

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

FABIANA SILVEIRA FERNANDES

**O *ROLE-PLAYING* COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO
DO JUÍZO MORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**BAURU – SP
2024**

FABIANA SILVEIRA FERNANDES

**O *ROLE-PLAYING* COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO
DO JUÍZO MORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Bauru, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

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

**BAURU – SP
2024**

Fernandes, Fabiana Silveira.

O role-playing como ferramenta para o desenvolvimento do juízo moral na educação infantil / Fabiana Silveira Fernandes. - Bauru, 2024
85 f.

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Bauru
Orientadora: Rita Melissa Lepre

1. Desenvolvimento do juízo moral. 2. Role-Playing. 3. Educação Infantil. 4. Jean Piaget. 5. Educação Moral. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

FABIANA SILVEIRA FERNANDES

**O ROLE-PLAYING COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO
DO JUÍZO MORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Câmpus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica.

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

Data da defesa:

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Rita Melissa Lepre
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Bauru - SP

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Patrícia Unger Raphael Bataglia
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Marília - SP

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi Moretti Trombini
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Botucatu - SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências
Unesp – Campus de Bauru

ATA DE DEFESA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE FABIANA SILVEIRA FERNANDES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 11 dias do mês de outubro do ano de 2024, às 14h30min, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de FABIANA SILVEIRA FERNANDES, intitulada "O Role-playing como ferramenta para o desenvolvimento do juízo moral na educação infantil" e produto educacional "Role-Playing na Educação Infantil". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof(a). Dr(a). RITA MELISSA LEPRE (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) UNESPFCL Assis, Profa. Dra. PATRÍCIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Profa. Dra. FERNANDA ROSSI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências UNESP Bauru. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof(a). Dr(a). RITA MELISSA LEPRE



Documento assinado digitalmente
RITA MELISSA LEPRE
Data: 11/02/2025 20:23:24-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dedico este trabalho a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que eu chegasse até aqui, especialmente à minha orientadora, Dr.^a Rita Melissa Lepre, e a cada criança da turma de 2023, com quem tive a oportunidade de aplicar esta pesquisa na prática. Foi um grande prazer compartilhar essa experiência.

AGRADECIMENTOS

Dedico esta pesquisa à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Rita Melissa Lepre que, através de sua sabedoria científica, me mostrou a importância de dedicarmos nossas vidas ao Bem Comum, confirmando essa missão pelo seu exemplo e pela forma como trata ao próximo. Estendo também meus agradecimentos ao meu companheiro de vida, Adriano Luis Fernandes, por acreditar em mim e por fazer de tudo para que eu tivesse o tempo e o suporte necessários para me dedicar aos estudos. À minha amiga Audrey Rodrigues dos Santos Dias, que me apresentou o curso sobre o Desenvolvimento do Juízo Moral e, assim, abriu meus olhos para uma nova perspectiva de vida. Aos vários amigos que, mesmo nos momentos de profunda tristeza, não me deixaram desanimar diante desta grande realização. E, claro, dedico esta conquista aos meus pais que, se estivessem aqui, certamente se orgulhariam muito ao ver uma pesquisa tão bonita e voltada para o próximo. Especialmente à minha mãe que foi, sem dúvida, a pessoa que mais me admirou na vida e sempre me encorajou a fazer tudo que fosse para o Bem, com todas as minhas forças.

Obrigada Deus. Obrigada, vida!

FERNANDES, F. S. **O *role-playing* como ferramenta para o desenvolvimento do juízo moral na Educação Infantil**. Orientadora: Rita Melissa Lepre. 2024. 84 f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru – SP, 2024.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo investigar o desenvolvimento do juízo moral em 22 crianças de 4 a 6 anos, que frequentam a Educação Infantil, utilizando a técnica de *role-playing*. A pesquisa se fundamentou na teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget, a qual propõe que os seres humanos construam seu juízo moral por meio de um caminho psicogenético ao longo da vida. O *role-playing*, que envolve a simulação de papéis em situações sociais hipotéticas, foi analisado como uma ferramenta pedagógica para fomentar esse desenvolvimento. Os resultados revelaram que o *role playing* pode ser uma abordagem eficaz para promover o progresso do juízo moral nas crianças, incentivando a empatia, o pensamento crítico e a habilidade de considerar múltiplas perspectivas. A dissertação concluiu que a prática regular de *role-playing* em contextos educacionais pode contribuir significativamente para o desenvolvimento moral dos alunos ao proporcionar uma experiência prática que complementa a teoria e promove a internalização de princípios éticos mais avançados. O produto educacional proposto foi a elaboração de uma caixa com fichas instrucionais, para aplicação de diferentes *role-playing* com temas diversos, que incentivem a reflexão da criança e do grupo.

Palavras-chave: Desenvolvimento do juízo moral. *Role-Playing*. Educação Infantil. Jean Piaget. Educação Moral.

FERNANDES, F. S. Role-playing as a tool for the development of moral judgment in Early Childhood Education. Orientadora: Rita Melissa Lepre. 2024. 84 f. Dissertation (Master's degree in Teaching for Basic Education) - Faculty of Sciences, State University of São Paulo, Bauru - SP, 2024.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate the development of moral judgment in 22 children aged 4 to 6 who attend early childhood education, using the role-playing technique. The research was grounded in Jean Piaget's theory of moral development, which proposes that human beings construct their moral judgment through a psychogenetic process throughout life. Role-playing, which involves simulating roles in hypothetical social situations, was analyzed as a pedagogical tool to foster this development. The results revealed that role-playing can be an effective approach to promoting the progress of moral judgment in children, encouraging empathy, critical thinking, and the ability to consider multiple perspectives. The dissertation concluded that the regular practice of role-playing in educational contexts can significantly contribute to students' moral development by providing practical experiences that complement theory and promote the internalization of more advanced ethical principles. The proposed educational product was the creation of a box with instructional cards for the application of different role-playing scenarios on various themes, encouraging reflection among the children and the group.

Keywords: Moral Judgment Development. Role-playing. Early Childhood Education. Jean Piaget. Moral Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho da criança sobre a primeira sessão de role-playing	50
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Role-playing e descrições	41
Quadro 2 – Primeira sessão – Solução da primeira cena	46
Quadro 3 – Primeira sessão – Solução da segunda cena	47
Quadro 4 – Primeira sessão – Solução da terceira cena	49
Quadro 5 – Segunda sessão – Solução da primeira cena	51
Quadro 6 – Segunda sessão – Solução da segunda cena	52
Quadro 7 – Terceira sessão – Solução da primeira cena	55
Quadro 8 – Terceira sessão – Solução da segunda cena.....	56
Quadro 9 – Quarta sessão – Solução da primeira cena.....	58
Quadro 10 – Quarta sessão – Solução da segunda cena.....	59
Quadro 11 – Quarta sessão – Solução da terceira cena.....	60
Quadro 12 – Quarta sessão – Solução da quarta cena	61
Quadro 13 – Quinta sessão – Solução da primeira cena.....	63
Quadro 14 – Quinta sessão – Solução da segunda cena	64
Quadro 15 – Quinta sessão – Solução da terceira cena	65
Quadro 16 – Quinta sessão – Solução da quarta cena.....	66
Quadro 17 – Sexta sessão – Solução da primeira cena	68
Quadro 18 – Sexta sessão – Solução da segunda cena.....	70
Quadro 19 – Sexta sessão – Solução da terceira cena	71
Quadro 20 – Sétima sessão – Solução da primeira cena	73

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 A Educação Infantil no Brasil	17
2.2 O desenvolvimento do juízo moral na epistemologia genética de Jean Piaget	22
2.3 Educação moral em Piaget	25
2.4 O que é o <i>Role-Playing</i> ?	29
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	36
3.1 Local e participantes	37
3.2 Instrumentos de análise	38
3.3 Desenvolvimento da pesquisa	42
3.3.1 Fase exploratória	42
3.3.2 Fase principal	43
4 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS	46
4.1 Primeira sessão de <i>role-playing</i> - “Quero este brinquedo”!	46
4.1.1 Primeira Cena	46
4.1.2 Segunda cena	47
4.1.3 Terceira cena	49
4.1.4 Conclusões da primeira sessão de <i>role-playing</i>	50
4.2 Segunda sessão de <i>role-playing</i> - “Vou quebrar para ninguém brincar”!	51
4.2.1 Primeira cena	51
4.2.2 Segunda cena	52
4.2.3 Conclusões da segunda sessão de <i>role-playing</i>	54
4.3 Terceira sessão de <i>role-playing</i> - “Não tenho massinha para todos”!	55
4.3.1 Primeira cena	55
4.3.2 Segunda cena	56
4.3.3 Conclusões da terceira sessão de <i>role-playing</i>	57
4.4 Quarta sessão de <i>role-playing</i> - “Minha cadeira de rodas não é um problema”!	58
4.4.1 Primeira cena	58
4.4.2 Segunda cena	59
4.4.3 Terceira cena	60
4.4.4 Quarta cena	61
4.4.5 Conclusões da quarta sessão de <i>role-playing</i>	62
4.5 Quinta sessão de <i>role-playing</i> - “ <i>Bullying</i> com meus amigos”!	63
4.5.1 Primeira cena	63

4.5.2 Segunda cena.....	64
4.5.3 Terceira cena.....	65
4.5.4 Quarta cena.....	66
4.6 Sexta sessão de <i>role-playing</i> - “O reizinho”!.....	68
4.6.1 Primeira cena.....	68
4.6.2 Segunda cena.....	69
4.6.3 Terceira cena.....	71
4.7 Sétima sessão de <i>role-playing</i> - “Não é meu”!.....	73
5 PRODUTO DE PESQUISA.....	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICES	82
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	82
ANEXOS	83
ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP.....	83

1 INTRODUÇÃO

A aquisição de novos conhecimentos sempre beneficiou minha prática profissional, enquanto professora e psicopedagoga, e foram eles que transformaram meu olhar, meus pensamentos e minhas atitudes. Atualmente, sou professora de Educação Infantil em uma escola, na qual, cotidianamente, consigo transformar o dia a dia de cada criança, propiciando conhecimento, desenvolvimento e alegria. Além dessa maravilhosa profissão, atuo como Psicopedagoga em uma clínica que consegui inaugurar há oito anos, onde o objetivo maior sempre foi servir aos que necessitassem de um atendimento específico ao seu contexto educativo.

Graduada em Letras e Pedagogia, meu desejo em chegar ao mestrado era algo que me incentivava diariamente à leitura, à investigação, à curiosidade. Acredito que meu caminhar nos estudos me trouxe até esta pesquisa.

Durante o curso de Letras, tive contato com literaturas e muito teatro, pois esse foi o método que o Prof. Walter, um dos professores do curso e que ficou afetivamente guardado em minhas memórias, escolheu para nos ensinar *Hamlet* de Shakespeare, *Dom Quixote* de Cervantes, *Os Miseráveis* de Victor Hugo e tantas outras obras e autores, que não me permitiram esquecer nenhuma de suas aulas. Além deste conhecimento, também aprendi uma forma de ensinar que envolve atenção, prazer, afeto, trabalho em grupo e aprendizado significativo.

Acredito que o teatro e as artes em geral podem se converter em um método eficaz para diferentes aprendizagens, pois para meu aprendizado é realmente significativo. Continuei com meus estudos, agora no curso de Pedagogia, momento que foi essencial para compreender sobre a didática, a metodologia e as fases do desenvolvimento humano, que tanto contribuíram para as escolhas no meu dia a dia em sala de aula e também para esta pesquisa.

Quando iniciei meus estudos na Psicopedagogia Clínica, aprofundei meu conhecimento no epistemólogo Jean Piaget (1896-1980), aprendendo sobre suas fases de desenvolvimento da inteligência e consequentemente sobre as avaliações (provas operatórias) que tanto contribuem em minha prática profissional. Porém desconhecia os estudos acerca do desenvolvimento moral, que tive a oportunidade de conhecer durante a pandemia do Covid-19, no curso sobre o Desenvolvimento do Juízo Moral, oferecido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME), liderado pela Prof.^a Dr.^a Rita Melissa Lepre. Tal

conhecimento foi de extrema relevância para mim, pois se mostrou muito significativo para a realidade de sala de aula, para o bem do ser humano e para a possível transformação de toda uma sociedade.

O caminho psicogenético que Piaget propõe, no desenvolvimento moral, seus estádios de desenvolvimento cognitivo e todo o embasamento de suas obras, tais como “O Juízo Moral na Criança” (Piaget, 1994) e leituras complementares como “O educador e a moralidade infantil” (Vinha, 2002) e os aprendizados junto ao GEPEDEME, me fizeram internalizar a necessidade da intencionalidade da prática pedagógica do professor para tal desenvolvimento e compreender a possibilidade, como professora, de proporcionar um ambiente escolar de respeito mútuo, local onde as crianças sejam incentivadas a refletir sobre suas práticas com o propósito da cooperação, empatia, além de favorecer a autonomia do sujeito, propiciando um ambiente favorável para todos, além de auxiliá-los em seu desenvolvimento. O curso foi transformador em minha prática profissional, possibilitando reflexões e sínteses na busca da práxis.

Além de todo o exposto, não pude deixar de citar nesta pesquisa, os meus 15 anos como professora e psicopedagoga em escolas públicas, privadas e também em clínica, pois esse contato com tantas crianças também transformou meu olhar e me fez acreditar que a transformação social pode acontecer. Através da minha profissão tenho muito a servir e aprender sempre.

Devido às experiências que tive com a Arte, Teatro e Jogos Teatrais, quis trazer para esta pesquisa o que me transformou, objetivando que essa técnica contribua para estimular o desenvolvimento das crianças que passarão em minha vida e também para as possíveis profissionais que buscam a transformação social.

Tal afirmação parte das considerações de Spollin (2010), que defende que a maioria dos jogos é altamente social, propondo uma problemática que precisa ser solucionada, ou seja, um ponto no qual cada indivíduo se envolva visando atingi-lo. Os escritos de Puig (1988, p. 53) também motivaram a pesquisa na seguinte afirmação:

A discussão de dilemas morais é uma estratégia de educação moral que surge a partir da modificação dos procedimentos de investigação empregados pelo psicólogo Lawrence Kohlberg em seus estudos sobre desenvolvimento moral. Os dilemas morais foram adaptados, por Blatt e pelo próprio Kohlberg, para facilitar o desenvolvimento do juízo moral.

Assim, entre as inúmeras técnicas teatrais, optamos por utilizar o *role-playing* como uma possibilidade de intervenção, a partir da seguinte pergunta de pesquisa: *o role-playing, utilizado de forma intencional e planejada, na Educação Infantil, pode contribuir para a promoção do desenvolvimento do juízo moral das crianças?*

A grande motivação para esse estudo é saber o quanto a arte sensibiliza as pessoas e o quanto os jogos teatrais, o *role-playing*, podem trazer reflexões de dilemas morais que contribuam para um novo olhar frente a diferentes situações e, desta forma, estimulem o desenvolvimento do juízo moral de cada criança. Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo promover o desenvolvimento do juízo moral em crianças de 04 a 06 anos, utilizando a técnica do *role-playing*, além de analisar e avaliar essa intervenção.

Nessa perspectiva, o método de pesquisa utilizado foi a pesquisa-ação, na qual houve interação direta com as crianças participantes, para as quais foram apresentadas problemáticas e dilemas morais que pudessem ser pensados a partir do *role-playing*. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Infantil Integral (EMEI), situada no município de Bauru, SP, com alunos do nível infantil IV e V, envolvendo 22 crianças de 4 a 5 anos de idade.

Sendo assim, esta dissertação intitulada “O *role-playing* como ferramenta para o desenvolvimento do juízo moral na Educação Infantil”, traz a Arte, o Teatro e mais especificamente o *Role-playing*, constituindo-se enquanto ferramenta que chama atenção das crianças pequenas, uma vez que o aspecto lúdico torna o aprendizado mais envolvente e motivador, assim elas tendem a se sentir mais conectadas emocionalmente com os dilemas éticos apresentados, o que pode intensificar o aprendizado e a reflexão, facilitando o processo da construção do juízo moral de um indivíduo, no sentido repleto de progresso pessoal e social.

O *role-playing* é uma técnica de interpretação de personagens e criação das falas entre os participantes, pois eles atuam de acordo com a personalidade de seu personagem e resolvem a problemática apresentada em um espaço seguro para as crianças explorarem decisões éticas complexas, podendo ponderar entre o certo e o errado, considerando valores pessoais, normas sociais e consequências das ações. Importante observar que os conflitos próprios da idade, na família e no meio escolar auxiliaram na escolha dos temas. A técnica é divertida e educativa e já é utilizada em escolas de países como Dinamarca e Estados Unidos.

Tal como afirma Piaget (1996), o desenvolvimento moral da criança ocorre tanto do respeito mútuo como do respeito unilateral, por isso a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como o procedimento mais fecundo de formação moral. Dentro deste contexto escolar, o trabalho e a reflexão em grupo, bem como, atuar diante de uma problemática, podem trazer inúmeros benefícios a esse grupo, pois o *role-playing* oferece uma forma de aprendizagem experiencial, uma vez que as crianças podem aplicar teorias éticas na prática e consolidar seu entendimento por meio de experiências. Na sociedade, as intervenções pedagógicas intencionais para o desenvolvimento do juízo moral podem contribuir para a redução de comportamentos prejudiciais à sociedade, promovendo uma convivência mais harmoniosa e empática. Portanto, investigar o *role-playing* como uma dessas ferramentas pode oferecer insights teóricos sobre como experiências práticas podem influenciar o desenvolvimento moral das crianças. Isso enriquece as teorias existentes sobre desenvolvimento moral e ética.

Esta pesquisa foi dividida em capítulos. No primeiro, analisamos a criança na Educação Infantil, fase de desenvolvimento e leis que regem a Educação nesta fase. No segundo, apresentamos a teoria de Piaget sobre o juízo moral, e no terceiro capítulo a importância da Educação Moral em Piaget. No quarto capítulo exploramos as definições do *role-playing*, bem como aproximações com a teoria de Jean Piaget a respeito das contribuições para o desenvolvimento do juízo moral. No quinto capítulo apresentamos a metodologia e proposta metodológica utilizadas para a realização do presente estudo e resultados obtidos, assim como as intervenções da pesquisa. No sexto capítulo apresentamos os resultados obtidos nas observações, bem como os encaminhamentos para as discussões.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Educação Infantil no Brasil

Neste primeiro capítulo, será descrito o contexto em que a pesquisa ocorre. Os participantes são crianças com idades entre 4 e 6 anos que, conforme Piaget (1975, p. 97), estão no estágio de desenvolvimento pré-operatório. De acordo com a teoria dos estádios de Piaget, o desenvolvimento cognitivo humano é dividido em quatro principais: o estágio sensório-motor (do nascimento até aproximadamente os 2 anos); o estágio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos); o estágio operatório concreto (dos 7 aos 11 anos) e o estágio operatório formal (dos 12 aos 15 anos). As crianças participantes desta pesquisa encontram-se, portanto, no estágio pré-operatório, caracterizado pelo egocentrismo, pelo pensamento simbólico e pela capacidade de usar a imaginação, embora ainda não consigam realizar operações mentais lógicas com consistência. Neste estágio, embora já possuam alguma compreensão das regras sociais e morais, elas tendem a interpretar essas regras de forma rígida e dependente da autoridade.

Em termos de desenvolvimento moral, as crianças nessa faixa etária encontram-se, segundo La Taille (1992, p. 66), no que Piaget denomina de "moral da heteronomia". Na heteronomia, as regras morais são vistas como imutáveis e impostas por figuras de autoridade, sendo obedecidas principalmente por medo de punição ou para agradar os adultos. O sentimento de justiça está presente, mas é frequentemente orientado pela retribuição direta: quem erra deve ser punido. As interações sociais são importantes, mas as crianças ainda não possuem autonomia para tomar decisões éticas com base em princípios internos.

No que se refere ao contexto legislativo, a Educação Infantil no Brasil, conforme as diretrizes vigentes em 2023, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. As normas educacionais têm como objetivo garantir um ambiente seguro e estimulante, que favoreça o desenvolvimento cognitivo, emocional e social nessa fase crucial. Além de fornecer os primeiros elementos de instrução formal, a Educação Infantil é responsável por incentivar a curiosidade natural das crianças e promover a exploração ativa do mundo ao seu redor. Este capítulo abordará, portanto, tanto a legislação educacional vigente no ano da pesquisa quanto os aspectos do desenvolvimento cognitivo e moral das crianças dessa faixa etária.

No Brasil, especialmente na década de 1980, o tema da infância foi muito discutido por diferentes profissionais e órgãos públicos, o que direcionou para a proposição de Leis e Documentos para assegurar os direitos das crianças. A Constituição Federal de 1988 defende que a educação é um direito de todos e a Educação Infantil é um dever do Estado. Em seu Art. 208, enfatiza que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV – atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Já em 1990, aprova-se a Lei 8069/90, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), no qual as crianças assumem direitos em lei, como exemplo, o direito de opinar e expressar-se, o que tanto vem ao encontro com a nossa pesquisa do desenvolvimento do juízo moral. No art. 16 é amparado “o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão” (Brasil, 1990, p. 13563).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica de forma legalizada, o que chamou a atenção para a forma como os educadores exercitavam esse papel, que antes era exclusivo para necessidades de cuidados diários, para um aspecto do educar, assumindo a intencionalidade pedagógica para o dia a dia.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade (Brasil, 1996, p. 17).

E segue em seu Art. 31, a importância da avaliação, não para retê-lo em sua evolução na Educação Infantil e, sim, para desenvolvê-lo em toda sua formação integral. Assim, no Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 1996, p. 17).

Vale ressaltar que a LDB trouxe a exigência de profissionais formados em Pedagogia para garantir que esses direitos das crianças, de educação de qualidade, avaliação e desenvolvimento integral realmente tivessem condições de acontecer. Como vemos a seguir:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em

universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, p. 18).

Já em 2009, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, baseada nos princípios éticos, que abordam valores universais como solidariedade e respeito ao bem comum; princípios políticos, que também visam regras de cidadania, com direitos e deveres do cidadão exaltando a democracia e princípios estéticos, que visam a sensibilidade, criatividade e manifestações culturais.

As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências (Brasil, 2010, p. 27).

Com esse olhar voltado à Educação Infantil, através de leis e propostas que assegurem uma educação de qualidade, que considere a criança da Educação Infantil como um cidadão de direitos, em 2018, surge a BNCC, a qual define uma norma para que estabeleça aprendizagens essenciais para todos os estudantes brasileiros e estes se desenvolvam ao longo de sua educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 9).

A BNCC também contempla os valores morais e sociais em diversas maneiras, permeando as diferentes áreas do conhecimento e contribui para a formação integral dos alunos. Enfatiza na Ética e Cidadania, valores como respeito, responsabilidades, solidariedade, justiça e são destacados como fundamentais para o exercício da cidadania. Esses valores devem ser trabalhados transversalmente em todas as disciplinas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, cujos objetivos se voltam ao “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018, p. 10).

A BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013)³, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)⁴ (Brasil, 2018, p. 8).

Vale ressaltar que os documentos que regem o país, assim como a BNCC, se deparam com a necessidade de que os valores morais sejam trabalhados no ambiente escolar, de forma intencional, que estimulem as crianças a refletirem sobre suas ações e assim haja a transformação social para um mundo mais justo e tranquilo de se viver. Neste sentido, o desenvolvimento do juízo moral está contemplado, ao menos na forma da lei, nos documentos oficiais.

A cidade na qual desenvolvemos a pesquisa possui um Currículo para a Educação Infantil, denominado “Currículo Comum para a Educação Infantil”, pensado para garantir que as práticas pedagógicas sejam planejadas em vários âmbitos na formação humana, visando aprendizados.

Em 2016, foi lançada a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil com intuito de garantir ensino público de qualidade a todas as crianças atendidas pelo Sistema Municipal buscando o desenvolvimento humano pautado nos estudiosos russos, tendo como principal expoente Vigotski. Esse terceiro documento baseia-se na Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. A construção e implementação deste documento foi um processo de construção coletiva, que envolveu várias frentes de ação e resultou na produção de um documento oficial orientador da prática pedagógica nas unidades escolares do município intitulado: “Proposta pedagógica para a Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Bauru” (Pasqualini; Tsuhako, 2016, p. 20-21).

No Currículo Comum da Educação Infantil da cidade de Bauru, também existe a preocupação com o desenvolvimento moral das crianças. Destaca-se a importância da oralidade para o entendimento das regras sociais e para que essas sejam desenvolvidas utilizando da fala em grupo, do ouvir a fala do outro e assim refletir sobre seus valores. Ainda no o Currículo Comum para a Educação Infantil,

Reconhecendo a relação recíproca entre a linguagem e a interação, a escola apresenta-se como um ambiente significativo de valorização de práticas interativas que potencializam o desenvolvimento discursivo das crianças, sendo a linguagem um instrumento mediador entre as relações sociais da criança com o ambiente em que vivem, na qual estão presentes conteúdos socialmente construídos e historicamente sedimentados que expressam valores e regras culturais, que são interiorizadas e modificadas pela criança (Bauru, 2022, p. 234).

Escolhemos como ferramenta para a pesquisa o *role-playing*, ou jogo de papéis, por ser uma técnica pedagógica utilizada em diversos contextos educacionais para simular situações reais. Os participantes assumem papéis específicos e interagem entre si conforme as características e objetivos definidos para cada papel. Puig (1988, p. 70) relata que “A importância do desenvolvimento das capacidades de *role-taking*” no âmbito da moralidade foi reconhecida já nos trabalhos pioneiros de Baldwin, Mead e Piaget, mas foi amplamente tematizadas nas elaborações de Kohlberg.”

Na proposta com o *role-playing*, que defendemos nesta pesquisa, a linguagem é colocada a todo momento, desde a apresentação do problema, com a certificação de que todos tenham entendido, para que a partir daí possa iniciar o *role-playing* que fará com que a criança reflita uma melhor solução, independentemente se ela estiver atuando ou se estiver assistindo, pois, após as possíveis soluções, o grupo discutirá quais delas foram as melhores e talvez tragam uma nova visão ao grupo.

Tal olhar do Currículo Comum para a Educação Infantil, para o desenvolvimento moral, garantiu que a pesquisa estivesse contemplada também nos documentos que regem a Educação Municipal, pois tais possuem como objetivos, os valores universais, sendo os Direitos Humanos um dos pilares fundamentais deste currículo que tem por objetivo desenvolver a sociedade de uma forma reflexiva, sempre visando a transformação pessoal e social. A transmissão de valores sempre foi um dos objetivos centrais da educação. No entanto, a educação em direitos humanos representa uma nova abordagem axiológica no âmbito da educação formal. Nessa perspectiva, os valores são estruturados com base em princípios fundamentais que sustentam a dignidade humana, como a liberdade, a igualdade e a solidariedade. O objetivo é formar indivíduos capazes de viver em uma sociedade que respeite as diferenças individuais, coletivas e promovam a garantia de condições de vida dignas para todos de maneira equitativa. Dessa forma, busca-se construir uma sociedade pautada na cooperação e no diálogo, favorecendo a resolução pacífica de conflitos de interesse (Bauru, 2022).

2.2 O desenvolvimento do juízo moral na epistemologia genética de Jean Piaget

Neste capítulo, objetivamos apresentar os estudos de Jean Piaget acerca do desenvolvimento do juízo moral na criança e fundamentar a importância da Educação Moral ou Educação em Valores ao longo da vida, iniciando já na Educação Infantil. A perspectiva piagetiana oferece uma abordagem significativa para compreender como as crianças e adolescentes desenvolvem sua compreensão moral durante a vida.

Jean Piaget (1896-1980) publicou seu trabalho em 1932, no livro “O Juízo Moral na Criança”, relatando muitos experimentos que afirmam que a moralidade é algo desenvolvido ao longo da vida do ser humano, investigando de que forma as crianças desenvolvem o respeito e consciência de regras em jogos infantis além de observar que a moralidade envolve o modo como a criança reflete por que ela deve seguir certas regras e não outras, e não apenas obedecê-las (Menin, 1996).

Piaget (1994, p. 23) define a moral como um “[...] sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. O autor chama de prática de regras, a forma que as crianças aplicam as normas apreendidas em seu meio social, de consciência de regras, a maneira como pensam a obrigatoriedade, ou não, do cumprimento dessas regras.

Piaget (1994) identificou tendências principais no desenvolvimento do juízo moral, realçando que as crianças têm uma visão objetiva e absoluta da moralidade. Elas veem as regras como imutáveis e absolutas, aplicando-as rigidamente. Durante esse momento, as crianças ainda estão se desenvolvendo cognitivamente e têm dificuldade em compreender pontos de vista diferentes do delas. Piaget (1994) descreve a heteronomia:

Na medida em que o respeito às regras é exterior ao ato individual, a noção de obrigação lhes aparece como algo que lhes é imposto de fora, com a mesma inevitabilidade com que as leis naturais são impostas à matéria. Uma vez que a autoridade lhes parece emanar da própria natureza, ela assume o caráter de uma força física (Piaget, 1994, p. 95).

No entanto, à medida que as crianças progridem para próximo da adolescência, começam a compreender, por meio das interações e das experiências vividas, que as regras são construções sociais e podem ser modificadas em diferentes contextos. Elas começam a considerar diferentes perspectivas e a reconhecer a relatividade das

normas morais. Esse momento é marcado por uma maior flexibilidade e compreensão das complexidades morais. De acordo com Piaget (1994),

O pensamento moral da criança se aproxima cada vez mais do espírito democrático que, para nós, caracteriza o relativismo moral. Com efeito, a verdadeira democracia supõe o respeito às regras do jogo, mas essas regras do jogo não são imutáveis; são convenções, acordos, cujo valor é convencional, mas cujo respeito, por outro lado, é obrigatório enquanto se joga (Piaget, 1994, p. 191).

Em relação à prática das regras, Piaget (1994) definiu quatro estágios: motor, egocêntrico, de cooperação e de codificação das regras. Lepre e Arruda (2020) acentuam que:

A teoria piagetiana contribuiu significativamente para a compreensão de como ocorre o processo de evolução do conhecimento humano, mais especificamente na criança, e quais estruturas são necessárias para essa construção. As indagações de Piaget que motivavam seus estudos eram como o sujeito conhece o mundo e como acontece a passagem de um estágio de menor conhecimento para outro superior, levando em conta que esses processos não são estanques, mas se comunicam, apresentando contribuições de um período para o outro (p. 3-4).

No primeiro estágio, compreendendo aproximadamente os primeiros 18 meses do desenvolvimento infantil, a criança manipula objetos diversos para própria exploração. O segundo estágio, dos 2 aos 6 anos, caracteriza-se pelo egocentrismo, as regras vindas dos adultos ou das crianças mais velhas – em caso de jogo – são aceitas pela criança, que joga imitando as mais velhas. Piaget (1994, p. 43) define que “[...] desde que saiba imitar, esquematicamente, o jogo dos grandes, o menino desse estágio está convencido de conhecer a verdade integral: cada um para si, e todos em comunhão com o mais velho [...]”.

Enquanto no segundo estágio a criança jogava por si, imitando os mais velhos, satisfazendo-se por tornar-se pertencente do grupo, no terceiro estágio, compreendido entre os 7 e 12 anos, surge a necessidade do domínio conjunto do jogo, isto é, parte-se da vontade de descobrir regras comuns para todos, para que joguem do mesmo modo. Nesse estágio, o jogo torna-se social, pois é a partir daqui que a cooperação entre os jogadores pode ser vista. Trata-se, portanto, de “[...] regulamentar a partida através de um conjunto sistemático de leis que asseguram a mais completa reciprocidade nos meios empregados” (Piaget, 1994, p. 46).

Piaget (1994) denomina o primeiro momento do desenvolvimento do juízo moral como anomia, que corresponde ao estágio em que a criança ainda não conhece a moralidade e quando as regras são obedecidas, seguidas pela rotina e não por uma consciência delas. Esse estágio pode compreender, aproximadamente, os dois primeiros anos da criança, no qual a criança se encontra no egocentrismo.

Sobre isso, Piaget (1994, p. 81) esclarece que:

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

Para que seja possível essa superação do egocentrismo na criança, é preciso disponibilizar, incentivar e planejar, momentos em que seu comportamento moral seja discutido, justamente o que o *role-playing* traz, proporcionando reflexões, sendo o objetivo que se pretende atingir com a proposta desta pesquisa.

O segundo momento ou posição moral, a heteronomia, acontece por volta dos dois aos nove anos. Na heteronomia, a criança reproduz o comportamento do adulto e acredita que as regras externas são superiores a ela. Piaget (1994) aponta que, durante esse momento moral, a criança acredita que as regras não podem ser modificadas e, é também quando a responsabilidade de suas ações é avaliada conforme as consequências objetivas das mesmas, e não em suas intenções, portanto, a regra é imutável e a moralidade condiz com a obediência de tais regras. Piaget (1994, p. 93) diz que:

[...] a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso.

A autonomia, por sua vez, pode ser construída a partir do estágio operatório-formal (como possibilidade). Durante esse estágio, a criança começa a desenvolver a capacidade de pensar de forma lógica e refere-se à capacidade da criança de realizar tarefas de forma independente e tomar decisões com base em seu próprio raciocínio

lógico. A criança pode atingir a autonomia, quando se torna consciente da importância da lei e busca compreendê-la.

Piaget (1994, p. 64) indica que é na passagem da heteronomia, caracterizada pela regra da coação, para a autonomia, caracterizada pela regra da cooperação, que a regra se torna uma “lei moral efetiva”. Quando a criança atinge uma moral autônoma, passa a entender a regra como uma decisão livre de sua própria consciência. Piaget demonstra que a construção e evolução da moral acontecem progressivamente, desde a anomia até uma tendência à autonomia moral, por meio de interações e vivências.

Para que a criança evolua intelectual e moralmente, Piaget (1994) ressalta que não é apenas pela maturação biológica que isso ocorre, mas também pela interação social, uma vez que as normas lógicas e morais advêm de todo um processo de cooperação. Assim se faz necessário que a escola proporcione ações de cooperação entre as pessoas e não ações de coação, pois esse ambiente respeitoso visa à autonomia.

[...] na proporção dos progressos de cooperação e do respeito mútuo; de início, cooperação entre as crianças, depois entre crianças e adultos, na medida em que a criança caminha para a adolescência e se considera, pelo menos em seu íntimo, como igual ao adulto (Piaget, 1994, p. 239).

Sendo assim, as vivências das crianças devem ser pensadas e planejadas para estimular o respeito mútuo, por meio de reflexões, tal como aplicou-se nesta pesquisa, para que os momentos propiciados estimulem as relações de cooperação entre os pares.

2.3 Educação moral em Piaget

Encontramos em Piaget uma epistemologia construtivista, destacando um processo de construção do conhecimento, no qual a ação do sujeito tem papel fundamental e também acontece nas relações sociais.

Primeiramente, repetimos que o social está por toda parte. Desde o nascimento, certas regularidades são impostas pelo adulto [...], toda regularidade observada na natureza, toda “lei”, aparece, durante muito tempo, à criança como física e moral ao mesmo tempo (Piaget, 1994, p. 77).

Atualmente, se mostra necessária uma educação voltada para relações que favoreçam os pensamentos e princípios morais, com reflexões pessoais e também de grupo, como na escola, onde as crianças possam ter visões diferentes das suas, vivências das quais possam pensar empaticamente com o próximo e assim desenvolver uma sociedade autônoma que possa ser mais justa a todos. De acordo com Puig (1988),

A educação moral deve ajudar a analisar criticamente a realidade cotidiana e as normas sociomorais vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência. Também pretende aproximar os educandos de condutas e hábitos mais coerentes com os princípios e normas que vão construindo. E, finalmente, a educação moral quer formar hábitos de convivência que reforcem valores como a justiça, a solidariedade, a cooperação ou o cuidado com os demais (Puig, 1988, p. 15).

Piaget dedicou também suas pesquisas a importância e práticas da consciência de regras, colocando a ação do sujeito como fator essencial para a tomada de consciência. Encontramos uma preocupação explícita, especialmente na obra “O juízo moral na criança” (1994) que associou a importância da construção da inteligência, visando o desenvolvimento integral do indivíduo por meio da equilibração progressiva do cognitivo que, também contribui para o desenvolvimento do juízo moral.

Vinha (2000, p. 67) cita que “as características do desenvolvimento da inteligência da criança vão interferir no modo como esta representa e compreende o mundo em que vive” e ainda acrescenta que o desenvolvimento cognitivo é condição necessária, mas não suficiente, para ocorrer o desenvolvimento moral.

Assim, como Piaget (2003) ressalta:

Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estágio de equilíbrio superior. Assim, do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das ideias infantis à sistematização de raciocínio do adulto. No campo da vida afetiva, notou-se, muitas vezes, quanto o equilíbrio dos sentimentos aumenta com a idade. E, finalmente, também as relações sociais obedecem à mesma lei de estabilização gradual (Piaget, 2003, p. 13).

Estas relações sociais, citadas por Piaget, as quais também obedecem à mesma lei de estabilização gradual, dentro da educação moral, caminham para relações de cooperação entre pares, pois possibilitam que tanto intelectualmente

como afetivamente a criança assuma uma relação de igualdade com os demais. Portanto a escola, por ser um dos primeiros espaços coletivos da criança, é um lugar privilegiado para que se desenvolvam as relações de cooperação. Lepre e Arruda (2020) acrescenta que:

O objetivo da educação em valores é o desenvolvimento da moralidade autônoma. Construir-se como ser autônomo envolve a atividade do sujeito que é protagonista de seu próprio desenvolvimento moral. Cognição, afeto e moralidade são dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano que devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem (p. 191).

Destaca Piaget (1967) que, se para aprender matemática, química ou gramática é necessário realizar experimentos e analisar textos, para aprender a viver em grupo é necessário ter experiências de vida em comum. Puig (1988) acrescenta:

A proposta da Educação Moral que apresentamos é eminentemente acadêmica e está muito centrada, e inclusive muito fechada, no tipo de atividades que é possível realizar na escola. É, por outro lado, uma proposta que predominam, embora não exclusivamente, as tarefas de ordem cognitiva em cima da ação ou do comportamento moral. Notam-se elementos necessários em um currículo completo de educação moral; elementos como a responsabilidade e o compromisso moral concreto de fazer algo com transcendência moral, além do meramente escolar (Puig, 1988, p. 31).

Indubitavelmente, a escola é favorável a múltiplos desenvolvimentos, por isso hoje, em nossa sociedade, a escola tornou-se para muitos o único local de interação com pares, devido à diminuição do tamanho das famílias e a alta da criminalidade, fazendo com que os pais tentem proteger suas famílias, o que consequentemente diminui as brincadeiras ao ar livre que poderiam propiciar as interações, porém Lepre, Alves, Arruda e Bataglia (2021, p. 191) valoriza o ambiente escolar para tal desenvolvimento:

A escola é um local privilegiado para a educação em valores. A partir de um trabalho pedagógico intencional, planejado e embasado teórica e metodologicamente, a práxis pedagógica precisa almejar, para além da construção dos conhecimentos gerais acumulados pela humanidade, o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e morais das crianças (Lepre; Alves; Arruda; Bataglia, 2021, p. 191).

Notoriamente, Vinha (2000 p. 69) também afirma que a escola constitui um local propício para vivência social entre as crianças da mesma idade e, consequentemente,

para o favorecimento da descentração. Porém a escola precisa ser planejada e pensada de uma forma a desenvolver e não limitar esse desenvolvimento moral.

Vinha (2000) coloca como limitador o excesso de intervenção do adulto, que impede a criança de explorar o mundo, fornecendo-lhe todas as respostas prontas como cita Domingues de Castro (1981), muitas vezes, sem perceber, julgando estar auxiliando, cuidando e protegendo, acabam por “atrasar” a descentração e reforçar a heteronomia das crianças.

Sendo assim, a educação precisa ter objetivos claros para o desenvolvimento do juízo moral, sendo para Piaget (1967) o objetivo principal o de formar personalidades autônomas e aptas a cooperar. Puig (1988) também defende que:

Não pode aproveitar as contribuições dos modelos baseados em uma concepção absoluta dos valores. Esses modelos fundamentam-se em uma visão de mundo que permite derivar, a partir dela, um conjunto de valores e normas de conduta indiscutíveis e imodificáveis. Valores e normas que costumam impor-se com a ajuda de algum poder autoritário que pretendem regular minuciosamente todos os aspectos da vida pessoal e social. Esta postura recai em explícitas e insistentes práticas educativas. Práticas que têm como principal finalidade a transmissão unilateral dos valores e normas a serem respeitados. O trabalho de transmissão realiza-se com os meios que em cada caso parecem mais oportunos-instrução, convencimento, inserção, doutrinação, e outros, usando, se necessário, certas coações para fazer com que todos os alunos adquiram os valores e as normas propostas (Puig, 1988, p. 19).

Ademais, para Piaget (1994), as regras existentes são ligadas ao respeito unilateral pelo adulto que as apresenta, e, posteriormente, se forem desenvolvidas, serão elaboradas pela consciência, tornando-se obrigatórias para o indivíduo, independente das sanções e assim assumindo um caráter universal.

Em um ambiente onde há relações de cooperação e respeito mútuo, essas crianças irão aprender a confiança e a solidariedade, exatamente o que foi necessário nesta pesquisa. Para haver o *role-playing* foi necessário um planejamento para que o vínculo de confiança e solidariedade acontecesse no grupo, e progressivamente as crianças estabeleceram um acordo mútuo, desenvolvendo em favor da reciprocidade. “Na realidade, acreditamos que, mesmo na criança, a reflexão moral teórica consiste numa tomada de consciência progressiva da atividade moral propriamente dita” (Piaget, 1994, p. 140) e afirma que:

[...] o elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente, em favor do medo totalmente moral de

decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta aniquilar qualquer elemento de coação. A ordem desaparece no mesmo tempo para tornar-se acordo mútuo, e as regras livremente consentidas perdem seu caráter de obrigação externa (Piaget, 1977, p. 331).

Assim, uma educação na qual a criança se sente segura em falar, que é estimulada a pensar, é um local propício para grandes desenvolvimentos. Por isso a importância do faz-de-conta, dos jogos simbólicos, como o *role-playing*, onde a criança reflete e assimila o real aos seus pensamentos e também colabora para o equilíbrio emocional da criança. Piaget explica que:

Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social dos mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos são mais ou menos completas, entretanto, que permanecem para com ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções [...] (Piaget; Inhelder, 2007, p. 56-57).

Notamos que Piaget, mesmo não tendo dedicado diretamente à educação todos seus estudos, deixou para nós educadores apontamentos de como propor uma educação que forme para a autonomia moral e intelectual. Entre as possibilidades de uma educação moral, ou em valores, está a utilização do *role-playing* como atividade intencional e planejada voltada ao desenvolvimento do juízo moral das crianças.

2.4 O que é o *Role-Playing*?

O *role-playing* é um jogo teatral que necessita de outras pessoas, mínimo duas, que irão representar um problema moral. A presença de mais pessoas traz à tona diferentes formas de solução, o que também desenvolve as crianças para o respeito às diferenças. É um jogo no qual os valores, os sentimentos e as atitudes que a criança possui são colocados abertamente, pois com a troca de papéis eles estarão em outra posição, o que conflita ou confirma sua crença. Para a execução do *role-playing* é preciso que o professor prepare o ambiente e tenha claro os passos para que aconteça da melhor forma.

A primeira etapa de um *role-playing* destina-se a criar um clima de confiança e de participação no grupo. Nesta fase, o professor deve detectar a atmosfera do grupo e propiciar a evolução para a próxima participação, a estimulação e a confiança mútua. [...] estaremos mais preocupados em dedicar esta primeira fase a motivar os alunos e alunas; perguntar-lhes sobre situações de conflito a propósito do tema que se vai trabalhar. [...] na segunda fase, o educador deve explicar com clareza as normas e os passos que se seguirão na dinâmica. Ainda que as normas dependam da idade dos alunos, parece-nos importante transmitir as seguintes indicações para o grupo: durante a dramatização, somente os atores falam e por fim, a dramatização termina quando o professor indica. É necessário que o professor, na apresentação da atividade, mantenha um tom de seriedade, já que as dinâmicas que incluem representações 'convidam', os alunos a brincar e não levar a sério [...] é conveniente que a história seja clara e simples e que os alunos não sejam obrigados a fazer um grande esforço para entender a situação encenada (Puig, 1988, p. 74).

O *role-playing* vem ao encontro do objetivo desta pesquisa em favor do desenvolvimento do juízo moral, pois pensamos em uma educação em que na rotina escolar, esteja presente um planejamento voltado aos valores e a este desenvolvimento. Puig (1988, p. 15), acentua que “[...] a educação moral quer formar hábitos de convivência que reforcem valores como a justiça, a solidariedade, a cooperação ou o cuidado com os demais”.

Para essa prática, voltada a esse desenvolvimento, não cabem atuações que não respeitem a pluralidade de ideias, liberdade de se expressar, onde os valores são passados para os demais e apenas uma forma de pensar é vista como a correta. A escola precisa estimular o pensamento, a convivência respeitosa entre os pares, em especial o educador buscar uma prática moral para que os demais possam se desenvolver assertivamente.

Segundo Puig (1988):

Em primeiro lugar, não pode aproveitar as contribuições dos modelos baseados em uma concepção absoluta dos valores. Estes modelos fundamentam-se em uma visão de mundo que permite derivar, a partir dela, um conjunto de valores e normas de conduta indiscutíveis e imodificáveis. Valores e normas que costumam impor-se com a ajuda de algum poder autoritário e que pretendem regular minuciosamente todos os aspectos da vida pessoal e social. Esta postura recai em explícitas e insistentes práticas educativas. Práticas que tem como principal finalidade a transmissão unilateral dos valores e normas a serem respeitados. O trabalho de transmissão realiza-se com os meios que em cada caso parecem mais oportunos- instrução, convencimento, inserção, doutrinação e outros- e usando, se necessário, certas coações para fazer com que todos os alunos adquiram os valores e as normas propostas (Puig, 1988, p. 19).

É fato que educadores com práticas assertivas não querem repetir o modelo autoritário que muitos tiveram, almejando formar cidadãos que terão uma ação social

em que o bem comum seja um norteador essencial para uma transformação social. Conforme defende Vinha (2000, p. 166),

[...] queremos formar indivíduos, autônomos, críticos e cooperativos. Se em nossos ideais está a formação de pessoas humanitárias, precisamos nos valer de métodos humanos. Pois, se nos valermos de gritos e agressões a criança aprenderá a gritar e agredir para resolver seus problemas (Vinha, 2000, p. 166).

É preciso salientar que aqui propomos o planejamento de forma que contribua para a reflexão pessoal, para que a criança pense individual e coletivamente sobre uma situação de conflito que possa surgir. Logo, apresentamos, nesta pesquisa, o uso do *role-playing*, com crianças de 4 a 6 anos, a partir de temas pertinentes à sua cultura e, através de sua prática, surge o entendimento de injustiças e outros desafios sociais. O *role-playing* permite que a criança atue dentro de outro papel social, o que amplia muitas reflexões para ela, por possibilitar viver situações que talvez nunca tenha vivenciado. Lepre e Arruda (2020, p. 4) acentua:

Na teoria do desenvolvimento de Piaget, é necessário lembrar que, para a criança superar o egocentrismo, o adulto, em especial o educador, deve incentivar a cooperação entre pares, fazendo com que as crianças experimentem diferentes papéis enquanto se colocam no lugar do outro. É certo que no processo educativo o desenvolvimento e a construção do conhecimento necessitam de tempo (Lepre, 2020, p. 4).

Puig (1988) também esclarece que a educação moral supõe orientar-se racional e dialogicamente em situações de conflito de valores, não se pode catalogá-la de prática individualista ou subjetivista; seria melhor considerá-la como lugar de entendimento e de criatividade coletiva, como lugar de diálogo e talvez acordo entre pessoas e grupos.

Segundo Puig (1988),

A formação moral exige estratégias próprias e pensadas prioritariamente para desenvolver os distintos componentes da personalidade moral. Como exemplo pensamos que a discussão de dilemas morais, as estratégias de clarificação de valores, o *role-playing*, a compreensão crítica às estratégias de auto regulação e os processos de tomada de consciência são alguns procedimentos específicos de educação moral (Puig, 1988, p. 30).

Escolhemos o *role-playing*, nesta pesquisa, pois acreditamos que constitui importante ferramenta de desenvolvimento moral, pois é uma prática que a criança irá

realizar com outro, possibilitando (quando se está jogando) que este possa refletir o que considera certo ou errado e ao final, com o grupo, todos terem a possibilidade de colocar seus pensamentos e, assim, entrarem em consenso, se possível a uma alternativa de solução da problemática. Abeditehrani (2021) assevera que “o *role-playing* pode ser definido como uma prática em encenar situações pessoais com outro indivíduo e assemelha a uma simulação de uma situação cotidiana.”

Além disso, O *role-playing* desempenha um papel significativo na construção de valores morais nas crianças, pois permite que elas experimentem e pratiquem comportamentos éticos em contextos simulados. Ao assumir papéis de diferentes personagens, as crianças podem explorar questões morais complexas, como justiça, respeito, solidariedade e cooperação. O *role-playing* também oferece oportunidades para que as crianças aprendam a considerar os sentimentos e perspectivas dos outros, desenvolvendo assim habilidades de empatia e compaixão.

De acordo com Puig (1988):

[...] na capacidade de assumir a posição do eu dos demais reside uma das condições prioritárias para a devida resolução dos conflitos sociais e morais. A possibilidade de reconhecer o ponto de vista em que se situam os demais é imprescindível para atingir o comportamento correto no âmbito da moral (Puig, 1988, p. 70),

As brincadeiras para as crianças de 4 a 6 anos são muito utilizadas com o objetivo de desenvolver potencialidades. Na intenção de promover o desenvolvimento do juízo moral, o *role-playing* foi inicialmente visto pela pesquisadora como uma proposta de brincadeira que possibilitaria grandes reflexões, chamaria a atenção da criança, despertaria a vontade de querer participar bem como o cumprimento das regras que são necessárias para que o *role-playing* aconteça, como ouvir o que o outro tem a dizer. Porém, além destes pontos, proporcionar para as crianças reflexão sobre os seus valores e sentimentos, faz do *role-playing* uma ferramenta importante no âmbito escolar, especialmente para a Educação em Valores.

Segundo Marcolino e Mello (2015, p. 246):

Curiosamente, crianças no final da primeira infância realizam o role playing de forma orgânica com temas do seu contexto social, comumente denominados como “brincadeiras de papéis” ou “brincadeiras de faz de conta”. Esta modalidade do brincar é entendida como uma atividade essencial para o desenvolvimento e que deve ser sustentada por um facilitador ao apresentar novos elementos ao cenário, configurando uma atividade pautada na resolução de problemas. Uma especificidade do role playing empregado

com esta faixa-etária é que se faz necessário que o facilitador auxilie mais ativamente na discussão ao explicar fenômenos que os jovens estão carentes de esclarecimentos para que possam refletir acerca de seus valores e sentimentos, uma vez que são limitados por uma questão cognitiva característica do desenvolvimento humano (Marcolino; Mello, 2015, p. 246).

O *role-playing* é uma ferramenta positiva com inúmeras vantagens ao contexto escolar. As crianças pequenas interagem com os pares de uma forma prazerosa e as regras, fazem com que desenvolvam a auto regulação e reflexão. Essa interação social beneficia o desenvolvimento do juízo moral e torna as aulas mais dinâmicas.

Ments (1999, p. 13) enumera algumas vantagens dessa prática, dentre as quais: “a oportunidade de praticar vários tipos de comportamento; a dinamização da interação dentro do grupo; o facto de ser uma actividade motivadora; de o feedback ser imediato; de ser uma actividade centrada no aluno”.

Já Puig (1988, p. 70), considera que:

[...] a dramatização é um método cujo uso em educação moral se torna especialmente indicado, já que facilita o desenvolvimento da capacidade para pôr-se no lugar de outras pessoas, para compreendê-las e, efetivamente, para sair de si mesmo e conseguir uma correta percepção dos conflitos de valor (Puig, 1988, p. 70).

Puig (1988, p. 71) também acrescenta que o desenvolvimento do “*role-taking*” ou capacidade para assumir outros papéis será uma das finalidades básicas da educação moral.” Portanto acreditamos que o *role-playing* pode vir a ser uma ferramenta para desenvolver o juízo moral, já que o indivíduo poderá se colocar em outro papel social. Com as crianças, foi visto esse conflito interno em atuar e também ao perceberem que outras crianças possuem pontos de vista diferentes.

De acordo com Puig (1988, p. 71):

A capacidade para criar empatia ou conectar-se com o ponto de vista alheio implica uma progressiva descentração do sujeito. Descentração que somente é possível na medida em que vivenciam abundantes experiências de interação social. Descentração que somente é possível na medida em que vivenciam abundantes experiências de interação social. Essas experiências produzem uma progressiva diminuição do egocentrismo, o qual é precisamente o que permite avançar na aquisição de uma consciência mais aguda das perspectivas alheias (Puig, 1988, p. 71).

O objetivo central de toda ação planejada em sala de aula, independentemente da faixa etária dos alunos, é buscar o desenvolvimento e avançar em seus estádios, tal como defende Puig (1988, p. 66), ao afirmar que: “para facilitar a passagem de um

estádio de juízo moral para o seguinte, deve-se fazer o sujeito experimentar conflitos cognitivos de natureza moral, cuja resolução o obrigue a adquirir melhores critérios de juízo”.

Portanto, o *role-playing* possibilita que no jogo de papéis a criança tenha que refletir e também conhecer sobre valores, que podem ser inexistentes em seu cotidiano, muitas vezes pela idade que se encontra.

Sobre tal consideração, Cabrera e Kempfer (2020, p. 4) descrevem que:

[...] quanto às potencialidades da natureza do role playing, destacando o seu uso para introduzir gradualmente um novo contexto aos indivíduos ao propor condições para experimentação de forma segura e o exercício de habilidades sociais específicas para a realização de determinadas atividades, sejam elas para a vivência profissional ou cotidiana (Cabrera; Kempfer, 2020, p. 4).

Além da clarificação dos valores, as crianças - após o *role-playing* - passam para a fase de discussão entre o grupo, aqueles que estavam jogando, com os que assistiam a resolução do problema. Todos podem opinar, colocar aquilo que sabem e também ver outras possibilidades para solucionar um problema. Essa prática grupal também favorece o desenvolvimento moral. Segundo Puig (1988):

Embora o conflito cognitivo possa surgir em situações da vida cotidiana (conversas, debates ou busca de soluções para problemas reais), também pode ser gerado de forma mais artificial e intencional. Para consegui-lo, podem-se agrupar os alunos com a intenção explícita de que discutam sobre um problema. A discussão em grupo favorece o reconhecimento de pontos de vista, interesses e opiniões distintas. A heterogeneidade de perspectivas, assim como as diversas contribuições dos participantes, constituem uma condição inestimável para o desenvolvimento do juízo moral. Perceber a controvérsia ou o desacordo social que produzem as diversas opiniões dos membros de um grupo, provoca o surgimento de conflito sociocognitivo, ou heterogeneidade de respostas para um mesmo dilema. Nessas situações, é possível esperar uma progressiva elaboração coletiva de novos equilíbrios, assim como uma interiorização do conflito sociocognitivo no âmbito intrapessoal (Puig, 1988, p. 67).

Importante ressaltar que seja a etapa do *role-playing*, a postura do professor é imprescindível para alcançar o objetivo, objetivando um exercício de qualidade voltado ao desenvolvimento da autonomia moral. Vale ressaltar que algumas pesquisas também veem o *role-playing* como uma ferramenta para desenvolver habilidades, como Rabelo e Garcia (2015, p. 594), que utilizaram-na para desenvolver habilidades de comunicação e relacionais, voltadas à saúde e destacam que “ A técnica de *role-play* está em consonância com as DCNs por oferecer oportunidade para que os

discentes construam seu conhecimento a partir da reflexão crítica sobre experiências, próprias ou de seus pares.”

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

O estudo realizado utilizou o *role-playing* de forma intencional, sistemática e planejada para verificar uma intervenção pedagógica que objetivou a evolução do desenvolvimento do juízo moral em crianças pequenas, matriculadas na Educação Infantil. Na intenção de testar essa hipótese, realizamos intervenções de pesquisa e observações das resoluções do *role-playing* para averiguar o impacto deste no desenvolvimento da criança.

Para realizar o estudo, utilizamos da pesquisa-ação, por meio da interação entre os participantes e a pesquisadora, de forma qualitativa, por se tratar de uma metodologia que favorece a realização dos objetivos apresentados. Dessa maneira, compreenderíamos se um trabalho pedagógico intencional e planejado com o *role-playing* se efetivaria enquanto possibilidade para o desenvolvimento do juízo moral de crianças da Educação Infantil, entre 4 e 5 anos de idade.

A metodologia também propiciou a elaboração de jogos de *role-playing*, com temas para serem desenvolvidos pelas crianças, com a mediação dos professores, a partir de temáticas que envolvem dilemas morais à idade dos participantes, com explicação detalhada do que é o *role-playing*, como preparar o grupo para tal prática e também uma forma assertiva de mediação do professor para permitir que as crianças tenham liberdade de se expressar sem pré-julgamentos e, assim, se sentirem livres para refletir, observar e também se silenciarem se essa for a escolha. Esse se constituirá como o Produto Educacional vinculado a esta dissertação.

De acordo com Thiollent (2009),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2009, p. 16).

Na pesquisa-ação, o pesquisador é um observador participante e coloca a ação planejada ao longo da pesquisa, não se resumindo à observação e registro, mas possibilitando tanto ao pesquisador quanto às crianças participantes, refletirem e reelaborarem suas práticas, tornando-se assim sujeitos e objetos do contexto pesquisado. Os sujeitos se interessam por um determinado problema emergido em um contexto, no qual o papel do pesquisador é situar o grupo estudado em um

contexto teórico, ampliando a consciência dos sujeitos e planejando as maneiras de transformar as ações dos sujeitos (Thiollent, 2005, p. 523).

A escolha pela pesquisa-ação aconteceu pelo fato de que a pesquisadora é a professora da turma e a proximidade e interação entre o grupo é intensa, para assim ter a liberdade de atuar como uma observadora atuante.

Thiollent (1997) ainda ilustra que a pesquisa-ação é desenvolvida em quatro fases, que foram essenciais neste estudo. Por serem fases interativas, sem uma sequência rígida, podem ser alteradas conforme cada situação investigada. Segue as quatro fases:

- Fase Exploratória: considerada de grande relevância, pois é a partir dela que as demais etapas serão conduzidas. Consiste na realização de um diagnóstico, que permita a definição do problema a ser focado e o entendimento do contexto e necessidades dos sujeitos envolvidos.
- Fase Principal: implica no planejamento das ações a serem realizadas, com base nos problemas levantados.
- Fase de Ação: abarca a definição e redefinição de objetivos conforme a análise das ações alcançáveis, assim como consiste na própria execução das ações com os integrantes da pesquisa.
- Fase da Avaliação: tem como intuito investigar a eficácia e as consequências das ações desenvolvidas e abstrair os conhecimentos que poderão ser estendidos para outras situações.

3.1 Local e participantes

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil Integral (EMEII), do município de Bauru, São Paulo, com alunos do nível infantil IV e V, envolvendo vinte e duas crianças de 4 a 6 anos. A escolha da escola deve-se ao fato da pesquisadora atuar há dez anos como professora e identificar a necessidade e liberdade para sua realização, que aconteceu durante a fase exploratória.

A EMEII atende a crianças de quatro meses a seis anos e todas as turmas em período integral. É uma escola localizada na periferia da cidade, atendendo em torno de 200 crianças. A pesquisa foi realizada em 2023, quando o reflexo da Pandemia mundial, da COVID-19, se mostrou presente, pela falta de interação entre os colegas e devido a irritabilidade.

A pesquisa teve autorização da direção da escola, da Secretaria da Educação da cidade de Bauru, assim como do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências¹, da Unesp, câmpus de Bauru. Após homologação, apresentamos às famílias os objetivos com a pesquisa e entregamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como foi apresentado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) às crianças, de forma simples e com figuras para o entendimento e leitura visual dos mesmos.

3.2 Instrumentos de análise

Para iniciar a pesquisa voltada ao desenvolvimento moral e respeitar o contexto da faixa etária (4 a 6 anos), a pesquisadora optou, na primeira fase exploratória da pesquisa, diagnosticar por meio de observação, gravando vídeos com momentos de interação entre os colegas, com músicas cantadas e teatrais, apresentações em grupo, para observar como acontecia a interação entre eles.

Após este momento, a pesquisadora passou a fase principal da pesquisa, na qual planejou, de acordo com a avaliação inicial, quais *role-playing* fariam sentido para tal contexto e quais chamariam a atenção e fariam-nas refletir sobre valores morais que eles vivenciam e assim favoreceriam intencionalmente o desenvolvimento moral das crianças participantes.

O primeiro *role-playing* realizado foi exposto à seguinte problemática:

- **A criança que queria o brinquedo do outro**

Uma das primeiras observações no grupo, era quanto à irritabilidade e brigas constantes por brinquedos. No início, não havia tanta harmonia no grupo, por eles não se conhecerem e, conseqüentemente, não terem empatia pelo colega da sala, o foco era a realização pessoal. A escolha desta problemática tem o objetivo de o grupo visualizar essa ação como um problema a ser resolvido.

O segundo *role-playing* realizado teve a seguinte problemática:

- **A criança que quebra os brinquedos com intencionalidade.**

¹ Número do parecer: 5.873.546

Esse segundo tema também foi escolhido devido à irritabilidade e demonstração de agressividade, para chamar atenção do grupo. Através das observações e análise cultural, verificou-se que a maioria são crianças que possuem muitos irmãos e estão em vulnerabilidade, demonstram ações violentas, de forma natural, alguns por presenciarem atos grosseiros e outros, por encontrarem nesta atitude uma forma de serem notados.

O terceiro *role-playing* compreendeu a seguinte problemática:

- ***A criança que deu massinha para alguns e outros ficaram de fora***

Este terceiro tema foi escolhido para abordar o valor da generosidade, com o propósito da criança que está na fase do pré-operatório, que tende a olhar para suas vontades e realizações, possa se acostumar a olhar as possíveis necessidades daqueles que estão próximos.

Quarto *role-playing*:

- ***A criança com paralisia nas pernas.***

Neste quarto tema, abordamos a inclusão entre as crianças. Abordaremos a criança que possui deficiência física e que necessita de um olhar para que possíveis adaptações e estratégias aconteçam para garantir a criança no meio social e muitas destas podem acontecer, por um olhar atento de cada indivíduo, sendo esta a problemática deste *role-playing*.

Quinto *role-playing*:

- ***A criança que batia na outra***

O quinto *role-playing*, possibilitou a abordagem do livro “Bolinha de sabão” da autora Luciene Regina Paulino Tognetta.

Esse livro foi escolhido, pois possui fortemente a abordagem da convivência ética na escola e vem ao encontro de observar o outro, ter empatia pela criança que sofre maus tratos de algum colega, e o quanto é importante estar próximo a esta criança. É um livro de imagens, de fácil entendimento, porém de profunda reflexão, pois trata de um menino, de aproximadamente 5-6 anos, que sofre diante de atitudes dos colegas de sala, mas que teve a alegria de ser observado por uma criança que levou leveza e novas possibilidades de alegria e amizade.

Por ser inicialmente uma turma com certa agressividade, outros colegas viam as atitudes com normalidade, mesmo sem cometer tais atitudes, mas também sem se surpreender com tais maneiras, o livro veio para refletir sobre possibilidades de sermos pessoas que podemos ajudar o próximo.

O sexto *role-playing* possibilitou o uso do livro “O reizinho e ele mesmo” da autora Luciene Regina Paulino Tognetta. Este livro foi escolhido devido à abordagem que a autora faz, para temas reflexivos, como os sentimentos que as crianças possam ter nesta fase. O livro conta a história de uma criança, que mandava em todos, era irritado com as pessoas e em determinado momento se sentiu sozinho.

Muitos alunos da turma demonstravam essa irritação com os demais e era perceptível a liderança de dois alunos. Um deles, totalmente vulnerável, pois sofreu abandono e morou na Casa da Criança, devido ao abandono da família, que eram usuários de entorpecentes, hoje vive com os avós e mesmo vivendo em um lar familiar, ele demonstra extrema irritação aos demais. Em outra vivência, temos outro líder, que vive o oposto da realidade, filho único, de realidade socioeconômica diferente do anterior, com a família presente e pertencentes à religião Testemunhas de Jeová. Neste contexto, encontramos uma criança que lidera de uma forma agressiva e imperativa, tem comportamentos mandões e pode recorrer à violência quando suas ordens não são seguidas. Dessa maneira, esse *role-playing* almejou resolver duas problemáticas: o enfrentamento do medo das crianças em não fazer o que os líderes mandam e a reflexão de que tal comportamento inibe a liberdade do outro de seguir suas preferências e seus valores.

O sétimo *role-playing* abordou a seguinte problemática:

- ***A criança que furtava os objetos***

Tal *role-playing* aborda o furto a brinquedos e instrumentos da escola, mesmo sendo pequenos. Essa problemática foi escolhida em razão dos alunos estarem na fase pré-operacional e serem egocêntricas, ou seja, buscam satisfazer suas vontades, independentemente do objeto não ser seu, a capacidade de se colocar no lugar do outro é limitada, sendo este um tema importante, para que ao se colocar no *role-playing*, possam compreender que quando um objeto é levado por outro amigo este faz falta para os demais. Desse modo, o objetivo dessa abordagem era de que os

alunos pudessem refletir não somente em não furtar, mas também do porquê não furtar.

A partir de tais proposituras, iniciamos a terceira fase de coleta de dados que objetivou a intervenção a partir da realização de brincadeiras de jogos de papéis², para que a criança pudesse imaginar e criar uma situação fictícia para representar um papel de adulto em uma determinada realidade social. Nessa fase foram realizados registros em formatos de vídeos, fotos e desenhos a partir dos quais os alunos resolviam os problemas propostos a eles.

No *role-playing* foram apresentadas problematizações, tais como: Querer o que é do outro, independente se pode pegar ou não; quebrar objetos alheios por querer que o outro não o tenha; violentar outra pessoa; maltratar os colegas na escola; mandar e querer dominar as pessoas a custas de sua vontade.

Por fim, na fase de avaliação, o propósito foi o de verificar os efeitos de tais intervenções sobre o juízo moral das crianças, analisando cada registro e com base nos estudos teóricos evidenciar os fatos que apresentaremos a seguir.

O quadro a seguir evidencia os *role-playing* e suas descrições.

Quadro 1 – Role-playing e descrições

(continua)

ROLE-PLAYING	DESCRIÇÃO
A criança que queria o brinquedo do outro.	Uma criança levou seu brinquedo favorito para brincar com os amigos, porém outra criança tirou de suas mãos e não quis mais devolver. As crianças observam o acontecido e pensam em como solucionar essa problemática.
A criança que quebra os brinquedos com intencionalidade.	Algumas crianças brincam com um boneco, quando uma delas joga o brinquedo no chão, com a intenção de quebrá-lo e acabar com a brincadeira. As outras crianças observam e pensam se há alguma solução para a problemática.
A criança que deu massinha para alguns e outros ficaram de fora.	Uma criança que tinha muitas massinhas, resolveu presentear seus amigos para que juntos brincassem, porém na distribuição das massinhas, quatro crianças ganharam e uma não ganhou nada. A brincadeira

² Utiliza-se esse termo para designar a brincadeira infantil não estruturada, com regras subentendidas, papéis definidos, por meio das quais as crianças reproduzem os papéis sociais adultos com o intuito de inserção na sociedade (Szymanski; Colussi, 2019, p. 46).

	começou mesmo sem a criança que não tinha recebido, as demais observam o acontecido e pensam em como solucionar essa problemática.
--	--

Quadro 1 – Role-playing e descrições

(conclusão)	
ROLE-PLAYING	DESCRIÇÃO
A criança com paralisia nas pernas.	Uma nova criança entra na turma da escola, porém chegou tímida em sua cadeira de rodas. A professora a apresentou às crianças da turma e colocou a caixa de brinquedos para que brincassem e se conhecessem melhor. Todas as crianças correram para escolher o melhor brinquedo, mas a criança com sua cadeira de rodas não os alcançava, as outras crianças observam o acontecido e pensam em como solucionar essa problemática.
A criança que batia na outra (Baseado no livro “Bolinha de Sabão”, de Luciene Regina Paulino Tognetta).	Em uma sala de aula, as crianças sentaram lado a lado, todos em silêncio, quando uma delas afiou a ponta de seu lápis e espetou uma outra criança várias vezes. As outras viam os machucados feitos nos braços da criança e pensam em como solucionar essa problemática.
A criança mandona (Baseado no livro “O Reizinho e Ele mesmo”, de Luciene Regina Paulino Tognetta).	Um grupo de amigos brincavam tranquilamente, quando uma criança ordena que parem e façam o que ela quer, que deem os brinquedos para ela, busquem água e outras ordens. As crianças constrangidas pensam em como solucionar essa problemática.
A criança que furtava objetos.	Uma turma de crianças brincava com brinquedos disponibilizados pela escola, porém uma criança começou a esconder os brinquedos na roupa com intenção de levar para casa. As demais crianças observavam a atitude e pensavam em como solucionar a problemática.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

3.3 Desenvolvimento da pesquisa

Nesta subseção, almejamos delinear os procedimentos realizados em cada etapa de coleta de dados (fase exploratória; fase principal; fase de ação; fase da avaliação).

3.3.1 Fase exploratória

Na fase exploratória, observamos como as crianças interagiam, dentro dos diferentes contextos que exploramos intencionalmente, para avaliar e também criar um ambiente propício para tal pesquisa. As atividades desenvolvidas foram: brincadeiras livres, jogos com regras explícitas, momentos de expressividade frente ao grupo, com leituras e rodas de argumentação; teatros musicais onde as crianças tiveram acesso a interpretação de diferentes personagens, porém sem estar no contexto de *role-playing*, (resolução de problemas); brincadeiras de interpretação com fantasias, para desenvolver a ludicidade, a imaginação, expressividade e também pela harmonia do grupo (de modo que todos pudessem se sentir bem, sem timidez na frente dos pares); e leitura de diferentes gêneros, para ampliação imaginativa e conhecimento de diferentes personagens.

Dentro destas atividades, a observação esteve sempre voltada a avaliar o nível de desenvolvimento das crianças frente às frustrações e cumprimento das regras que elas elaboraram em conjunto, para que a harmonia acontecesse dentro da comunidade escolar. Foram esses aspectos observados, que demonstraram quais seriam as temáticas dos *role-playing* propostos nesta pesquisa.

3.3.2 Fase principal

Após analisar, registros e filmagens da fase exploratória, iniciamos a elaboração do planejamento de *role-playing* intencionais para a intervenção da pesquisa, com o objetivo de verificar a contribuição do *role-playing* ao desenvolvimento do juízo moral das crianças de 5 e 6 anos.

O planejamento foi norteado pelas obras de Luciene Tognetta, para transformá-las em peças (*role-playing*), que foram: “O Reizinho e ele mesmo” e “Bolinha de sabão”.

A preparação dos alunos ocorreu a partir da sequência de brincadeiras supracitadas para eles entenderem na prática o que é o teatro e assim atuar dentro de um personagem, utilizando de músicas, como exemplificação “A Linda Rosa juvenil”, que sendo uma canção popular, narra uma história com seus personagens. Nessa ação também foram usadas brincadeiras de faz de conta.

Posteriormente realizou-se a apresentação dos livros-base para as peças, leitura e exposição.

Nessa segunda fase, houve a leitura das obras em roda de conversa, visando questionar os alunos sobre o que pensam dos personagens e suas atitudes na trama.

Sequencialmente, foram realizadas ações, que são os passos da aplicação de exercícios de *role-playing*, segundo Puig (1988, p. 74) “ O processo clássico de aplicação do *role-playing* costuma percorrer quatro etapas: criação de um clima adequado, preparação da dramatização, dramatização e debate”. Segue preparação:

- Apresentação da problemática do *role-playing*.

Neste momento, foi apresentado qual problema “*role-playing*”, que os alunos iriam resolver de forma oral, com o cuidado de não demonstrar uma possível solução, através da entonação de voz ou expressão facial, para que eles soubessem que são livres para solucionar da forma que eles acreditam que seja o correto.

- Preparação dos personagens que serão escolhidos pelas crianças.

Após a apresentação e para entendimento no concreto, ressaltando que as crianças participantes estão no estágio pré- operatório (6 anos) e tendem a pensar e organizar seus pensamentos em termos concretos; optamos por apresentar os personagens em formato de desenho, realizado na lousa para fácil visualização, um rosto simples, com dois olhos, nariz e boca, porém no rosto do personagem que irá solucionar o problema, neste não tem a boca, para não insinuar, qual postura, este deve ter.

- Execução do *role-playing*.

Nesse momento, as palavras da pesquisadora são mínimas, apenas no início, para a contagem da entrada (3, 2, 1; ação); para realizar algumas indagações; e, se necessário, caso as crianças paralisem no *role-playing* ou caso a resolução do problema possa prejudicar fisicamente algum aluno. Os questionamentos realizados pela pesquisadora foram, por exemplo: E agora? O que farão?.

Foram realizados três jogos, para três possíveis soluções, realizado com crianças diferentes.

- Análise sobre a experiência e as observações sobre a peça

Através de votação, marcando os votos na lousa, foi registrado qual solução os alunos acreditavam que fosse assertiva. Esse momento foi realizado de forma livre e

mesmo que a solução escolhida pela turma não estivesse a favor do respeito e dos valores universais, por serem crianças de 5-6 anos (que identificam-se na fase da heteronomia), após a votação existe a explanação, para que todos possam colocar ao grupo o que pensam e para que os “jogadores”, possam também relatar como se sentiram em tal personagem, nesta conversa aberta com todo o grupo, surgem outras resoluções que beneficiam moralmente a todos.

Após a observação dessas etapas, foi realizada uma análise qualitativa de como o *role-playing* contribuiu para o processo reflexivo e empatia com os personagens que foram interpretados. Os instrumentos para a coleta de dados contaram com observação e registro das respostas dos alunos, referente à história apresentada; e pela escolha de personagens e reescrita do pós-apresentação, para analisar se houve mudança de concepções após imergir na peça teatral, com o objetivo de propiciar uma base para o desenvolvimento do juízo moral nas crianças, comparando o comportamento das crianças antes e depois.

Os momentos foram gravados para que todos os detalhes sejam percebidos e analisados pela pesquisadora.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Esta análise examina detalhadamente o desenvolvimento de cada *role-playing*, registrando datas e principais falas. Os dados foram coletados por meio de gravações em vídeo e posteriormente transcritos. Os resultados podem contribuir para a análise da dissertação.

4.1 Primeira sessão de *role-playing* - “Quero este brinquedo”!

A primeira sessão de *role-playing* foi realizada em 19/05/2023, na própria sala de aula. A problemática envolveu “a criança que queria o brinquedo do outro”. Essa problemática foi repetida três vezes (3 cenas) e contou com três participantes em cada cena, tendo como personagens: uma criança com seu brinquedo favorito (Criança 1); uma criança que retirou esse brinquedo (Criança 2); e uma criança que observou o ato e respondeu com a atitude que acreditou ser a correta (Criança 3).

4.1.1 Primeira Cena

Durante a realização da primeira cena, as crianças apresentaram timidez, mas conseguiram atuar de acordo com o roteiro. A Criança 3, mesmo com acanhamento, pois sua parte não estava descrita, ou seja, seria necessária a criação daquilo que ela acreditava ser correto; conseguiu dar andamento ao *role-playing* com a seguinte solução, após verificar que seu brinquedo foi retirado:

Quadro 2 – Primeira sessão – Solução da primeira cena

Ao ver que o brinquedo foi retirado pela Criança 2, a Criança 3 levantou e gritou:
- *Não, não pode fazer isso! Agora devolve para ela, se não vou ligar para a polícia!*
Nesse momento as crianças paralisaram olhando para ela.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Diante desse trecho, foi possível perceber que a primeira solução encontrada pela Criança 3 foi a de chamar alguma autoridade. Neste primeiro *role-playing*, observa-se o quanto foi rápida a solução do problema e Spolin (1992, p. 8) confirma

que “o improvisacional requer relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação em grupo que emerge o material para as cenas”.

Outra observação importante deste primeiro *role-playing* é que ao realizar-se no início do ano, as crianças, em sua grande maioria, possuem 4 anos e encontram-se na heteronomia, o que não surpreende que a primeira solução seja de chamar um adulto para solucionar, pois dentro de seus valores é esse adulto que retém aquilo que é certo a se fazer. Sobre isso, Alves (2021, p. 45), acentua que:

Heteronomia inicial, que faz com que a regra seja obrigatória e inquestionável, marcada pelo realismo moral, é desencadeada pela coação adulta e faz parte da vida moral, sendo necessária inicialmente, mas precisa ser abandonada gradativamente (Alves, 2021, p. 45).

As demais crianças do grupo observavam com muito silêncio, pois o *role-playing* até então era novidade para todos e estimulou a curiosidade dos demais em saber como os colegas resolveriam os problemas apresentados.

4.1.2 Segunda cena

Na segunda cena, as crianças foram se sentindo mais seguras na interpretação. A Criança 2 teve a criatividade de pegar um chinelo e simular que além de pegar o brinquedo da colega, também batia nela, fazendo com que a Criança 1 simulasse um choro. Porém, a Criança 3 não trouxe soluções diferentes e a seguinte situação ocorreu:

Quadro 3 – Primeira sessão – Solução da segunda cena

Ao ver o brinquedo ser retirado com agressividade, a Criança 3 levantou e disse:

- *Não faz assim!*

Criança 1:

- *Eu vou falar para seu pai e para sua família colocar você de castigo!*

Criança 3:

- *Eu vou ligar para a polícia!*

Criança 1:

- *Se você fizer isso de novo, vou falar para sua família.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Após a situação descrita, a Criança 2 conseguiu manter a personagem, balançando a cabeça com um sinal negativo e permaneceu “batendo com o chinelo”. Já a Criança 3 acabou retirando o brinquedo das mãos da Criança 2, devolvendo à Criança 1. A segunda forma de resolução dessa problemática resultou na retirada do brinquedo à força da Criança 2 e sua respectiva devolução à Criança 1.

No segundo *role-playing*, já se observa uma maior liberdade de criação, utilizando de objetos para compor a cena, ainda que sejam objetos coercitivos, e desafiando o outro para que se cumpra o que se acredita ser o certo. Spolin (1992, p. 19) cita que “ a solução de problemas exerce a mesma função que o jogo ao criar unidade orgânica e liberdade de ação e gera grande estimulação provocando constantemente o questionamento dos procedimentos”. Essa liberdade de ação inicia neste segundo *role-playing* com o grupo, porém sobre a resolução dessas problemáticas, percebe-se fortemente a heteronomia das crianças, pois mesmo com a criatividade de trazer elementos para compor seu *role-playing*, ameaçando a outra criança para que se devolva o brinquedo, a criança novamente cita a polícia, os pais, para que a outra criança ao lembrar da autoridade do adulto, possa deixar de cometer o ato errado, para que se cumpra o correto. Silva, Miguel e Bataglia (2021) declaram que:

[...] A princípio a criança apresenta um respeito às regras de modo unilateral, em que se é governado pelo outro e não por si próprio, ou seja, as regras são respeitadas pela criança mediante uma figura de autoridade que a coage, sendo essa a tendência moral de heteronomia. Somente com as interações interpessoais e a construção das relações de cooperação, de acordo com a qualidade das interações da criança com o meio, constrói-se a tendência moral de autonomia, que paulatinamente vai ocupando o lugar da heteronomia, caracterizada pelo respeito mútuo, em que se é autogovernado e o respeito às regras se dá voluntariamente ao considerar o benefício de todos (Silva; Miguel; Bataglia, 2021, p. 62).

Mesmo diante da mesma resolução que o grupo anterior, neste *role-playing* a harmonia entre os participantes está aumentando, o que é importante para se realizar o *role-playing* pois esse comportamento facilita para que todos os participantes possam participar sem timidez e possibilitar diferentes reflexões e soluções para as problemáticas.

4.1.3 Terceira cena

A terceira cena foi mais intensa, devido aos atores e suas vivências pessoais. A Criança 2 retirou o brinquedo e também usou o chinelo para simular que batia na Criança 1. A Criança 3 não falou nada, levantou-se, tirou o brinquedo, devolveu para a Criança 1, tirou o chinelo das mãos da Criança 2, segurou-a, a levou até a parede e a “colocou de castigo”.

Quadro 4 – Primeira sessão – Solução da terceira cena

Ao ver o brinquedo ser retirado com agressividade, a Criança 3 levantou sem dizer nada, tirou o brinquedo da Criança 2, devolveu para Criança 1, retirou o chinelo das mãos da Criança 2 e a levou até uma parede colocando-a de castigo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Nesse terceiro *role-playing*, nos deparamos com o primeiro ato de coação, pelo ato incorreto de retirar o brinquedo do colega. De acordo com a idade e estágio moral das crianças, heteronomia, vemos o castigo como uma interpretação do que a criança já visualizou e acredita ser correta, pois foi realizada pelo adulto e aqui damos ênfase do quanto uma educação voltada assertivamente na forma de diálogo e valores que contemple ao desenvolvimento do indivíduo é importante nas vivências. Práticas de coação vão ao encontro de um desenvolvimento sadio. Nas palavras de Puig (1988, p. 19):

[...] o trabalho de transmissão realiza-se com os meios que em cada caso parecem mais oportuno - instrução, convencimento, inserção, doutrinação e outros- e usando, se necessário, certas coações para fazer com que todos os alunos adquiram os valores e as normas propostas.

A pesquisa com o trabalho de *role-playing* é exatamente uma proposta contrária ao de transmitir as regras sem reflexão. Através desta prática, as próprias crianças estiveram inseridas na problemática para que percebessem que certas atitudes favorecem o bem de todos.

4.1.4 Conclusões da primeira sessão de *role-playing*

Logo depois, as crianças solucionadoras explicaram quais foram suas soluções:

- Devolver o urso ao dono;
- Ligar para a polícia;
- Colocar a pessoa de castigo .

Houve uma votação com o grupo e eles escolheram, no primeiro momento, que arrancar o brinquedo era a melhor solução, mesmo sendo uma coação. Porém ocorreram falas mais duras como:

_ Tem que ficar na cadeia.

A pesquisadora perguntou:

_ Mas “D”, ele é uma criança!

A criança responde:

_ Mas deveria.

(Neste dia, a criança fez um desenho, em seu momento livre, para ilustrar sua opinião.)

Figura 1 – Desenho da criança sobre a primeira sessão de *role-playing*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Após a roda da conversa, refletindo sobre cada *role-playing*, eles modificaram a opinião e escolheram que a melhor opção seria explicar para a pessoa sobre a importância do brinquedo, e que essa atitude de retirar dos outros não era boa.

4.2 Segunda sessão de *role-playing* - “Vou quebrar para ninguém brincar”!

A segunda sessão de *role-playing* foi realizada em 26/05/2023, na própria sala de aula. A problemática envolveu “A criança que quebra os brinquedos com intencionalidade”. Essa problemática foi repetida duas vezes (2 cenas) e contou com três participantes em cada, sendo os personagens: duas crianças que brincam com um boneco (Crianças 1 e 2); a criança que quebra o brinquedo com intenção (Criança 2); e uma criança que observou o ato e respondeu com a atitude que acreditou ser a correta (Criança 3).

4.2.1 Primeira cena

Na primeira cena foi necessária a intervenção da pesquisadora, para que não houvesse machucados durante a cena.

As três crianças entraram, após a Criança 2 jogar e quebrar o brinquedo, a Criança 3 arrastou-a até a parede. A Criança 1 também foi arrastada para o castigo, pois na cena o brinquedo pertencia à Criança 3. Ressaltando que é a mesma Criança 3 da sessão anterior onde também resolveu a problemática de forma agressiva.

Quadro 5 – Segunda sessão – Solução da primeira cena

Nesta cena não houve palavras, apenas ações.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A primeira solução encontrada pela Criança 3 foi a de castigar as outras crianças.

Este *role-playing* foi rápido, porém um dos mais intensos de toda pesquisa. Nos deparamos com uma criança que mesmo com pouca idade, já vivenciou muitos momentos de agressão e abandono pelos pais e durante a pesquisa estava sob custódia dos avós. Com as informações cedidas pelos avós, é preciso analisar o quanto a vivência de cada sujeito, refletem nos valores internos. O *role-playing* não teve palavras e nenhuma forma de resolução pacífica. Segundo Silva e Martins (2022, p. 80):

O fator social intervém no plano da educação intelectual tanto quanto no domínio da moral. O espírito da escola ativa inspira as potencialidades pré-existentes nas crianças, daí que as metodologias e as estratégias educativas devem possibilitar uma construção de uma pedagogia científica e psicológica que estimule o desenvolvimento mental e autônomo das crianças. Portanto, o contexto social e histórico muitas vezes é relacionado como fatores que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Portanto, o conjunto das condições sociais e ambientais determinam a qualidade de vida do indivíduo (Silva; Martins, 2022, p. 80).

Assim, a aprendizagem é fruto de contextos sociais, em toda forma cultural e também em seu desenvolvimento moral. Bock acentua que:

[...] aprendizagem da criança inicia-se muito antes de sua entrada na escola, isto porque desde o primeiro dia de vida, ela já está exposta aos elementos da cultura e à presença do outro, que se torna o mediador entre ela e a cultura. A criança vai aprendendo a falar e a gesticular, a nomear objetos, a adquirir informações a respeito do mundo que a rodeia, a manusear objetos da cultura; ela vai se comportando de acordo com as necessidades e as possibilidades. Em todas essas atividades está o "outro". Parceiro de todas as horas, é ele que lhe diz o nome das coisas, a forma certa de se comportar; é ele que lhe explica o mundo, que lhe responde aos "porquês", enfim, é o seu grande intérprete do mundo. São esses elementos apropriados do mundo exterior que possibilitam o desenvolvimento do organismo e a aquisição das capacidades superiores que caracterizam o psiquismo humano (Bock, 2001, p. 124).

Importante acentuar que durante o *role-playing*, mesmo com a agressividade, em nenhum momento a criança transpareceu insegurança, dúvida ou arrependimento do que estava fazendo.

4.2.2 Segunda cena

Na segunda cena os três entraram, a Criança 2 jogou o brinquedo no chão e a Criança 3 explicou a forma de usar o brinquedo. A Criança 2 jogou novamente e neste momento, a Criança 3 entregou o brinquedo para a Criança 1 que também quis quebrar. A Criança 3 pegou o brinquedo, saiu de cena, escondeu o brinquedo, levou as duas crianças para a parede como forma de castigo pela atitude e voltou para arrumar o brinquedo.

Quadro 6 – Segunda sessão – Solução da segunda cena

(continua)

Ao ver a Criança 2 jogar o brinquedo no chão, a Criança 3 disse:
--

- Não “E”, é assim, para não quebrar.

A Criança 2 joga novamente o brinquedo no chão, então a Criança 3 tira o brinquedo dela e o entrega para Criança 1 que também tenta quebrá-lo. Neste momento a Criança 3 pega o brinquedo, sai de cena e pergunta:

- Professora, posso colocar na cadeira?

Quadro 6 – Segunda sessão – Solução da segunda cena

(conclusão)

Pesquisadora:

- Como você quiser.

A Criança 3 esconde o brinquedo, leva as duas crianças para a parede e volta para arrumar o brinquedo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A segunda forma de resolução dessa problemática foi explicar que não se deve quebrar e se este continuar, aí sim, castigá-lo.

Nesta segunda cena, houve um avanço, pois a criança primeiramente tentou pelo diálogo convencer o outro a não quebrar o brinquedo. Spolin (1992, p. 5), cita que “A capacidade pessoal para se envolver com os problemas do jogo e o esforço despendido para lidar com os múltiplos estímulos que ele o provoca, determinam a extensão desse crescimento.” Percebe-se a motivação das crianças, porém ao tentar uma vez explicar para a outra criança e não ver solução, voltou aos métodos comuns que está acostumada a presenciar, mas antes parou o role-playing e perguntou para a professora-pesquisadora, se poderia colocá-las na cadeira, simbolizando a intenção de castigá-las, para não ter intromissão, a professora diz para fazer como quiser e assim a criança solucionadora, finaliza o role-playing colocando-as de castigo na parede.

Neste início da pesquisa é muito forte as atitudes de respeito às regras, solucionando-as a todo custo. Segundo Lepre e Arruda (2020, p. 8):

A criança (5-11/12 anos) encontra-se na heteronomia, em que há um salto qualitativo em seu desenvolvimento, pois passa a entender que o mundo é regido por regras, mas as concebem como sagradas e obrigatórias e que toda a modificação consiste em uma transgressão, em função da coação adulta exercida sobre os pequenos. Devido a seu egocentrismo, a criança não age em conformidade a seu pensamento, de modo que em uma situação de jogo

cada criança joga por si, apesar de estarem juntas, procuram imitar os mais velhos e alteram as regras a seu bel prazer, atendendo a seus próprios interesses (Lepre; Arruda, 2020, p. 8).

Neste *role-playing*, mesmo sendo crianças com comportamento tranquilo em sala de aula, a criança preferiu punir para que a regra aconteça obrigatoriamente.

4.2.3 Conclusões da segunda sessão de *role-playing*

Logo depois, as crianças solucionadoras explicaram quais foram suas soluções:

- Castigá-los
- Explicar que não deve quebrar e se continuarem, aí sim castigá-los.

Na votação com o grupo, eles escolheram castigá-los dizendo que quebrar o brinquedo de alguém é inaceitável.

Nesta sessão, eles realmente não conseguiam achar outra solução, pois eles já passaram pela situação de alguém quebrar seu brinquedo, porém com a pesquisadora instigando-os a pensarem em outras possíveis soluções, o aluno “L” trouxe uma ideia muito reflexiva a todos dizendo:

- *Tá bom, então tem que explicar para o colega que não pode quebrar.*

A pesquisadora disse:

- *E se ele continuar quebrando?*

Ele disse:

- *Aí tem que sair e encontrar outro amigo para brincar.*

Mesmo sendo uma solução encontrada por uma criança do grupo, mas que não atuou como personagem nessa sessão, coloco nesta pesquisa pela profunda reflexão que o *role-playing* causou, trazendo um conflito de valor, pois após a fala da criança, todas as outras se silenciaram pelo argumento, que se após o diálogo não houver solução, é melhor buscar por outro amigo para brincar. Esta foi a primeira vez na pesquisa em que a coação, ou a busca por alguma autoridade, não aconteceu. Puig (1988, p. 86) ressalta que:

[...] a compreensão crítica não é um exercício realizado por um sujeito isolado. A compreensão é, antes de mais nada, uma exigência que impõem os múltiplos pontos de vista distintos, que convergem e julgam os conflitos de

valor. A compreensão supõe uma multiplicidade de perspectivas diferentes sobre o mesmo. E, portanto, supõe também se comprometer em um processo de diálogo entre diversos participantes. Finalmente, a compreensão parte da complexidade sociocultural em que estão inseridos todos os implicados em tal processo (Puig, 1988, p. 86).

Aqui houve a primeira compreensão de grupo, já que um pensamento fez com que todos, inclusive a pesquisadora, se silenciasse quanto a importância da paz com o outro e também com a paz consigo.

4.3 Terceira sessão de *role-playing* - “Não tenho massinha para todos”!

A terceira sessão de *role-playing* foi realizada em 30/06/2023, na própria sala de aula. A problemática envolveu “a criança que deu massinha para alguns e outros ficaram de fora”. Essa problemática foi repetida duas vezes (2 cenas) e contou com quatro participantes em cada cena, tendo como personagens: uma criança distribuindo massinha (Criança 1); duas crianças que recebem massinha, que serão as possíveis solucionadoras (Crianças 2 e 3); e uma criança que não ganha massinha (Criança 4).

4.3.1 Primeira cena

No primeiro *role-playing*, a Criança 1 deixou uma criança sem receber a massinha, percebeu-se que uma das crianças começou a brincar tranquilamente, já a outra ficou incomodada, como se ela tivesse que fazer algo naquela situação, então cortou um pedaço da massinha e deu para a criança que ficou sem brincar. Já a outra criança, mesmo vendo a ação, continuou brincando tranquilamente.

Quadro 7 – Terceira sessão – Solução da primeira cena

A Criança 1 entra na sala onde estão as outras três crianças e distribui massinha somente para as crianças 2 e 3. A Criança 4 não recebe e fica aguardando. Enquanto a Criança 2 começa a brincar tranquilamente, a Criança 3 fica visivelmente incomodada e parece ter a sensação de que deve fazer alguma coisa, então corta um pedaço da sua massinha e entrega para a Criança 4 que tinha ficado

sem massinha. A Criança 2 mesmo observando a situação continuou a brincar tranquilamente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A primeira solução encontrada pela Criança 3 foi a de dividir com aquela que ficou sem, já a Criança 2 optou por não tomar nenhuma atitude.

Neste *role-playing*, ficou claro o quanto a fase egocêntrica da criança, é voltada aos seus desejos, sem relacionar ao desejo do outro. Uma das crianças teve a percepção que a outra criança gostaria de brincar de massinha, porém a outra não teve nem a atitude de olhar em sua volta, pois estava contente ao brincar.

Sobre isso, Lepre e Arruda (2020 p. 4) defendem:

Na teoria do desenvolvimento de Piaget, é necessário lembrar que, para a criança superar o egocentrismo, o adulto, em especial o educador, deve incentivar a cooperação entre pares, fazendo com que as crianças experimentem diferentes papéis enquanto se colocam no lugar do outro.

Tal menção reflete exatamente o que o *role-playing* propõe para que sucessivamente haja a percepção do outro.

4.3.2 Segunda cena

A segunda cena foi mais rápida, pois as crianças tinham visto o primeiro *role-playing* e já julgaram como sendo a melhor solução dividir a massinha com a criança que não recebeu. Assim que a Criança 1 entregou para as duas crianças, a primeira criança já dividiu a massinha e consecutivamente a segunda criança também dividiu e entregou para a Criança 1.

Quadro 8 – Terceira sessão – Solução da segunda cena

A Criança 1 entra na sala onde estão as outras três crianças e distribui massinha somente para as crianças 2 e 3. A Criança 4 não recebe.

Assim que a Criança 2 recebe ela já corta seu pedaço e divide com a Criança 4. A Criança 3 por sua vez também corta seu pedaço e divide com a Criança 1.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A segunda forma de resolução dessa problemática foi a divisão da massinha entre todos.

Neste segundo *role-playing*, já percebemos que as crianças conseguiram perceber a injustiça e a vontade da outra criança de também ter a massinha para brincar e facilmente todos dividiram e brincaram juntos. Este refazer do *role-playing* propiciou uma reflexão entre os participantes. Segundo Lepre e Arruda (2020 p. 10):

Priorizar as relações de cooperação no ambiente educacional é muito importante uma vez que esse tipo de relação é o que permeia o processo de desenvolvimento da autonomia moral; os procedimentos cooperativos auxiliam a criança a afastar-se progressivamente de seu egocentrismo, conduzindo-a a coordenar diferentes pontos de vista, situando sua própria perspectiva como uma entre as demais (Lepre; Arruda, 2020, p. 10).

O perceber a injustiça e a tristeza do colega que foi deixado de lado, por crianças de 4 e 5 anos, é notório que, durante o *role-playing*, eles estão atentos ao próximo e querendo ajudar. Perceberam que o *role-playing* é um jogo para fazê-los pensar na melhor solução para todos.

4.3.3 Conclusões da terceira sessão de *role-playing*

Logo depois, as crianças solucionadoras explicaram quais foram suas soluções:

➤ Dividir com o outro

Uma das crianças concluiu dizendo:

_ A “M”, tinha entregado para a “M J” e para a “A” e nenhuma para a “A L”, aí a “M J” percebeu que poderia dividir com a “A L” e ela ficou feliz.

Qual ficou feliz? - Perguntou a pesquisadora.

_ A “A L” e a “M J” também.

_ É importante dividir a massinha, os brinquedos.

Na votação com o grupo foi unânime a escolha da opção de dividir a massinha com quem não tem.

4.4 Quarta sessão de *role-playing* - “Minha cadeira de rodas não é um problema”!

A quarta sessão de *role-playing* foi realizada em 18/08/2023, na própria sala de aula. A problemática envolveu “a criança com paralisia nas pernas”. Essa problemática foi repetida quatro vezes (4 cenas) e contou com quatro participantes em cada cena, tendo como personagens: uma criança deficiente física (Criança 1); três crianças que entram para brincar com os brinquedos que estão livres no meio da sala e talvez tenham alguma ação solucionadora (Crianças 2, 3 e 4).

4.4.1 Primeira cena

Nesta cena, ao serem chamados pela professora para brincar, as crianças entram, vão até os brinquedos porém, apenas 1 das crianças observa a criança sentada, sente-se incomodada, mas mesmo assim continua brincando sem nenhuma ação.

Quadro 9 – Quarta sessão – Solução da primeira cena

Enquanto a Criança 1 está sentada no meio da sala, existem brinquedos espalhados fora do alcance dela, as Crianças 2, 3 e 4 entram e vão até os brinquedos. Apenas a Criança 2 observa a Criança 1 sentada, fica visivelmente incomodada mas mesmo assim continua brincando sem nenhuma ação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A primeira solução encontrada pelo grupo foi deixar a Criança 1 quieta.

Veio à tona neste *role-playing*, que pela fase de desenvolvimento que as crianças se encontram, alguns valores não foram refletidos até então. No *role-playing* as crianças não se incomodaram com a criança que não tinha acesso aos brinquedos, pois não perceberam, estavam totalmente voltados aos seus desejos. Portanto para o desenvolvimento do juízo moral é necessário a clarificação de valores, pois conhecendo sobre justiça, direitos universais, essa criança se desenvolverá e se tornará um cidadão autônomo. Segundo Puig (1988, p. 35):

Os múltiplos exercícios que costumam incluir-se sob a perspectiva metodológica da clarificação de valores têm como principal objetivo facilitar a tomada de consciência dos valores, crenças e opções vitais de cada pessoa. Pretende-se, portanto, iluminar melhor o horizonte valorativo do sujeito, ou conduzir processos de valoração que provoquem a assimilação de novos valores (Puig, 1988, p. 35).

Por isso, percebe-se que a experiência refletiu na atitude. Ao questionar o grupo sobre os conhecimentos aos deficientes físicos, eles relataram que nunca viram uma criança de cadeira de rodas e não sabem e não imaginam o que deve ser uma criança que não consiga andar, portanto esse *role-playing* trouxe uma reflexão nunca pensada por nenhuma das crianças da turma, o que explica o silêncio na resolução do *role-playing*.

4.4.2 Segunda cena

Nesta cena, as crianças entram e vão diretamente aos brinquedos e, depois de muito tempo, a Criança 2 entrega um brinquedo para a Criança 1 que começa a brincar, assim a Criança 3 também leva um brinquedo para brincarem juntas, porém entregaram todos os brinquedos que elas tinham para a Criança 1. A Criança 4 (única do sexo masculino) não entrega nenhum brinquedo e brinca sozinha.

Quadro 10 – Quarta sessão – Solução da segunda cena

Enquanto a Criança 1 está sentada no meio da sala, existem brinquedos espalhados fora do alcance dela, as Crianças 2, 3 e 4 entram e vão até os brinquedos. Após muito tempo a Criança 2 entrega seu brinquedo à Criança 1 que começa a brincar. Vendo essa atitude, a Criança 3 também entrega seu brinquedo para brincarem juntas. A Criança 4 fica brincando sozinha e não entrega nenhum brinquedo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A segunda forma de resolução dessa problemática foi entregar todos os brinquedos para a criança com deficiência.

Neste segundo jogo, as crianças perceberam a necessidade da criança portadora de deficiência, porém não sabiam exatamente como agir. Preferiram ficar sem brincar ao entenderem o quanto não conseguir ter acesso aos brinquedos, por

não ter mobilidade nas pernas, é uma situação entristecedora. Sendo assim, solucionaram da forma que julgaram mais justa, mesmo não sendo uma solução de equidade, elas refletiram sobre como obter a justiça em tal situação. Segundo as palavras de Kohlberg e afirmados por Bataglia, Moraes e Lepre,

Kohlberg (1992) afirma que a teoria dos estágios é um dos pontos centrais da postura cognitivo-evolutiva, e, da mesma forma que o desenvolvimento cognitivo, o moral também ocorre por meio da evolução de estágios. Os estágios de raciocínio moral, propostos por Kohlberg, são de raciocínio de justiça e não de emoções ou ações. Kohlberg (1992) destaca que sua definição de moralidade e desenvolvimento moral deriva das definições de Hare (1982), para quem o centro da moralidade é a justiça ou os princípios de justiça. —Essa centralidade da justiça deriva também do trabalho de Piaget (1994) sobre o desenvolvimento do julgamento moral, no qual ele definiu a moralidade como uma atitude de respeito pelas pessoas e pelas regras, aliando-se, portanto, a Kantll (Bataglia; Moraes; Lepre, 2010, p. 26).

Percebe-se que mesmo não brincando e apenas olhando a criança brincar sozinha, eles demonstraram alegria, por solucionarem o problema da forma que eles tinham certeza que seria a correta. Não brincar para que a criança brinque com todos os brinquedos. É perceptível o processo do entendimento da situação.

4.4.3 Terceira cena

Nesta cena, os três personagens entram em cena e já buscam pelos brinquedos, rapidamente as Crianças 2 e 3 já entregam o brinquedo para a Criança 1, logo depois a Criança 4 faz igual. Mesmo com muitos brinquedos a Criança 1 brincou sozinha e as 3 crianças ficaram olhando.

Quadro 11 – Quarta sessão – Solução da terceira cena

Enquanto a Criança 1 está sentada no meio da sala, existem brinquedos espalhados fora do alcance dela, as Crianças 2, 3 e 4 entram e vão até os brinquedos. Imediatamente as Crianças 2 e 3 entregam brinquedos à Criança 1. Logo depois a Criança 4 também entrega um brinquedo. As 3 crianças ficam observando a Criança 1 brincar sozinha.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A terceira forma de resolução dessa problemática também foi entregar todos os brinquedos para a criança com deficiência.

Nesta cena, houve a mesma dificuldade em saber como fazer justiça de uma forma assertiva para todos.

4.4.4 Quarta cena

Nesta cena, as crianças entram e começam a brincar; todas as crianças eram do sexo feminino e ao entregarem o brinquedo para a Criança 1, elas interagiram e brincaram juntas.

Quadro 12 – Quarta sessão – Solução da quarta cena

Enquanto a Criança 1 está sentada no meio da sala, existem brinquedos espalhados fora do alcance dela, as Crianças 2, 3 e 4 entram e vão até os brinquedos. As Crianças 2, 3 e 4 levam os brinquedos à Criança 1 e interagem com ela brincando todas juntas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A quarta forma de resolução dessa problemática foi se aproximar da Criança 1 e brincar junto com ela.

Foram quatro *role-playing*, mas ao refletir e pensar em novas soluções eles chegaram a conclusão que brincar junto com a criança com deficiência, seria o melhor para todos. Puig (1988, p. 38), ressalta que:

Torna-se essencial reconhecer que os valores não são estáticos, e sim que estão submetidos a sucessivas modificações provocadas pelas distintas experiências que vive cada pessoa e pela relação que estabelece com seu meio sociocultural. Portanto, a clarificação de valores parte de um conceito de 'valor' ligado à ideia de processo de valoração, processo no qual o essencial não são tanto os valores de si mesmo e relações com os outros mais positivas e satisfatórias. No caso de conseguir isso, supõe-se que a conduta dos alunos terá alcançado uma maior segurança, coerência e voluntariedade; ou seja, o sujeito terá adquirido um maior grau de acordo consigo mesmo (Puig, 1988, p. 38).

Nesse episódio, as crianças adquiriram, segundo Puig, um maior grau de acordo consigo mesmo, pois através do processo de clarificação, conheceram o valor

da equidade, desmistificaram o desconhecido e solucionaram o role-playing com uma atitude em que todos ficaram contentes.

4.4.5 Conclusões da quarta sessão de *role-playing*

Logo após o *role-playing*, as crianças explicaram quais foram as soluções que encontraram:

- Deixar a criança quieta;
- Entregar todos os brinquedos para a criança com deficiência;
- Se aproximar da criança e brincar junto com ela.

Na votação com o grupo, eles ficaram em dúvida do que fazer, muitos deles acharam que a melhor solução seria deixar a criança quieta, depois o grupo comentou que ela não conseguia se mexer e por isso não conseguia pegar os brinquedos, então a melhor solução seria entregar a ela vários brinquedos para que escolhesse qual queria.

Uma criança do grupo disse que criança com a deficiência é uma criança e deve gostar de brincar igual a todas as crianças que gostam de brincar com os amigos, assim a maioria do grupo concordou que a melhor solução é brincar junto com ela, após a escolha do grupo, duas crianças tiveram outras soluções que também contemplam a opção de brincar junto.

Criança “H” disse:

- *Eu gostaria de levar a “M” no parque com a cadeira de rodas.*

“D”, também teve uma ideia dizendo:

- *Pegar por trás da cadeira e levar a “MJ” mais perto dos brinquedos.*

É realizador para um professor presenciar evolução de pensamento e ver o quanto beneficia para a qualidade de vida do grupo e também para o futuro como seres humanos.

4.5 Quinta sessão de *role-playing* - “*Bullying com meus amigos*”!

A quinta sessão de *role-playing* foi realizada em 10/10/2023, na própria sala de aula. A problemática envolveu “a criança que presencia maltratos aos amigos”. Essa problemática tem como base o livro “Bolinha de sabão” da autora Luciene Regina Paulino Tognetta.

O *role-playing* foi repetido quatro vezes (4 cenas) e contou com quatro participantes em cada cena, tendo como personagens: uma criança (Criança 1) que age de forma violenta com outra (Criança 2); duas crianças que assistem aos maus tratos (Crianças 3 e 4) e podem ter alguma ação solucionadora.

4.5.1 Primeira cena

Nesta primeira cena, as 4 crianças estão sentadas quando a Criança 1 usa um lápis para furar o braço da Criança 2, a Criança 3 levanta e procura pela professora.

Quadro 13 – Quinta sessão – Solução da primeira cena

As 4 crianças estão sentadas quando a Criança 1 pega o estojo da Criança 2, o joga no chão e com um lápis fura o braço da Criança 2 enquanto as Crianças 3 e 4 estão sentadas na frente dos colegas e veem o acontecido. A Criança 3 se levanta e diz:

- Professora, ele jogou o estojo e furou a amiga!

Neste momento a professora não teve uma ação solucionadora, por não pertencer ao *role-playing*..

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A primeira solução encontrada pelo grupo foi avisar um adulto.

Neste *role-playing*, a reação imediata da criança foi chamar a autoridade, o adulto, mesmo sabendo que este não participava do jogo, não conseguiu criar uma solução fora do contexto da heteronomia. Lepre e Arruda (2020), destacam que:

A heteronomia, que é o período antes da autonomia, pode ser entendida como o estado em que alguém é governado por outrem. A moral heterônoma seria baseada na coerção adulta, uma relação de respeito unilateral, que tem como princípio a desigualdade entre adultos e crianças, que são movidas pelo dever e pela obrigação (Lepre; Arruda, 2020, p. 136).

Nesta presente pesquisa, percebe-se que a consciência avança ao longo do role-playing e muitas vezes volta ao que elas acreditam, como neste caso onde o adulto é o detentor da regra.

4.5.2 Segunda cena

Nesta segunda cena, as 4 crianças estão sentadas quando a Criança 1 usa um lápis para furar o braço da Criança 2, as 2 crianças que observam, depois de uma pausa, repreendem a Criança 1.

Quadro 14 – Quinta sessão – Solução da segunda cena

As 4 crianças estão sentadas quando a Criança 1 pega o estojo da Criança 2, o joga no chão e com um lápis fura o braço da Criança 2 enquanto as Crianças 3 e 4 estão sentadas na frente dos colegas e veem o acontecido. Depois de uma pausa a Criança 3 diz para a Criança 1:

- *Não pode fazer isso com as pessoas, é muito feio.*

Enquanto a Criança 4 também diz:

- *Se você fizer isso, Jesus vai chorar.*

E a Criança 3 completa:

- *E daí você não vai para cima, você vai para baixo.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A segunda solução encontrada pelo grupo foi citar pensamentos e regras religiosas, para conscientizá-lo do erro de tais atos.

Neste segundo *role-playing* iniciou-se o uso da religiosidade para resolução das problemáticas, o que também é muito característico na fase de desenvolvimento que estão, fase heterônoma, e percebe-se na comunidade, que muitas famílias pertencem a religiões o que influencia em suas crenças e valores. Tanto nas famílias, como alguns profissionais da educação, usam da religião para transmitir valores prontos.

Menin (2002, p. 96) cita que “muitas vezes, educa-se doutrinariamente, acreditando que “um conjunto de valores, considerados fundamentais, deva ser transmitido pronto a todos, como verdades acabadas”. O que contradiz a Educação

em valores, que busca dentro da reflexão o desenvolvimento de uma sociedade democrática, que visa a justiça e o bem a todos. Segundo Puig (1998):

A Educação Moral não tem motivo para ser necessariamente uma imposição heterônoma de valores e normas de conduta, mas tampouco se reduz à aquisição de habilidades pessoais para adotar decisões puramente subjetivas. A Educação Moral pode ser um âmbito de reflexão que ajude a detectar e criticar os aspectos injustos da realidade cotidiana e das normas sociais vigentes; construir formas de vida mais justas, tanto nos âmbitos interpessoais como nos coletivos; elaborar autônoma, racional e dialogicamente princípios de valor que ajudem a julgar criticamente a realidade; fazer com que adquiram também aquelas normas que a sociedade, de modo democrático e visando à justiça, lhes deu (Puig, 1998, p. 17).

Com o *role-playing*, mesmo as crianças trazendo à tona seus valores heterônomos, eles veem outras possibilidades de resolução de problemas, o que possibilita a reflexão de valores.

4.5.3 Terceira cena

Nesta terceira cena, as 4 crianças estão sentadas quando a Criança 1 usa um lápis para furar o braço da Criança 2, as 2 crianças que observam, imediatamente já repreendem a Criança 1, com discursos religiosos.

Quadro 15 – Quinta sessão – Solução da terceira cena

As 4 crianças estão sentadas quando a Criança 1 pega o estojo da Criança 2, o joga no chão e com um lápis fura o braço da Criança 2 enquanto as Crianças 3 e 4 estão sentadas na frente dos colegas e veem o acontecido. Imediatamente a criança 3 e 4 falam:

- _ Não pode fazer isso.
- _ Jesus não vai gostar disso.
- _ Se você fizer isso, não vai ser um anjinho.
- _ Não pode fazer isso.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A terceira solução encontrada pelo grupo, é idêntica à solução 2: citar pensamentos e regras religiosas, para conscientizá-lo do erro de tais atos.

Novamente as falas e crenças religiosas aparecem no *role-playing*, como verdades absolutas, o que denota a fase heterogênea que vivenciam, onde todas as regras são ditas pelos mais velhos. Piaget (1994), cita essa necessidade da fala do adulto:

[...] no que se refere às regras do jogo, constatamos facilmente, e muitos especialistas o observaram antes de nós, que os inícios do jogo social na criança são caracterizados por um longo egocentrismo. De um lado, a criança é dominada por um conjunto de regras e exemplos que lhe é imposto de fora. Mas, por outro lado, não podendo ainda se situar num pé de igualdade, frente aos mais velhos, utiliza para si, e sem mesmo se dar conta de seu isolamento, o que conseguiu aprender da realidade social ambiente (Piaget, 1994, p. 40).

Como cita Piaget, quanto aos exemplos que lhe são impostos de fora, neste *role-playing* é nítido que as falas reproduzidas são ouvidas por eles em algum contexto de adultos, ou familiar ou religiosa.

4.5.4 Quarta cena

Nesta quarta cena, quatro crianças estão sentadas quando a Criança 1 usa um lápis para furar o braço da Criança 2, as 2 crianças que observam, após o ato, a Criança 3, se levanta e tira a criança 1 de perto da criança 2 e ao ver a situação, a Criança 4, também se levanta para segurar a Criança 1.

Quadro 16 – Quinta sessão – Solução da quarta cena

<i>Nesta cena não houve palavras, apenas ações.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A quarta solução encontrada pelo grupo é usar da força para ajudar a criança agredida.

O grupo é formado por crianças de 4 a 6 anos e a linguagem é explorada para que as soluções aconteçam, porém elas estão em processo de aquisição de novas posturas e soluções. Lepre e Arruda (2020, p. 121) citam que “as crianças pequenas apresentam dificuldades para solucionar problemas, uma vez que ainda não desenvolveram toda a sua capacidade de diálogo e negociação”.

Logo após o *role-playing* as crianças que assistiam a ele, tiveram diferentes opiniões para resolver a problemática.

- A criança “MJ”, disse que as pessoas precisam acolher a criança agredida, sentar perto, dar um abraço e dizer: _Fica comigo.
- A criança “A”, disse que as pessoas violentas ficam sozinhas e quando ela ver uma situação dessas, ela precisa fazer a coisa certa que é avisar a mãe dele.
- A criança “T”, que foi o intérprete do agressor, relatou que enquanto ele estava batendo, veio o menino proteger ela e empurrou e bateu nele, então percebeu que ele fez uma coisa má, mas o menino também fez.

Neste *role-playing*, quando a pesquisadora, pergunta ao grupo sobre a solução de todos, sobre o que fazer quando alguém precisa de ajuda, algumas memórias vieram à tona. Iniciou pela criança “L”. , que contou detalhadamente quando a mãe foi violentada pelo pai e ele estava escondido com ela, relatando que a ajuda veio do tio. Após esse relato, a criança “E”. , também contou sobre quando a mãe foi violentada por um tio e explicou que ela conseguiu bater nele também, mas que a vizinha chamou a polícia. Após esse relato a criança “MV”, relatou a violência vivida pela mãe e também por ela, quando um tio chega à noite bêbado e a procura para bater nela e ninguém a ajuda, nem o pai. Neste momento, as crianças queriam relatar as histórias de feminicídios e as próprias vivências que eles presenciam, mas a pesquisadora, por sentir o quanto os relatos doíam emocionalmente em todos, direcionou para que, todos refletissem, então quando alguém precisa de ajuda, o que fazer? E todos chegaram à conclusão unânime que precisam chamar uma autoridade rapidamente.

A pesquisa instiga à reflexão e à comunicação, sendo assim, vivências difíceis foram expostas por sentirem acolhimento de grupo e sentirem um ambiente confiável para colocar seus pensamentos. Segundo Spolin (2012, p. 4). “[...] ele requer um ambiente no qual a experiência se realize, uma pessoa livre para experienciar uma atividade que faça a espontaneidade acontecer”.

Neste contexto, e já no final do ano, mês de outubro, esse ambiente seguro já estava contextualizado para tamanho aprofundamento das crianças, porém temos que destacar o quanto a criança, mesmo com 4 a 6 anos, já possuem contextos de vida, que refletirão nas decisões e valores escolhidos. Bock (2001), assevera sobre a violência:

A família, como lugar de proteção e cuidados, é, em muitos casos, um mito. Muitas crianças e adolescentes sofrem ali suas primeiras experiências de violência: a negligência, os maus-tratos, a violência psicológica, a agressão física, o abuso sexual (Bock, 2001, p. 255).

Foi perceptível o quanto a turma ficou mais silenciosa após a roda da conversa e o quanto eles estavam mais dóceis entre eles, o que leva a dizer que a empatia com as vivências do próximo foram sentidas por todos e também pela professora pesquisadora.

4.6 Sexta sessão de *role-playing* - “O reizinho”!

A sexta sessão de *role-playing* foi realizada em 17/10/2023, na própria sala de aula. A problemática envolveu “a criança que manda nos outros”, tendo como base o livro “O Reizinho e ele mesmo”, da autora Luciene Regina Paulino Tognetta.

Essa problemática foi repetida três vezes (3 cenas) e contou com quatro participantes em cada cena, tendo como personagens: uma criança (Criança 1) que é autoritária e acredita que as pessoas são suas servas e com três crianças que são mandadas (Crianças 2, 3 e 4) e podem ter alguma ação solucionadora.

4.6.1 Primeira cena

Nesta primeira cena, a Criança 2 convida os colegas para brincar com a caixa de brinquedos, as crianças começam a brincar e logo se aproxima a Criança 1, com afazeres, porém a Criança 3 responde que não e os dois ignoram a Criança 1.

Quadro 17 – Sexta sessão – Solução da primeira cena

A criança 2 chama os amigos dizendo:

_ Vamos brincar!

As crianças se aproximam e começa a brincadeira. A Criança 1, imediatamente chega e diz:

_ Vai fazer aquilo, senão eu vou te bater!

A criança 3 diz:

_ Não.

A Criança 1 continua:

_ Eu vou te bater!

Empurra a criança 3, mas este a ignora e continua brincando.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A primeira solução encontrada pelo grupo foi ignorar a criança mandona.

Neste primeiro *role-playing*, a criança solucionadora, não deu atenção à criança que gostaria de manipulá-la. Optou por não ceder às vontades, porém não reagiu para resolver a problemática do grupo. Ignorar, foi a melhor solução encontrada, para se obter paz em tal situação. O grupo é formado por crianças de 4 a 6 anos que estão se desenvolvendo moralmente. Neste jogo a criança, não usou da agressividade, nem de fúria para resolver a problemática, não houve diálogo para transformar a realidade, porém conseguiu obter uma situação que ele conseguiu brincar sem ser obrigado a fazer o que não quer. Nesse desenvolvimento à autonomia, Puig (1998), ressalta que:

A autonomia nos meios de experiência moral não pode ser entendida nem como onipotência nem como mera aceitação consciente do que o ambiente impõe. A autonomia é a construção de um projeto biográfico próprio a partir dos condicionamentos socioculturais oferecidos pelos meios de experiência (Puig, 1998, p. 153).

Nas palavras de Puig sobre a onipotência e a aceitação daquilo que o ambiente impõe, podemos definir que as crianças neste *role-playing*, não se sentiram coagidas com as ameaças, nem se colocaram como vítimas, não aceitaram as imposições, porém não se sentiram confortáveis em agir de forma transformadora. Ao serem questionados sobre a atitude do “não fazer”, eles disseram que resolveram não fazer nada contra ela, até a criança desistir.

4.6.2 Segunda cena

Nesta segunda cena, a Criança 2 convida os colegas para brincar com a caixa de brinquedos, as crianças começam a brincar e logo se aproxima a Criança 1, com afazeres, porém as crianças ameaçam chamar a professora, declaram que a atitude é feia e começa um embate.

Quadro 18 – Sexta sessão – Solução da segunda cena**(continua)**

A Criança 2 chama os amigos dizendo:
 _ Amigos, vem brincar comigo?

Quadro 18 – Sexta sessão – Solução da segunda cena**(conclusão)**

As crianças se aproximam e começa a brincadeira. A Criança 1, imediatamente chega e diz:
 Parem, e vão pegar água para mim, agora!
 A Criança 2 diz:
 _ Não.
 A criança 3 diz:
 _ Eu vou falar para a professora.
 A Criança 1, se aproxima encara a criança 3, com postura de briga.
 A Criança 2, ao ver a intimidação diz:
 _ Não faz isso com ela, isso é muito feio.
 Então ela se aproxima da Criança 2 e segura na cabeça dela para que ela olhe nos olhos dela.
 A Criança 3 diz:
 _ Eu vou chamar a Pro e você vai ficar de castigo.
 Criança 1:
 _ Eu não vou ficar de castigo.
 Esta começa a segurar as cabeças com força.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A segunda solução encontrada pelo grupo foi ameaçar chamar uma autoridade. Nesse segundo *role-playing*, quando as crianças perceberam o quanto a criança era autoritária, não conseguiram encontrar outra solução que não fosse ameaçar chamar uma autoridade, para que essa outra criança que também está no nível de desenvolvimento heterônimo, pudesse sentir medo, e parasse com os ataques agressivos.

Percebemos a dependência das crianças com a figura do adulto, para pensar e solucionar os problemas, havendo na pesquisa momentos que acontecem a reflexão e a ação assertiva e em outros momentos a paralisação desta ação. O que é compreensível nesta faixa etária. Lepre e Arruda (2020, p. 136) citam o desenvolvimento moral de uma pessoa narrando que “pela perspectiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget, há um desenvolvimento da moral, com mudanças qualitativas, em que o ser humano pode percorrer da anomia para a heteronomia, chegando, possivelmente, à autonomia moral”.

As autoras também relatam que essa progressão do desenvolvimento do juízo moral necessita de práticas com situações reais, para que caminhem nessa evolução:

Para a construção da moral autônoma, a criança precisa de situações reais que desafiem seu modo de pensar, e é imprescindível que ela participe de experiências que causem o desequilíbrio cognitivo, a fim de assimilar e acomodar novas formas de pensar e agir no mundo social a partir de práticas cooperativas, dialogadas, reflexivas e ativas (Lepre; Arruda, 2020, p. 13).

Neste *role-playing* a criança “mandona”, foi tão realista em sua interpretação que as outras crianças se sentiram realmente amedrontadas e não tiveram reação para dialogar, assim rapidamente encontraram na professora a segurança diante de tal problemática.

4.6.3 Terceira cena

Nesta terceira cena, a Criança 2 convida os colegas para brincar com a caixa de brinquedos, as crianças começam a brincar e logo se aproxima a criança 1, com afazeres, porém as crianças iniciam uma postura agressiva frente a criança mandona.

Quadro 19 – Sexta sessão – Solução da terceira cena

(continua)

A Criança 2 chama os amigos dizendo:

_ Venham brincar comigo?

As crianças se aproximam e começa a brincadeira. A Criança 1, imediatamente chega e diz:

_ Vocês vão pegar água para mim, agora.

A Criança 3 já se levanta e tenta empurrar a criança 1. A Criança 1 se desvia e puxa a caixa de brinquedos para que eles parem a brincadeira e façam suas vontades. As crianças seguram a caixa e quando a Criança 1 percebe que não conseguirá tirar a caixa, ela cruza os braços e diz:

_Vocês querem me bater?

Quadro 19 – Sexta sessão – Solução da terceira cena

(conclusão)

Nisso as crianças se levantam, seguram a Criança 1 com violência, esta tenta se defender empurrando-os.

(A pesquisadora finaliza o *role-playing*, para evitar danos)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A terceira solução encontrada pelo grupo foi usar da violência para que não aconteça mais tal atitude.

Neste *role-playing*, foi necessário a paralisação, para que não houvesse danos físicos nos participantes, pois estes citam a atitude da criança mandona, com falta de respeito e humilhante. Encontraram na violência coletiva uma forma de paralisar a criança manipuladora. Segundo Vinha (2000):

Apesar de algumas crianças apresentarem um traço de personalidade mais agressivo, essa característica pode ser acentuada ou minimizada dependendo das interações dela com o meio. Ressalta-se que o comportamento agressivo quando contínuo não é uma doença, mas um sintoma de que algo vai mal com a criança e com o ambiente em que está interagindo (família, escola, etc). Existem faixas etárias em que observa-se uma maior tendência para apresentar comportamentos agressivos: entre 3 e 5 anos e dos 12 aos 16 anos de idade (Vinha, 2000, p. 423).

Na votação com o grupo eles acreditam que enfrentar a pessoa mandona seja a melhor solução. Um relato da aluna foi:

_ Ela mandava na gente brigando e isso não pode.

A pesquisadora perguntou:

_ “MC”, e você acha que precisa enfrentar neste caso?

Ela respondeu:

_Sim.

Mesmo com alguns votos para ignorar e se afastar desta criança, eles acreditam que com a atuação do *role-playing*, mostrando a contenção violenta, foi a opção mais assertiva em tal situação.

4.7 Sétima sessão de *role-playing* - “Não é meu”!

A sétima sessão de *role-playing* foi realizada em 17/11/2023, na própria sala de aula. A problemática envolveu “A criança que furtava os objetos”.

Essa problemática foi realizada uma vez e contou com cinco participantes, tendo como personagens: uma criança (Criança 1) que roubava objetos e (Crianças 2, 3, 4,5) que veem o roubo e podem ter alguma ação solucionadora.

Quadro 20 – Sétima sessão – Solução da primeira cena

A Criança 1 entra na sala e disfarçadamente coloca brinquedos e livros, dentro da camiseta.

A Criança 2, ao ver diz:

_ Ei amiga, não pode fazer isso. Eu vou ligar para a polícia ou chamar a auxiliar para expulsar você da escola.

A Criança 1 responde:

_ É porque vou levar para minha casa.

A Criança 2 responde:

_ Você tem tudo na sua casa, porque eu já fui lá.

A Criança 1, responde:

_ Eu queria levar para brincar com a minha Barbie.

Criança 2:

_ Mas não pode, as coisas da escola, são da escola. Pede para sua mãe comprar o que você quer.

Criança 1:

_ Eu não vou mais fazer isso.

Criança 2:

_ Promete?

Criança 1:

_ Sim.

As outras crianças observam o diálogo entre elas, e no final cruzam os dedinhos, como uma finalização de paz.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Na votação com o grupo eles imediatamente já disseram que essa solução solucionou o problema e sendo assim, já encontraram que explicar a situação para o outro, consegue solucionar esse problema.

A criança que também participou do *role-playing* disse:

_ Eu fiz, mas eu já sabia que não posso pegar nada que não é meu, e se eu ver alguém fazendo isso eu vou falar que não pode.

A pesquisa foi repleta de vivências, onde houve a confirmação da fase de desenvolvimento do grupo, heteronomia, onde eles buscavam incessantemente por um adulto solucionador, em outros momentos, encontravam nas citações religiosas as suas falas e após alguns *role-playings*, começaram a questionar qual seria a solução mais justa para tais problemas, onde eles agiram no *role-playing* de forma assertiva e em outros momentos na reflexão com o grupo, chegaram a outras soluções morais. Fechamos os *role-playing* com o diálogo, sendo o principal solucionador para os possíveis problemas, o que confirma o quanto é necessário práticas voltadas ao desenvolvimento do juízo moral, para o bem pessoal e social. Puig (1998) afirma a importância das ferramentas assertivas na Educação em valores que tanto contribuem para tal desenvolvimento:

Esse tipo de exercício torna-se especialmente apropriado, como apontávamos ao referir-nos às finalidades da educação moral, para construir a própria identidade moral; uma identidade moral complexa, aberta e crítica, que se defina como espaço de diferenciação e criatividade pessoal no âmbito dos valores. Um espaço em que é possível o conhecimento de si mesmo, enquanto clarificação daqueles aspectos que configuram a própria maneira de ser, pensar e sentir. Um espaço em que o conhecimento de si mesmo se estende também como construção de um modo de ser pessoal que integre as experiências do passado e projete-se para o futuro (Puig, 1998, p. 36).

A Educação em Valores necessita de ferramentas que propiciem as interações e reflexões para o desenvolvimento moral, sendo os valores internos fundamentais

para guiar o nosso comportamento. Viola Spollin (1992, p. 10), cita que “Se somos treinados somente para o sucesso, devemos usar tudo e todas as pessoas para esse fim, podemos então trapacear, mentir, trair e abandonar toda vida social para alcançar o sucesso”. Portanto é necessário que os educadores planejem intencionalmente suas vivências em sala de aula para que o desenvolvimento do juízo moral aconteça. O *role-playing* trouxe momentos diferenciados, interativos e de grande reflexão ao grupo.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto de Pesquisa que apresentamos é uma Caixa Instrucional com Fichas de *role-playing* voltada para crianças da Educação Infantil, de 4 a 6 anos. Ela é composta por 15 cartões ilustrados que trazem sugestões de roteiros para a execução de role-plays com grupos de crianças, com o objetivo de estimular práticas educacionais intencionais voltadas ao desenvolvimento do juízo moral. O produto foi pensado para facilitar o trabalho das professoras no momento de realizar a atividade. Ele já apresenta um passo a passo, explicando como aplicar o *role-play* e oferecendo orientações sobre a finalização, utilizando a roda de conversa para que as crianças possam discutir e encontrar, em grupo, a melhor solução para os problemas apresentados, compartilhando suas opiniões.

Como já estudado anteriormente e afirmado por Lepre e Arruda (2020, p. 13), "Para a construção da moral autônoma, a criança precisa de situações reais que desafiem seu modo de pensar, e é imprescindível que ela participe de experiências que causem o desequilíbrio cognitivo, a fim de assimilar e acomodar novas formas de pensar e agir no mundo social a partir de práticas cooperativas, dialogadas, reflexivas e ativas."

O produto destaca o tema da Educação em Valores e da Construção do Juízo Moral que, infelizmente, muitas vezes é desconhecido pelos pedagogos ou é visto apenas como a criação de regras e combinados no início do ano letivo. Esta pesquisa, assim como o produto, é uma ferramenta que oferece uma nova abordagem, permitindo que valores universais como cooperação, empatia e respeito a diferentes opiniões sejam desenvolvidos no ambiente escolar de maneira planejada, reflexiva e lúdica. Tanto o produto quanto a pesquisa têm como objetivo superar essa visão limitada, apresentando novas possibilidades para a Educação Infantil. Embora o público-alvo da caixa instrucional sejam as crianças pequenas, ela é flexível e adaptável, permitindo que cada professor crie novo *role-play* conforme sua necessidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com crianças pequenas, 4 a 6 anos, utilizando o *role-playing* como ferramenta para a Educação Valores, que tinha como objetivo investigar o desenvolvimento de tais criança e analisar se o *role-playing* é uma estratégia pedagógica para o desenvolvimento do juízo moral, revelou-se uma estratégia prazerosa e chamativa para as crianças. Ao vivenciar situações fictícias, porém próximas ao cotidiano e com dilemas morais reais, as crianças puderam experimentar diferentes perspectivas e desenvolver habilidades como a empatia, o respeito mútuo e a cooperação.

O envolvimento ativo e lúdico proporcionado pelo *role-playing* favoreceu um ambiente de aprendizado mais dinâmico, onde os valores puderam ser explorados de maneira prática e significativa, além de permitir uma maior compreensão das consequências das escolhas e atitudes. Esta abordagem destaca-se por estimular um processo reflexivo que vai além da mera transmissão de conhecimento, promovendo o desenvolvimento integral da criança e sua capacidade de tomada de decisões baseadas em princípios éticos.

As considerações finais desta dissertação ressaltam a importância do desenvolvimento moral na Educação Infantil, enfatizando a relevância do papel dos educadores nesse processo. O estudo, baseado na teoria de Jean Piaget, demonstrou que o uso de técnicas como o *role-playing* pode ser uma ferramenta pedagógica eficaz para fomentar o juízo moral em crianças de 4 a 6 anos, ao criar um ambiente seguro e lúdico para a experimentação de diferentes papéis sociais e dilemas éticos.

A prática do *role-playing* mostrou-se particularmente útil para o desenvolvimento da empatia, do pensamento crítico e da habilidade de considerar múltiplas perspectivas, elementos essenciais para a construção de um juízo moral mais avançado. Ao engajar as crianças em simulações de situações sociais, os educadores podem estimular discussões que levem à compreensão das normas e valores éticos, permitindo que elas internalizem essas ideias por meio da prática.

No entanto, o sucesso desta metodologia depende diretamente do papel ativo do professor. É fundamental que os educadores sejam capacitados para mediar as atividades de *role-playing*, guiando as crianças na exploração dos dilemas morais, fornecendo feedback construtivo e incentivando uma reflexão crítica sobre as ações e decisões tomadas. Além disso, a introdução de temas variados e adequados à faixa

etária pode enriquecer as discussões, ampliando o repertório moral e social dos alunos, sobretudo, criando *role-playing* baseados em situações reais e cotidianas.

A caixa de fichas instrucionais proposta como Produto Educacional oferece um recurso prático para os professores, com orientações e temas estruturados que facilitam a aplicação do *role-playing* no cotidiano da sala de aula. Recomenda-se que os professores utilizem essa ferramenta de forma consistente, adaptando as atividades à realidade e ao contexto das crianças, e promovendo um ambiente de diálogo e respeito mútuo.

Em conclusão, o uso do *role-playing* na educação em valores mostrou-se uma prática enriquecedora, que não só potencializa o aprendizado, como também contribui para a formação de uma sociedade mais consciente e responsável. Os resultados sugerem que essa ferramenta pode ser amplamente aplicada no contexto escolar e sua aplicação poderá consolidar o uso do *role-playing* como um recurso efetivo para a formação de cidadãos mais éticos e conscientes em suas ações e decisões.

Por fim, este trabalho reforça a necessidade de uma educação que vá além do conteúdo acadêmico e inclua o desenvolvimento de competências morais e éticas desde os primeiros anos de vida escolar. Ao integrar essas práticas, a escola se torna um espaço privilegiado para a construção de sujeitos mais conscientes, empáticos e preparados para a convivência em sociedade.

REFERÊNCIAS

ABEDITEHRANI, H.; DIJK, C.; NEYSHABOURI, M. D.; ARNTZ, A. Beneficial Effects of Role Reversal in Comparison to role-playing on negative cognitions about Other's Judgments for Social Anxiety Disorder. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, v. 70, e101599, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2020.101599>.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, v. 15, n. 1, p. 25-32, 2010.

BAURU. Sistema Municipal de Ensino de Bauru. **Currículo Comum da Educação Infantil**. Bauru – SP, 2022.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 jun. 2020

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 22/1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Câmara de Educação Básica. Aprovado em 17 de dezembro de 1998. Brasília, 1998.

BRASIL. **Constituição Federal**. 5 ed. ver. E atual. São Paulo: editora Revista dos Tribunais. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional n.º 105/2019. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BOCK, A. M. **A psicologia e as psicologias**. Digital Source, 2001. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1472159178.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

LA TAILLE, Y.; OLIVIEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEPRE, R. M.; ARRUDA, A. C. J. Z. **Moralidade, escola e contemporaneidade**: bases teóricas e relatos de experiências. 1. ed. Bauru – SP: Ed: Gradus Editora, 2020.

LEPRE, R. M.; ALVES, C. P; ARRUDA, A. C. J. Z.; BATAGLIA, P. U. R. de. (org.). **Desenvolvimento moral e Educação em valores**: Estudos e Pesquisas. Bauru – SP: Gradus Editora, 2021.

MENIN, M. S. De S.Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. *In*: MACEDO, L. de. (org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo,1996. p. 1-36.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002.

MARCOLINO, S.; MELLO, S. A. Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 2, p. 457-472, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-370302432013>.

MENTS, M. (1999). The Effective Use of Role Play London Kogan Page

PASQUALINI, J. C.;TSUHANNO, Y. N. (org.). **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PIAGET, J. A teoria de Piaget. *In*: MUSSEN, P. H. (org.). **Psicologia da criança**: Desenvolvimento Cognitivo. São Paulo: E.P.U., 1975. v. 4. p. 97.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus,1994. (Originalmente publicado em 1932).

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da criança**. Tradução Octavio Mendes Cajado. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. (Originalmente publicado em 1966).

PUIG, J. M. **Ética e valores**: Métodos para um ensino transversal. Tradução Ana Venite Fuzatto; revisão técnica Ulisses Ferreira de Araújo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

RABELO, L.; GARCIA, V. L. Role-Play para o Desenvolvimento de Habilidades de Comunicação e Relacionais. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Bahia julho.2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v39n4e01052014>.

SILVA, M. E. F. da; MIGUEL, P. C.; BATAGLIA, P. U. R. O desenvolvimento moral segundo Carol Gilligan. *In*: LEPRE, R. M.; ALVES, C. P; ARRUDA, A. C. J. Z.; BATAGLIA, P. U. R. de. (org.). **Desenvolvimento moral e Educação em valores**: Estudos e Pesquisas. Bauru – SP: Gradus Editora, 2021. p. 59-75.

SILVA, M. E. F; MARTINS, R. A. **A formação ética, moral e em valores na pesquisa em educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SZYMANSKI, M.L.S; COLUSSI, L.G. A presença dos jogos de papéis na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, n. 67, p. 41-61, 2019.

TOGNETTA, L. R. P. **O reizinho e ele mesmo**. Ilust. Paulo R. Masserani. Americana – SP: Editora Adonis, 2014

TOGNETTA, L. R. P. **Bolhinha de sabão**. Ilust. Paulo R. Masserani. Americana-SP: Editora Adonis, 2017.

APÊNDICES**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito que meu(minha) filho (a) participe:

Nome do(a) participante da pesquisa: _____

Data: ____/____/____

(Assinatura do(a) seu(sua) responsável legal)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências das resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____

(Assinatura da pesquisadora)

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS CAMPUS BAURU - JÚLIO DE MESQUITA FILHO	
--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ROLE-PLAYING COMO FERRAMENTA PARA A CONSTRUÇÃO DO JUÍZO MORAL NA CRIANÇA.

Pesquisador: FABIANA SILVEIRA FERNANDES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65450122.7.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.873.546

Apresentação do Projeto:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: "Será feita uma análise observacional qualitativa de como o teatro contribuiu para reflexões e empatia com os personagens que foram interpretados, os instrumentos para a coleta de dados, constarão com observação e registros das respostas dos alunos, referente a história apresentada, pela escolha de personagens e reescrita do pós apresentação, para analisar se houve mudança de concepções após imergir na peça teatral, com o objetivo de propiciar uma base para o desenvolvimento do juízo moral nas crianças. Diante de tal análise, comparando o comportamento das crianças antes e depois. Os momentos serão gravados para que todos os detalhes sejam percebidos e analisados pela pesquisadora".

Objetivo da Pesquisa:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: "Objetivo Primário: O presente estudo tem como objetivo geral descrever e analisar um trabalho pedagógico intencional e planejado com o Teatro, utilizando a técnica de role-playing, como possibilidade para o desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação infantil, de 04 e 05 anos de idade. Objetivo Secundário:

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01			
Bairro: CENTRO		CEP: 17.033-360	
UF: SP	Município: BAURU		
Telefone: (14)3103-9400	Fax: (14)3103-9400	E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br	

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.873.546

- Promover quatro peças teatrais com conteúdo filosófico com temas abrangentes: ambiente, identidade, desenvolvimento infantil e caráter;
- Traçar um perfil de análise comportamental das crianças diante das escolhas dos personagens definidos;
- Aplicar o questionário de maneira individualizada a cada criança visando contribuir na identificação um perfil de autoconhecimento frente à formação do caráter próprio;
- Contribuir com as escolas de Bauru, através de um livro, contendo peças teatrais específicas para a Educação Infantil, que trará a importância do Teatro no auxílio para o desenvolvimento de múltiplas habilidades incluindo a moral".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: "Riscos: Os riscos da participação na pesquisa são mínimos, e como envolvem muito a oralidade para a realização dos personagens, podem ocasionar desconforto na interpretação da peça para a comunidade escolar. Entretanto, a criança poderá desistir a qualquer momento da pesquisa. Benefícios: Desenvolvimento do juízo moral".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se mostra relevante social e cientificamente, além de apresentada por meio do projeto de forma coerente em relação aos aspectos éticos, ou seja, em conformidade com as resoluções vigentes, a saber: 466/12 e 510/16, do CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados e conforme as resoluções vigentes.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 5.873.546

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1974511.pdf	28/12/2022 19:42:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	28/12/2022 19:41:50	FABIANA SILVEIRA FERNANDES	Aceito
Outros	Carta_Justificativa_CEP.pdf	28/12/2022 19:39:28	FABIANA SILVEIRA FERNANDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Alunos.pdf	28/12/2022 19:37:25	FABIANA SILVEIRA FERNANDES	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_Concordancia.pdf	31/10/2022 21:31:11	FABIANA SILVEIRA FERNANDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	31/10/2022 21:26:16	FABIANA SILVEIRA FERNANDES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	31/10/2022 21:16:58	FABIANA SILVEIRA FERNANDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 02 de Fevereiro de 2023

**Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br