por conseguinte, nessas situações em que as regras não são claras, explicitadas ou definidas por uma autoridade, aos olhos da criança, estas não recorrem à professora ou a um adulto para manutenção da regra, a fim de evitar coerção ou organizar a atividade (jogo ou brincadeira).

No que diz respeito à análise dos Protocolos relativos às práticas das crianças, na escola pesquisada, verificamos que, na maioria dos Protocolos inseridos neste texto, analisa-se que as crianças recorrem a uma autoridade adulta para manutenção de regras de jogos, de modo a não permitir mudanças nos jogos, quando há conflitos a resolver.

Examinando ainda todos os Protocolos de observações de práticas na escola, percebe-se que, dos 17 Protocolos do 1º Ano (Crianças de 6 anos, Ambiente A), em oito as crianças recorreram à professora. Desses oito, sete situações são de jogo pedagógico, o qual geralmente é a professora que propõe; portanto, ela é a “dona” do jogo e, sendo assim, não pode haver transgressão às regras. A outra situação em que as crianças recorreram à professora foi em um Protocolo de observação de brincadeiras, no parque da escola, em um momento quando ocorre um conflito entre crianças. Por conta disso, elas recorreram à professora, para sua resolução. Nas situações de recreio escolar das crianças do 1º Ano, não foi observada nenhuma delas recorrendo a adultos²¹ para manutenção de regras de jogos e brincadeiras, nem para resolver situações de coerção.

Dos 18 Protocolos de observações de práticas da Pré-Escola (Crianças de 5 anos, Ambiente B), as crianças recorreram à professora em 11 Protocolos, cuja maioria apresenta situações de conflitos entre crianças.

Observamos diferença nos tipos de situações em que as crianças das duas classes recorreram às professoras: na classe do 1º Ano (Ambiente A), analisado como coercitivo, as

²¹ O recreio, nessa escola, é acompanhado por três funcionários denominados inspetores escolares.

crianças recorreram à professora nos momentos de jogos pedagógicos dirigidos, quando as regras eram sempre estabelecidas pela professora. Já na classe da pré-escola (Ambiente B), considerado como propenso à cooperação, as crianças recorreram à professora em momentos de conflitos entre elas, pois os tipos de atividades propostas foram diversificados, repartindo-se entre dirigidos ou espontâneos, como propõem as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Na classe da pré-escola, as crianças tiveram mais oportunidades para vivenciar situações de conflitos, uma vez que, conforme foi ressaltado no Capítulo 2, de acordo com Vinha (2000), os conflitos são oportunidades de aprendizagem e, a partir deles, pode-se desenvolver um trabalho de educação moral na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou fundamentação na Teoria de Piaget (1932/1994), mais especificamente em sua teoria do juízo moral na criança, para investigar se a presença ou a ausência do adulto – no caso da escola, a professora – interferem na forma como as crianças participam de jogos dirigidos e espontâneos, marcando diferentemente suas vivências morais.

Notamos, nas relações entre as práticas/vivências das crianças e nos julgamentos das histórias, diferenças interessantes que aqui retomamos. Começaremos pela questão da influência do adulto nas vivências e nos julgamentos das crianças, nas histórias e na prática, e a consciência das regras. Em seguida, abordaremos a coerção, a cooperação e a justiça entre crianças, ainda nas vivências e nos julgamentos. Depois, discutiremos a questão da formação dos professores, tendo em vista algumas de suas práticas e respostas ao questionário.

Foram contadas às dez crianças participantes da entrevista oito histórias, retratando situações de jogos e brincadeiras: em quatro, a professora estava presente e, nas restantes, a professora estava ausente. O objetivo, tendo em vista, de modo geral, todas as histórias, era investigar qual a importância dessas profissionais para as crianças e se sua presença fazia diferença, nos momentos de jogos entre estas. Notamos que, das oito histórias julgadas pelas crianças, em apenas três elas recorreram à professora para manutenção de regras ou resolução de conflitos. Das três histórias julgadas, os jogos retratados eram dirigidos, ou seja, jogos ensinados pela professora ou por outra criança, nos quais as regras eram bem definidas. Isto também foi verificado nos protocolos de práticas/vivências das crianças, na escola, uma vez que, nesses tipos de jogos, a maioria delas recorreu às professoras, quando se tratou de manutenção de regras de jogos dirigidos e resolução de conflitos. Um fator interessante observado entre as crianças foi a atribuição de autoridade a outras que ensinam os jogos para os colegas, sendo chamadas por isso de “donas do jogo” e, portanto, podem modificar as regras, assim como a professora, pois ela é a “dona da classe”, como disse uma das crianças entrevistadas.

O fato de as crianças de 5, 6 anos não permitirem mudanças nas regras dos jogos ensinados pelas professoras ou pelos amigos demonstra claramente um tipo de prática de regras que tende para a moral heterônoma e característica de realismo moral, porque a regra não pode ser transgredida, devendo ser conservada sem mudanças, ao pé da letra.

O que podemos apontar de diferença, no que concerne às duas salas de aula, pré-escola (ambiente B, propenso à cooperação) e 1º ano (ambiente A, coercitivo), quanto aos jogos dirigidos e espontâneos, é que a primeira usa mais esses dois tipos de jogos que a segunda. Quer dizer, a classe de ambiente propenso à cooperação está mais de acordo com a proposta do Parecer CEB 22/98, que tem como uma de suas atribuições elaborar as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Básica, dentre as quais as Diretrizes para a Educação Infantil:

Os programas a serem desenvolvidos em centros de educação infantil, ao respeitarem o caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento às necessidades de ações planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas, ainda devem expressar uma intencionalidade [...] (BRASIL. PARECER CEB 22/98, 1998).

O número de situações de jogos espontâneos propostos na classe do 1º ano se reduziu a quase metade, se comparado à classe da pré-escola. A atribuição de importância a atividades dirigidas não se justifica pelo fato de as crianças estarem freqüentando o ensino fundamental, pois as orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, nesse nível, não tomam nessa direção, isto é, de priorizar atividades dirigidas em detrimento de outras. O que o manual intitulado *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2006) traz é toda uma discussão sobre a infância, sobre as diversas expressões e o desenvolvimento da criança, na escola, as várias áreas do conhecimento, além do letramento e da alfabetização, incluindo um capítulo sobre o brincar. Destaca-se, portanto, que o brincar não deve ser negligenciado ou tomado como menos importante, quando se trata das crianças que estão adentrando o ensino fundamental.

No que tange à análise dos julgamentos às histórias e protocolos de práticas/vivências de Coerção e Justiça entre crianças, chegamos à conclusão de que as crianças de 6 anos (1º Ano, ambiente A, coercitivo) toleraram mais a coerção de outras do que as crianças de 5 anos (pré-escola, ambiente B, propenso à cooperação). Acreditamos que esse resultado se deve à qualidade do ambiente sociomoral proporcionado às crianças e a todo o conjunto de atividades propostas, tipos de jogos, tipos de relações que ali se estabelecem. Como ressaltam Araújo (1996) e Tognetta (2007), o tipo de ambiente escolar propiciado aos estudantes é decisivo para o desenvolvimento do juízo moral, como enfatizamos no Capítulo 2. Vinha (2003) também destaca dados relevantes e aponta ainda a imaturidade moral do professor, como um dos problemas a se considerar, quando se trata desse assunto e da resolução de conflitos, na escola:

Um outro aspecto que não pode ser desconsiderado e que interfere na organização do ambiente sociomoral e, conseqüentemente, na maneira como se intervém nos conflitos, é a imaturidade moral do próprio professor, pois, geralmente, a sua própria educação foi pautada por relações unilaterais e autoritárias, o que faz com que a meta de construir um ambiente

cooperativo, em sala de aula, torne-se algo muito distante. (VINHA, 2003, p. 403).

Quanto à análise dos julgamentos das histórias sobre Coerção e Justiça entre crianças, verificamos diferença nos julgamentos de atos convencionais ou morais das crianças de 5 anos, em relação à história sete, onde as crianças julgaram os atos de empurrar um colega e cortar a fila. As crianças de 5 anos tomariam atitudes com respeito a um colega empurrar o outro, mas não fariam nada, se um colega cortasse a fila do outro, ou mesmo se a situação acontecesse com elas mesmas. Esse dado é corroborado pela experiência de Nucci (2000), em um artigo intitulado “Psicologia moral e educação: para além de crianças ‘boazinhas’”. Nesse texto, o autor mostra que as pessoas tratam esse tipo de violação da moralidade, como causar mal aos outros, como errado, independentemente de haver uma regra pré-estabelecida ou não. Todavia, regras de convenções sociais, como “cortar” fila, dizer “muito obrigado”, “com licença”, “por favor”, são vistas como eficazes dentro do contexto de uma norma social existente ou quando são valorizadas por um determinado grupo social (NUCCI, 2000).

Nesse sentido, salienta-se o papel da educação:

Do ponto de vista da política educacional, estamos novamente diante da necessidade de reconhecer que uma educação em valores dentro de uma sociedade democrática, pluralista e rica em informações significa preparar os estudantes para coordenar compreensões morais fundamentais de justiça e bem-estar humano com convenções e pressupostos informativos potencialmente mutáveis. (NUCCI, 2000, p. 80).

As escolas podem aproveitar, para a educação moral, o fato de que as crianças em fase de despertar do senso moral se importam com questões de justiça (TUGENDHAT, 1998, apud LA TAILLE, 2006).

Uma outra conclusão a que chegamos, a qual está relacionada com a justiça, é que, em vários julgamentos das crianças às histórias, elas tenderam para a justiça distributiva ligada à ideia de igualdade, embora na prática essa noção de justiça não seja tão evidente quanto as manifestações de justiça retributiva. Essa circunstância poderia refletir uma precocidade na idade em que a justiça distributiva aparece no julgamento das crianças quando comparada a sua presença nas práticas. La Taille (2006) esclarece que a justiça em que se pautam crianças menores é ligada à cobrança dos seus próprios direitos e não ainda aos direitos dos outros; para o pesquisador, não podemos dizer que as crianças em fase de despertar do senso moral tenham um senso de justiça apurado, porque, para que a justiça mereça esse nome, ela deve ser pensada enquanto distribuição igualitária de direitos. Vimos que, na prática da justiça, as

crianças nessa idade ainda não verbalizam reivindicações de direitos iguais para todas as pessoas.

Em relação à análise dos julgamentos das histórias e dos protocolos de vivências/práticas de cooperação entre as crianças, constatamos que a “cooperação”²² entre as crianças de 5 a 6 anos, participantes desta pesquisa, se deu mais por preferências de amizade do que por reciprocidade, ou seja, as crianças tendem a cooperar mais com aqueles por quem têm preferências e interesses do que com outras crianças em função das exigências de troca de uma situação.

No que se refere ao trabalho pedagógico, mais especificamente ligado à educação moral, desenvolvido pelas professoras participantes da pesquisa, constatou-se que, na classe do 1º ano (ambiente A, coercitivo), este tendeu para a pedagogia tradicional, com uma educação voltada para a moral heterônoma e relações pautadas no respeito unilateral. Isso aconteceu apesar de a professora responsável por essa classe ter indicado, em seu questionário, a realização de estudos sobre autonomia e desenvolvimento moral, em cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, reuniões pedagógicas e formação contínua, como cursos em geral.

Notamos, por outro lado, que a professora responsável pela classe da pré-escola (ambiente B, propenso à cooperação) tentou fazer um trabalho com base em pressupostos de uma pedagogia ativa, porém, o que se percebeu é que lhe faltou formação, procedimentos e habilidades para lidar especificamente com o tema da moralidade infantil, como ela mesma apontou, em seu questionário.

Os dados levantados quanto à falta de formação, de procedimentos e de habilidades, para lidar com temas como o da educação moral, mostraram que, embora essa formação seja responsabilidade dos professores, ela não deve ficar somente a cargo deles, mas também de toda a equipe da escola. Na verdade, não é possível iniciar um trabalho em que as crianças construam autonomia moral e cooperem com outros, se toda a escola não se mobilizar em relação a esse objetivo, desde o modo como as crianças se servirão da merenda ou cuidarão da limpeza da sala de aula até as formas de respeito entre elas.

Quanto à formação de professores de uma instituição, os gestores (diretores e professores-coordenadores) são igualmente responsáveis por ela, pois, de acordo com Pimenta (2009), uma, dentre tantas atribuições da equipe pedagógica de uma escola, é “capacitar em

²² Cooperar aqui não exprime exatamente o termo piagetiano co-operar; isso porque a cooperação para Piaget (1930/1994) é uma operação mental que exige descentramento, reversibilidade de pensamento, desenvolvimento este que a criança pré-operatória ainda não tem construído. Isso não exige a escola do compromisso de inserir as crianças logo na primeira infância em um ambiente sociomoral cooperativo.

serviço”. Entende-se com isso que os professores-coordenadores, principalmente, são co-responsáveis pela formação contínua dos professores da instituição onde trabalham. Demailly (1992, apud TORRES, 2001), ao discutir modelos de formação de professores, indica a “forma interativa reflexiva” associada à resolução de problemas reais como uma das mais viáveis. Dentro desse modelo, o professor-coordenador passaria a ser visto como um técnico de apoio aos professores, de sorte que os momentos de reuniões pedagógicas poderiam ser utilizados, para além da construção de saberes teóricos, na construção de saberes produzidos em cooperação, ajudando a resolver problemas práticos, já que a maneira interativa reflexiva pressupõe a construção coletiva de saberes (DEMAILLY, 1992, apud TORRES, 2001).

Quando se trata de educação moral, como escrevemos no Capítulo 2, citando Vinha (2000), não há uma receita pronta para se educar uma criança, assim como não há para se educar intelectualmente; porém, existem sugestões de procedimentos pedagógicos, os quais podem ser estudados e discutidos, à luz das práticas/vivências de cada professor, para que tente fazer o melhor possível e para que tenham claro que o objetivo da educação democrática é a formação de pessoas autônomas, moral e intelectualmente, por mais difícil que seja essa tarefa.

Nesse sentido, concluímos que as vivências morais das crianças podem se tornar material didático para o trabalho de educação moral, nas escolas, todavia, para tanto, os professores necessitam de formação teórica e principalmente prática, de maneira a colaborar para um bom desenvolvimento moral das crianças, na primeira infância, visto que os professores, apesar de outros sentimentos estarem em jogo, ainda têm presença marcante nas vivências morais das crianças pequenas.

Não podemos deixar de considerar, igualmente, que nas relações adulto-criança, ou seja, crianças em fase de despertar do senso moral, faixa-etária das crianças participantes desta pesquisa, existem outros sentimentos envolvidos além do amor e medo. Durante a realização da coleta de dados para a investigação, foram poucas as situações em que pudemos observar crianças demonstrando outros sentimentos; no entanto, constatamos claramente uma situação na qual uma criança demonstrou o sentimento de empatia, uma situação em que outra criança demonstrou culpa; a indignação também foi observada em momentos de conflitos entre crianças, quando procuravam as professoras para ajudá-las a resolvê-los. Como ressalta Tognetta (2003), é difícil para crianças pequenas expressarem o que sentem, se os professores não lhes proporcionam possibilidades para isso.

Quando proporcionamos momentos em que as crianças possam manifestar sentimentos em sala de aula, em propostas de desenho, ou mesmo de escritas que expressem estados de ânimo, seus gostos, do que não gosta, suas maiores aspirações e seus desencantos estamos proporcionando as mesmas oportunidades: “o que sinto é tão importante que precisa ser representado. O que sinto é tão importante que até minha professora proporciona momentos para que eu possa falar de mim”. Desenhar, falar, escrever sobre o que sente são formas de representação capazes de possibilitar a tomada de consciência, o poder de autodomínio. [...]

Quem reconhece os próprios sentimentos, o que lhe causa tristezas, o que lhe causa alegrias, tem condições de construir a ideia do que as outras pessoas possam sentir. Acostuma-se à ideia de que os sentimentos são importantes. Constrói-se um valor, pois “conhecer a si mesmo e construir uma auto-imagem o mais próxima possível da realidade são condições que nos permitem, enquanto sujeitos inseridos no mundo objetivo e subjetivo, viver uma vida mais saudável e equilibrada”. (ARAÚJO, 2001, p. 104, apud TOGNETTA, 2003, p. 119).

Ainda, de acordo com Tognetta (2003), saber que o que se sente é tão importante que precisa ser dito é favorecer a autoestima, o gostar de si.

Os sentimentos colaboram, portanto, para a formação de valores. O modo como esses sentimentos serão “encarados” podem desencadear a construção de valores positivos ou negativos. Tognetta (2003) aponta vários exemplos sobre isso, dos quais descreveremos apenas um:

[...] é comum que as crianças, de nosso tempo e de agora possuam um bichinho de estimação. Sabemos da importância dele para a constituição das responsabilidades das crianças. Mas, a maioria de nós já passou por uma situação de sofrimento pela morte do animalzinho estimado. Então, apresenta-nos a dor, é sentida a perda. Muitos de nós guardamos, na memória, cenas de funerais que fazíamos no fundo dos quintais, enterrando nossos bichos. Sentíamos o luto, enquanto criávamos um valor, o valor da vida, seja ela de um animal ou de qualquer espécie viva. É o sentimento de perda que criou esse valor. Qual a conduta dos pais de hoje? Ansiosos por amenizarem o sofrimento dos filhos, compram-lhe outro, logo em seguida. Então, a vida é substituída.

Ora, diria esse pai “O meu filho está chorando, está desesperado, está com febre porque o bichinho dele morreu, e eu não posso dar-lhe outro?”. Responderíamos a ele que é imprescindível que lhe faça isso, mas que espere pelo luto do filho, permita que ele “curta” a perda e assim, possibilite a construção do valor, que as coisas não são descartáveis, que as coisas não são deixadas de lado assim de uma hora para outra e, principalmente, a vida, quer seja ela animal, ou seja ela humana, precisa ter o seu valor reconhecido. (TOGNETTA, 2003, p. 121).

Finalmente, concluímos que, conforme o tipo de ambiente proporcionado, do tipo de jogo priorizado, das formas de resolução de conflitos, dos tipos de relações sociais estabelecidas e que são coordenadas pelas professoras, a sua presença pode se mostrar

influyente nas vivências morais das crianças mais do que em seus julgamentos das histórias. Verificamos, por conseguinte, um amadurecimento maior das crianças nos julgamentos, pois os alunos não recorreram tanto às professoras, como foi constatado nos protocolos de suas vivências/práticas. Percebemos, ainda, que nos jogos dirigidos as crianças mostraram mais heteronomia do que nos espontâneos, o que comprova a tese piagetiana de que a relação entre crianças é muito positiva para a construção de autonomia moral.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Rosa. **O jogo de regra no contexto escolar**: uma análise na perspectiva construtivista. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) - Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 1993.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, Lino de et al. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 105-135.

BLANCO, Marcilene Regina. **Jogos Cooperativos e Educação Infantil**: limites e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Mec/Sef, 1998. v. 2.

BRASIL. Parecer CEB 22/98, de 17 de dezembro de 1998/Lei 9131/95/Tem como uma de suas grandes responsabilidades a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica/Câmara de Educação Básica: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução: Daisy Vaz de Maraes. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3 v.

CORSINO, Patrícia. Pensando a infância e o direito de brincar. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Série Jogos e brincadeiras**: desafios e descobertas. Programa Salto para o Futuro. 2 ed., 2008, p. 12-24.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREITAG, Bárbara. **Sociedade e Consciência**: um estudo piagetiano na favela e na escola. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

JARES, Xesús R. Entrevista: As escolas de educação infantil devem ser seguras e comprometidas com a tolerância zero à violência. **Rev. Pátio**, Porto Alegre, ano IV, n. 11, p. 15-17, jul/out 2006.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da Teoria de Piaget. Tradução: Marina Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Artmed, 1991a.

_____. **Piaget para a educação pré-escolar.** Tradução: Maria Alice Bade Danesi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991b.

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

_____. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, Lino de. (Org) et al. **Cinco estudos de Educação Moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** Teorias psicogenéticas em discussão. 17 ed. São Paulo: Summus Editorial. 1992.

LIMA, José Milton de. A importância do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento das múltiplas inteligências da criança. In: MORTATTI, M. R. (Org.). **Atuação de professores:** propostas para ação reflexiva no ensino fundamental. 1 ed. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 63-87.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. In: MACEDO, Lino de. (Org) et al. **Cinco estudos de Educação Moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. Para um discurso das regras na escola ou na psicopedagogia. In: _____. **Ensaio Construtivistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 81-93.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. Desenvolvimento Afetivo. In: ASSIS, Mucio Camargo de; MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto (Org.). **PROEPRE:** fundamentos teóricos da educação infantil II. Campinas, SP: LPG/Faculdade de Educação, Unicamp, 2003.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. A teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento moral. In: **Diferentes perspectivas teóricas sobre moralidade:** Kant, Piaget, Kohlberg e Freud. Presidente Prudente, 1996a. (Mimeo para aulas de um curso de pós graduação).

_____. Desenvolvimento Moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de et al. (Org.). **Cinco estudos de Educação Moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996b.

_____. Escola e Educação Moral. In: MONTROYA, Adrian, O. D. (Org.). **Contribuições da Psicologia para a Educação.** Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 45-62.

_____. **Valores na escola.** Disponível em: < <http://www.altavista.com> > Acesso em: 10 jul 2006.

NUCCI, Larry. Psicologia moral e educação: para além de crianças “boazinhas”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 71-89, jul/dez. 2000.

OLIVEIRA, Áurea M. **Literatura infantil e desenvolvimento moral: a construção da noção de justiça em crianças pré-escolares**. Tese de doutorado. Campinas, SP, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1994.

PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia (Org.). **Jean Piaget – Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, Jean. A evolução social e a pedagogia nova (1933). In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia (orgs.). **Jean Piaget – Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo (1935). In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia (orgs.). **Jean Piaget – Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. Observações psicológicas sobre o self-government (1934). In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia (orgs.). **Jean Piaget – Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. O espírito de solidariedade e a colaboração internacional (1931). In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia (orgs.). **Jean Piaget – Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **O juízo moral na criança**. 3. ed. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. Os procedimentos da educação moral (1930). In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia (orgs.). **Jean Piaget – Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **Para onde vai a educação?** 17. Ed. Tradução: Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Questões sobre a Organização do Trabalho na Escola**. Disponível em < Google Acadêmico > Acesso em: jan. 2009.

PORTO, Cristina Laclette. Brincadeira ou atividade lúdica? In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Série Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. Programa Salto para o Futuro. 2 ed., 2008, p. 33-47.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

SENA, Sílvio. **O jogo como precursor de valores no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/São Paulo, 2007.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. A virtude da solidariedade em ambientes escolares. In: TOGNETTA, L. R. P. (org.). **Virtude e Educação**: o desafio da modernidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 37-60.

_____; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembléias na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2001, p. 45-51.

VINHA, Telma Pileggi. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas/São Paulo, 2003.

_____. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____; MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. **O direito de aprender a conviver**: O ambiente escolar e o desenvolvimento da autonomia moral segundo a perspectiva construtivista. Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do Proepre. Campinas, SP: LPG/Faculdade de Educação, Unicamp, 2008.

ZAIA, Lia Leme. Os jogos na educação infantil. In: ASSIS, Mucio Camargo de; MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto (Org.). **Projetos, Portfólios e Literatura na Educação Infantil**. Campinas, SP: LPG/Faculdade de Educação, Unicamp, s.d.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

Nome: _____

Nível de escolaridade:

Segundo grau () magistério ()

Terceiro grau: Completo () incompleto ()

Curso Universitário de: _____

Pós-Graduação: _____

Estudando atualmente () sim () não Curso: _____

Série em que trabalha: _____

Há quanto tempo leciona: _____ Em quais séries: _____

- 1) Quais atividades você costuma oferecer com frequência? Por que?
- 2) Você também utiliza folhas de exercícios?
- 3) Você utiliza o jogo no seu dia-a-dia? De que tipo? Você usa o jogo para quê?
- 4) Quando as crianças estão jogando quais as intervenções necessárias a fazer? Em que situações eles te chamam?
- 5) Você se depara com conflitos entre crianças na sala de aula? Dê exemplos.
- 6) Quais os principais motivos da causa desses conflitos?
- 7) Qual o papel da família e da escola na educação da criança?
- 8) Você está ajudando a formar os adultos do futuro. Como você gostaria que esses “futuros adultos” (seus alunos atualmente) fossem? Que tipo de ser humano gostaria de formar (quais seriam as suas características)?

9) Qual é sua compreensão de autonomia?

10) Em sua formação inicial você realizou estudos sobre autonomia, desenvolvimento moral?

11) Já realizou estudos com essa temática em outros cursos? Feitos onde (escola – reuniões pedagógicas, cursos de formação contínua, pós-graduação)?

12) Como é que você acha que vem desenvolvendo autonomia nos seus alunos? Dê exemplos de momentos em que você acredita estar desenvolvendo autonomia em seus alunos?

13) Você se sente segura desenvolvendo a autonomia em suas crianças?

() sim

() não

() em parte

Justifique sua resposta:

14) O que você precisa fazer prá se sentir mais segura? O que você acha que é necessário?

OFÍCIO

Eu, Aline Aparecida Cardoso Fernandes Benetti, RG 32 505 127-6, através desse ofício encaminho ao **Comitê de Ética em Pesquisa**, da FCT/Unesp de Presidente Prudente os documentos referidos abaixo, necessários para iniciar minha pesquisa intitulada “Vivências morais na escola: uma análise piagetiana sobre crianças de 5 a 6 anos a partir de jogos infantis”, tendo como orientadora a Prof. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin, do Departamento de Pós Graduação em Educação:

- Folha de Rosto para Pesquisa envolvendo Seres Humanos;
- Termo de compromisso assinado pelo pesquisador responsável;
- Projeto de pesquisa completo;
- Termo de consentimento livre e esclarecido;
- Declaração de isenção de ônus extras para a instituição;
- Curriculum Vitae do pesquisador responsável e professor orientador;
- Declaração de autorização do responsável pelo local onde será desenvolvida a pesquisa;
- Folha contendo dados pessoais do pesquisador responsável.

Presidente Prudente, ____ de _____ de 2007

Aline Aparecida Cardoso Fernandes Benetti

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEL)

Título da Pesquisa: “Vivências morais na escola: uma análise piagetiana sobre crianças de 5 a 6 anos a partir de jogos infantis”.

Nome da Pesquisadora: Aline Aparecida Cardoso Fernandes Benetti

Nome da Orientadora: Prof. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin

O seu (sua) filho (a) _____ está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar o desenvolvimento moral das crianças em idade entre 5 a 6 anos em relação aos seguintes aspectos: como as crianças praticam regras e o que compreendem sobre regras em situações de jogos espontâneos (quando brincam sem a professora direcionar o jogo) e planejados (quando a professora direciona e planeja o jogo), como as crianças resolvem os conflitos (brigas) entre si, que tipo de relação predomina entre as crianças (ou seja, há as que mandam mais que outras? Elas se respeitam quando estão brincando sozinhas? E quando a professora está por perto? etc).

Participarão da pesquisa aproximadamente 30 crianças, que estão matriculadas nas classes de pré e 1º Ano da Escola Ana Thereza Copetti Ferreira.

Ao participar deste estudo o (a) senhor (senhora) permitirá que a pesquisadora observe seu (sua) filho (a) nas situações de jogos e brincadeiras na sala de aula com a professora responsável pela série em que ele (a) está matriculado (a), nas aulas de Educação Física, no parque da escola, em momentos de recreio escolar. As observações terão início mais ou menos em fevereiro/março de 2008 com duração aproximada de 6 meses. O senhor (senhora) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o senhor (senhora). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa (telefone no final desse termo), situado na cidade de Presidente Prudente, na FCT/UNESP (Universidade Estadual Paulista).

A participação nesta pesquisa não traz complicações. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece risco à sua dignidade e de seu (sua) filho (a).

Todas as informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a sua orientadora terão conhecimento dos dados.

Ao participar desta pesquisa o senhor (senhora) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as relações das crianças entre si e com sua professora, a importância de relações de cooperação na escola, como as crianças praticam e entendem regras, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa melhorar as relações das crianças entre si e com seus professores, a percepção da importância de regras ou combinados na escola para harmonizar seu andamento, como colaborar com a criança na construção de uma autonomia moral.

O senhor (senhora) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho (a) participe desta pesquisa que será realizada na escola onde ele (a) estuda. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que meu (minha) filho (a) participe da pesquisa.

Nome da criança participante da pesquisa: _____

Nome e RG do responsável pela criança: _____

Assinatura do Responsável pela criança: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

TELEFONES PARA CONTATO:

Pesquisadora: Aline –

Orientadora: Maria Suzana –

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA FCT – UNESP:

COORDENADORA: Prof. Dra. Maria de Lourdes Corradi da Silva

VICE-COORDENADORA: Prof. Dra. Ivânia Garavelo

SECRETÁRIA: Marilsa de Stefani Cardoso

Telefone para contato:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR)

Título da Pesquisa: “Vivências morais na escola: uma análise piagetiana sobre crianças de 5 a 6 anos a partir de jogos infantis”.

Nome da Pesquisadora: Aline Aparecida Cardoso Fernandes Benetti

Nome da Orientadora: Prof. Dra. Maria Suzana de Stefano Menin

O (a) senhor (senhora) _____, professor (a) da série _____ está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar o desenvolvimento moral das crianças em idade entre 5 a 6 anos em relação aos seguintes aspectos: como as crianças praticam regras e o que compreendem sobre regras em situações de jogos espontâneos (quando brincam sem a professora direcionar o jogo) e planejados (quando a professora direciona e planeja o jogo), como as crianças resolvem os conflitos (brigas) entre si, que tipo de relação predomina entre as crianças (ou seja, há as que mandam mais que outras? Elas se respeitam quando estão brincando sozinhas? E quando a professora está por perto? etc).

Participarão da pesquisa aproximadamente 30 crianças, que estão matriculadas nas classes de pré e 1º Ano da Escola Ana Thereza Copetti Ferreira.

Ao participar deste estudo o (a) senhor (senhora) permitirá que a pesquisadora observe seus (suas) alunos (as), devidamente autorizados pelos seus responsáveis, através de termo de consentimento livre e esclarecido, nas situações de jogos e brincadeiras na sala de aula, nas aulas de Educação Física, no parque da escola, em momentos de recreio escolar. As observações terão início mais ou menos em fevereiro/março de 2008 com duração aproximada de 6 meses. O senhor (senhora) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o senhor (senhora). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa (telefone no final desse termo), situado na cidade de Presidente Prudente, na FCT/UNESP (Universidade Estadual Paulista).

A participação nesta pesquisa não traz complicações. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece risco à sua dignidade, da Escola em que você trabalha e de seus (suas) alunos (as).

Todas as informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a sua orientadora terão conhecimento dos dados.

Ao participar desta pesquisa o senhor (senhora) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as relações das crianças entre si e com sua professora, a importância de relações de cooperação na escola, como as crianças praticam e entendem regras, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa melhorar as relações das crianças entre si e com seus professores, a percepção da importância de regras ou combinados na escola para harmonizar seu andamento, como colaborar com a criança na construção de uma autonomia moral.

O senhor (senhora) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa que será realizada na escola onde trabalha. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome e RG do (a) professor (a) participante da pesquisa: _____

Assinatura: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

TELEFONES PARA CONTATO:

Pesquisadora: Aline –

Orientadora: Maria Suzana –

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA FCT – UNESP:

COORDENADORA: Prof. Dra. Maria de Lourdes Corradi da Silva

VICE-COORDENADORA: Prof. Dra. Ivânia Garavelo

SECRETÁRIA: Marilsa de Stefani Cardoso

Telefone para contato:

REGRA: LARANJA NA CESTA

Nº DE PARTICIPANTES: 2 a 4

MATERIAL:

01 Tabuleiro de E.V.A. laminado com PVC de 50cm x 38cm

04 Cestinhas

40 Fichas em E.V.A. (laranjinhas)

01 Dado

01 Copo para jogar dados.



Indicado para crianças a partir de 4 anos

Desenvolvimento:

- Todos colocam as "laranjas" na sua árvore.
- Um dos participantes escolhido pelo grupo, inicia a partida.
- De acordo com o número apontado pelo dado, o jogador retira as laranjas de sua laranjeira e as coloca dentro da cestinha.
- O jogo continua até que um dos jogadores consiga colher todas as laranjas (fichas) da sua árvore.
- Vence o jogador que conseguir colher primeiro todas as suas 10 laranjas.

- No final, a retirada das últimas laranjas só poderá ser feita com o número exato apontado pelo dado.

Conteúdo:

Estimular a construção dos números de 0 a 10 e a contagem feita um a um utilizando as faces do dado. Conceito de esvaziamento relacionado à idéia de "tirar". Promove a interação no grupo.



SAMY BRINQUEDOS EDUCATIVOS

RUA: TUPINAMBÁS, 1-60 - CEP: 17013-040 - VILA ANTÁRTICA - BAURILI - SP
FONE/FAX: (14) 212-3000 - e-mail: samybrinq@uol.com.br

Jogo Pedagógico proposto pela professora do 1º Ano (Ambiente A).

REGRA: CONTE RÁPIDO II

Nº DE PARTICIPANTES: 2

MATERIAL:

- 01 Tabuleiro de E.V.A. laminado com PVC de 50cm x 28cm
- 22 Fichas coloridas em E.V.A. (11 de cada cor)
- 02 Dados
- 01 Copo para jogar dados.



Indicado para crianças a partir de 5 anos

Desenvolvimento:

- Este é um jogo que usa um tabuleiro para cada dupla de crianças. O jogo começa com todos os números do tabuleiro descobertos.
- Os jogadores lançam, cada um na sua vez, os dados, e cobrem a casa cujo número seja igual ao resultado obtido na soma dos dados.
- Se o número sorteado já tiver sido coberto, o jogador passa a vez.
- O primeiro a cobrir todos os números do seu lado do tabuleiro, vence o jogo.

VARIAÇÃO:

Pode-se continuar o jogo da seguinte maneira: joga-se o dado e com a face sorteada, a criança deverá saber onde está este número através da sequência numérica do tabuleiro, e retirar a ficha.

Se errar, deverá cobrir novamente e passar a vez ao outro jogador.

Vence quem retirar todas as fichas primeiro.

Objetivos:

Desenvolver habilidades de cálculo mental rápido de adição.

Leitura de números, sequência numérica, sucessor e antecessor, relacionar números às quantidades. Promove a interação no grupo.



SAMY BRINQUEDOS EDUCATIVOS

RUA: TUPINAMBÁS, 1-60 - CEP: 17013-040 - VILA ANTÁRTICA - BAURUR - SP
 FONE/FAX: (14) 212-5000 - e-mail: samy@brinquedos.com.br

Jogo Pedagógico proposto pela professora do 1º Ano (Ambiente A).