

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

PRISCILA PELARIN DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NUMA PERSPECTIVA
PIAGETIANA: contribuições para a Educação Infantil**

**BAURU
2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

PRISCILA PELARIN DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NUMA PERSPECTIVA
PIAGETIANA: contribuições para a Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Ms. Ana Carolina Biscalquini Talamoni e co-orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Jesus Zanni de Arruda.

**BAURU
2010**

Silva, Priscila Pelarin

A construção da autonomia numa perspectiva
piagetiana: contribuições para a Educação Infantil
/ Priscila Pelarin da Silva, 2010.
119 f.

Orientador: Ana Carolina Talamoni

Co-orientador: Antonio Carlos Jesus Zanni de
Arruda

Monografia (graduação) - Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2010.

1. Autonomia. 2. Educação Infantil. 3. Jean
Piaget. I. Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Ciências. II. Título.

PRISCILA PELARIN DA SILVA

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NUMA PERSPECTIVA
PIAGETIANA: contribuições para a Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Ms. Ana Carolina Biscalquini Talamoni e co-orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Jesus Zanni de Arruda.

Banca Examinadora

Profa. Ms. Ana Carolina Biscalquini Talamoni - orientadora
Faculdade de Ciências – UNESP - Bauru

Profa. Dra. Márcia Cristina Argenti Perez
Faculdade de Ciências – UNESP - Bauru

Prof. Dr. Marcelo Carbone Carneiro
Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP - Bauru

Bauru
2010

A todos os professores (as) da Educação Infantil, que têm nas mãos a responsabilidade de plantar as primeiras sementes na terra fecunda da Educação, e a todas as crianças, que ainda tão pequeninas, não conhecem a sua mais preciosa tarefa que é a de construir o futuro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e à intercessão da Virgem Maria por terem permitido a conclusão deste trabalho e me auxiliado, principalmente quando vos pedi, e me foi concedida, a virtude da paciência.

Agradeço aos meus pais, Jorge e Seniz, que, além de terem me instruído sempre em uma educação voltada para a solidariedade e amor ao próximo, com muito esforço possibilitaram que eu me dedicasse integralmente à realização deste curso.

Ao meu irmão Jorge e à minha amiga Lilian por terem estado do meu lado sempre, me incentivando e compreendendo nos momentos de preocupação e, mesmo, mau - humor.

Às minhas amigas, Ana Suellen, Barbara, Camila, Elizabeth, Lilian, Luciana, Maria Carolina, Regileni, Tânia e Viviane, minhas companheiras de jornada nestes anos de graduação.
Obrigada pelo companheirismo!

A minha orientadora Profa. Ms. Ana Carolina Biscalquini Talamoni e ao meu co-orientador Prof. Dr. Antonio Carlos Jesus Zanni de Arruda, que me auxiliaram na realização deste trabalho, contribuindo ambos com sua dedicação, paciência e conhecimentos.

A professora Helaine que permitiu gentilmente que a pesquisadora fizesse as observações em sua sala de aula e desfrutasse de bons e alegres momentos com a turma do Pré-II!

A todos os professores do Curso que contribuíram, com os seus mais diversificados conhecimentos, no meu crescimento enquanto futura Pedagoga.

Aos membros da Banca Examinadora, Profa. Dra Márcia Cristina Argenti Perez e Prof. Dr. Marcelo Carbone Carneiro, pelas contribuições dadas a este trabalho.

Deixo claro, aqui, o meu apreço por vocês e minha gratidão pela paciência e auxílio que me ofereceram. Cada um de vocês certamente contribuiu, ao seu modo, para a realização deste trabalho!

O homem quer o Bem com tanto gosto, a criança tem tanto prazer em abrir os ouvidos para o Bem! Mas ela não o quer por ti, professor, ela não o quer por ti, educador, ela o quer por si mesma. O Bem, para o qual deves conduzi-la, não deve ter nenhuma relação com os teus caprichos e com as tuas paixões.

É preciso que a natureza da coisa seja boa em si e pareça boa aos olhos da criança. Ela precisa sentir a necessidade da tua vontade, conforme sua situação e suas carências, antes que ela queira a mesma coisa. Ela quer tudo o que a torna amável, tudo o que lhe traz reconhecimento, tudo o que excita nela grandes expectativas, tudo o que nela gera energia, que a faça dizer: “Eu sei fazer”.

Mas toda essa vontade não é produzida por palavras, e sim pelos cuidados que cercam a criança e pelos sentimentos e forças gerados por esses cuidados. As palavras não produzem a coisa em si, mas apenas o seu significado, a sua consciência.

(Pestalozzi, J. H. In “Carta de Stans”, 1799)

RESUMO

O presente trabalho objetiva abordar a construção da autonomia no processo de desenvolvimento cognitivo e moral infantil, de acordo com a perspectiva piagetiana, tendo em vista a influência do ambiente sócio-moral da sala de aula na Educação Infantil. Sabe-se que a educação escolar tem uma parcela de participação bastante relevante no que se refere ao desenvolvimento da autonomia pela criança, principalmente quando se trata da Educação Infantil que se torna responsável por realizar os primeiros encorajamentos desta habilidade. Neste processo enfocamos, pois, a necessidade de uma Educação e Pedagogia ativas que possibilitem esta construção oferecendo aos pequenos oportunidades de exercerem e construir seus primeiros indícios da autonomia. Para isso, além da pesquisa bibliográfica, que teve como suporte teórico os estudos de Jean Piaget, optamos por uma pesquisa de campo em que procuramos, a partir da técnica da entrevista e da observação, investigar o ambiente sócio-moral de uma sala de aula de uma Escola de Educação Infantil, destacando as oportunidades relevantes de exercício da “autonomia” pelas crianças, em meio à rotina do grupo. A entrevista esteve voltada para a busca dos conhecimentos básicos da educadora sobre o tema, bem como qual seria consciência quanto ao papel da pré-escola neste processo de desenvolvimento moral e sobre o seu próprio papel enquanto educadora desta modalidade de ensino. Já a observação esteve direcionada para os procedimentos da professora frente o encorajamento desta habilidade sócio-moral que, tendo como foco principal as relações interpessoais na sala de aula. Nossa sala de aula mostrou ser um ambiente cooperativo e, por isso, pudemos enfatizar a importância das condutas da professora que permearam o dia-a-dia da turma e que encorajaram a construção inicial desta habilidade pelo aluno. O objetivo principal deste trabalho, portanto, foi investigar as possibilidades e os resultados que uma experiência escolar tem para o desenvolvimento da autonomia infantil.

Palavras – chave: autonomia, educação-infantil, Jean Piaget, desenvolvimento cognitivo e sócio-moral, ambiente sócio-moral.

ABSTRACT

This paper aims at discussion the construction of autonomy of cognitive development and child morality, according to the Piagetian approach view of the influence of socio-moral classroom in kindergarten. It is known that education is a very important part of participation in relation to the development of autonomy by the child, especially when it comes to kindergarten who becomes responsible for performing the initial encouragement of this ability, respecting the phase cognitive development in which the child is. We focus, therefore, the need for education and teaching activities that enable this construction offering little opportunity to exercise and build their first signs of autonomy. For their achievement, in addition to literature, which has been supported by theoretical studies of Jean Piaget, we chose a field research where we look, from the interview and observation, investigate the socio-moral environment of a room class of a school Kindergarten, highlighting the important opportunities for the exercise of "autonomy" for the children, amid the routine of the group. The interview was focused on the pursuit of basic knowledge of the educator on the subject, as well as what would be aware of the role of preschool in the process of moral development and about their own role as an educator this mode of education. Since the remark was directed at the teacher's procedures against the encouragement of social and moral ability, focusing mainly on interpersonal relationships in the classroom. Our classroom has proved to be a cooperative environment and therefore we emphasize the importance of the teacher's conduct that permeated the day-to-day classroom and encouraged to start building this skill by the student. The main objective of this study therefore was to investigate the possibilities and outcomes that have a school experience for the development of autonomy for children.

Keywords: autonomy, education and child, Jean Piaget, cognitive development and socio-moral, socio-moral environment.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estádios de Desenvolvimento Cognitivo.....	20
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Roda da Conversa.....	87
Quadro 2 - Atividades Pedagógicas na sala de aula.....	90
Quadro 3 - Recreio.....	93
Quadro 4 - Parque.....	95

SUMÁRIO

Introdução.....	9
1 A Epistemologia Genética de Jean Piaget.....	13
2 O Desenvolvimento moral, a autonomia e a educação em Jean Piaget.....	24
2.1 Sobre a autonomia	30
2.2 Sobre a Educação: Por que ainda Piaget?.....	39
3 O papel da pré-escola na construção inicial da autonomia pela criança	43
3.1 A criança de cinco anos	51
3.2 Componentes de um ambiente sócio-moral educativo a favor do desenvolvimento da autonomia	56
4 Procedimentos metodológicos da pesquisa	66
4.1 Público pesquisado	69
4.2 Dos instrumentos	70
4.3 Da análise dos dados	70
5 Análise dos dados e resultados da pesquisa.....	72
5.1 Do espaço físico e organização da instituição	72
5.2 Da entrevista com a professora.....	77
5.3 Das observações	82
5.3.1 A rotina do grupo.....	82
5.3.2 Das análises das observações	87
Considerações finais	100
Referências	104
Apêndices	108
Anexos	116

Introdução

Na esfera da educação escolar, muito além de atuar na formação de sujeitos que “lêem” o mundo, a escola tem como papel fundamental a conscientização do homem para o exercício pleno da cidadania. Sendo assim, um de seus maiores desafios consiste em levar o aluno a pensar por si mesmo e impulsioná-lo ao interminável desejo de reconstruir seus próprios conceitos para o restabelecimento de sua liberdade, fazendo sua própria história e decidindo sobre seu futuro. Este é sem dúvida o nível desejado para uma educação moderna. Neste sentido, portanto, a nossa postura enquanto educador deve ser consciente, pois somos intelectuais transformadores. Além disso, somos formadores de opinião e, assim sendo, temos a obrigação de incentivar o pensamento crítico de nossos educandos. Daí a importância dada por Jean Piaget (1896 - 1980) à evolução da Pedagogia que, para ele (2009) é, entre outras, uma ciência, e das mais difíceis devido a complexidade dos fatores em jogo.

Baseado em seus estudos epistemológicos sobre a construção de conhecimentos, Piaget ansiou por uma Educação e Pedagogia ativas em que os ambientes sócio-morais escolares e os métodos pedagógicos se adéquem a essa busca interminável pela formação de sujeitos autônomos, exigindo-se que toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida (PIAGET, 2002). Neste sentido, nos remete à necessidade de inovações na Educação no intuito de formar indivíduos que não apenas recebam e reproduzam valores e conhecimentos, mas contribuam na constituição das sociedades futuras, pela autonomia de seu pensamento:

Se se deseja, como necessariamente se faz cada vez mais sentir, formar indivíduos capazes de criar e de trazer progresso à sociedade de amanhã, é claro que uma educação ativa verdadeira é superior a uma educação consistente apenas em moldar os assuntos do querer pelo já estabelecido e os do saber pelas verdades simplesmente aceitas. Mas mesmo caso se tenha por objetivo formar espíritos conformistas prontos a trilhar os caminhos já traçados das verdades adquiridas o problema implica em determinar se a transmissão das verdades estabelecidas terá mais êxito mediante o procedimento de simples repetição ou mediante uma assimilação mais ativa (PIAGET, 2009a, p. 12).

Considerando, pois, esta postura frente a necessidade de inovações na Educação e na Pedagogia pode-se dizer que o modelo da escola tradicional consegue formar, com sucesso, nos sujeitos, um raciocínio ativo e autônomo?

Diz-se daí a importância de um estudo da psicologia da criança como um instrumento que vem auxiliando nas propostas de novos modelos pedagógicos que prezem pela sua

espontaneidade e ações mediadas, correlatas ao seu desenvolvimento psicogenético. E com os estudos e pesquisas de Jean Piaget não foi diferente: sua epistemologia, que trata da construção de conhecimentos, desde a gênese das estruturas biológicas e cognitivas do homem, a partir de seu desenvolvimento e contato com o meio físico e social, traz-nos avanços quanto às propostas pedagógicas atuais que prezem pela formação de sujeitos críticos e participativos. Mesmo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que também nos interessa nesta pesquisa, mantém como base as idéias que permeiam os estudos sobre o desenvolvimento realizados pelo epistemólogo, sugerindo uma educação em que a própria criança participe ativamente de suas construções intelectuais e morais, pelo auxílio indispensável das relações cooperativas. A ênfase está colocada na necessidade de conceber o estudante não como um receptor passivo, mas como uma pessoa que constrói seus conhecimentos, guiada por seus interesses e suas necessidades. “A educação nova propõe que a criança seja tratada como ser autônomo do ponto de vista das condições funcionais e exige que se leve em conta sua mentalidade do ponto de vista estrutural” (PIAGET, 1998, p. 15).

Posto, portanto, que o desenvolvimento infantil é um processo contínuo que necessita do meio social como um dos fatores que participam do seu avanço, e que cada uma das fases desse desenvolvimento possui suas peculiaridades, visamos a Educação Infantil como ambiente importante, nos âmbitos cognitivo e moral, no que se refere aos primeiros encorajamentos para a construção gradativa da autonomia. Deste modo, vislumbra-se a necessidade de seus educadores conhecerem as etapas de desenvolvimento infantil, podendo a escola atuar de um modo muito mais significativo, no que se refere ao encorajamento de suas habilidades. Neste sentido, Piaget vem reiterar que “todo educador deve conhecer não só as matérias a ensinar, mas igualmente os mecanismos subjacentes às operações da inteligência e, por isso mesmo, as diferentes noções a ensinar” (op. cit., p. 16).

Cabe a esta modalidade de ensino, e principalmente ao professor que estabelece a “atmosfera” da sala de aula, portanto, constituírem um ambiente favorável à habilidade a qual nos propusemos estudar. Isso somente se dará, por meio de um método pedagógico ativo, em meio a um ambiente sócio-moral em que seja impulsionada a realização de pesquisas, experimentos, as primeiras trocas de ponto de vista, as primeiras resoluções de conflitos e as primeiras trocas de experiências. Piaget (2002) enfatiza esta questão, neste sentido, ao assinalar a importância crescente que sem dúvida assume a educação pré-escolar, quanto à formação de futuros alunos pesquisadores.

Sabe-se que desde o seu nascimento o bebê está sujeito aos primeiros contatos e convívio com o universo social. Primeiramente, sua vida em sociedade estará submetida à

vivência diária com seus pares mais próximos, estendendo-se, seguidamente, para a convivência, diária ou eventual, com novos indivíduos, quando passa a freqüentar a escola de educação infantil. É, pois, a partir da interação com os vários ambientes e pessoas que a criança vai construindo sua moralidade. É com o auxílio dessas experiências sociais iniciais vivenciadas pela criança, portanto, que poderá dar-se o início da construção de uma personalidade autônoma.

Temos como base, pois, o princípio de que não há possibilidade de formarmos sujeitos moral e intelectualmente autônomos sem que este venha participar ativamente, desde a sua mais tenra infância, de experiências sociais que deles exijam um esforço espontâneo e a conquista por si mesmo de um certo saber. Neste sentido defendemos a escola ativa como consideravelmente mais propensa à educação do pensamento autônomo, a única capaz de desenvolver a personalidade intelectual, e nos referimos aos modelos tradicionais como métodos que correm o grande risco de formar meros sujeitos reprodutores das verdades pré-estabelecidas e transmitidas pela escola, uma vez que nela não acontece o encorajamento do senso crítico.

Neste trabalho, portanto, atentamo-nos, segundo a Espistemologia Genética, para o modo como se dá a construção da autonomia na criança, no que se refere ao seu desenvolvimento psicogenético, a partir das relações interpessoais cotidianas e de uma educação e pedagogia ativas na Educação Infantil. Esta teoria prevê as relações interpessoais como indispensáveis ao alcance desta capacidade. Para o epistemólogo, esta construção refere-se diretamente à capacidade e possibilidade de o sujeito questionar as normas que lhe são apresentadas, tornando-se capaz não somente de aprender e interiorizar as regras morais, mas, ainda, refletir e agir autonomamente frente o conhecimentos das mesmas.

Deste modo, somos alertados para o fato de que um sujeito tanto pode ser educado para formar uma personalidade livre, como submetida ao grupo social a que pertence. Daí a importância da Educação em sua parcela de participação no desenvolvimento infantil. Diremos, pois que desde a infância deve ser iniciada uma educação a favor da construção da autonomia.

Esta proposta, assim, teve como objetivo enfatizar o papel e a importância do ambiente pré-escolar no processo de construção da autonomia sócio-moral, investigando as possibilidades e os resultados que uma experiência escolar tem para o desenvolvimento da autonomia infantil. Além de estudos bibliográficos, isto se deu por meio de uma pesquisa de campo em que pudemos investigar a prática de 01 (uma) educadora, no que se refere ao seu trabalho de encorajamento, ou não, desta capacidade moral; a partir desta experiência viemos

destacar as possibilidades práticas em que um educador possa vir a incentivar o desenvolvimento da autonomia nas crianças. A compreensão da construção desta habilidade que se inicia ainda na infância, portanto, poderá auxiliar os próprios educadores de pré-escolas na busca constante por diferentes práticas que venham colaborar nesta capacidade moral.

Sendo assim, no primeiro e segundo capítulos deste trabalho viemos abordar a Epistemologia Genética de Jean Piaget, bem como seus estudos sobre o desenvolvimento moral e a construção da autonomia, no intuito de enfatizar a correlação existente entre estes processos (cognitivo e moral). Nada de muito significativo se pode fazer na escola para encorajar esta construção sem que se conheçam as fases do desenvolvimento psicológico no qual nossas crianças se encontram.

Nos capítulos seguintes acabamos por enfatizar a relação entre a Educação e a construção da autonomia no aluno, principalmente no que se refere ao âmbito das pré-escolas. Além disso, procuramos discutir sobre as características de ambientes sócio-morais que se põem a favor do desencadeamento desta habilidade, bem como de ambientes que podem vir a retardarem esta construção.

Esta proposta centrou-se, deste modo, em um estudo que considera a importância da Educação Infantil na participação do processo de desenvolvimento sócio-moral da criança, principalmente no que se refere ao encorajamento da construção inicial de sua autonomia, tomando como base as contribuições dos estudos de Jean Piaget.

1 A Epistemologia Genética de Jean Piaget

Este trabalho é baseado na Epistemologia Genética elaborada por Jean Piaget, e as mais recentes colaborações de seus seguidores, sobretudo no que se refere aos seus estudos sobre a moralidade e a construção da autonomia. Pode-se dizer que, ao abordar o desenvolvimento da autonomia, que se põe como idéia central desta pesquisa, como um processo gradativo e como capacidade moral intrínseca ao desenvolvimento das habilidades intelectual e social, estamos tratando diretamente de uma idéia pertencente a esta Epistemologia. É proposta deste capítulo, portanto, nos situar quanto a esta abordagem de desenvolvimento na qual está inserida esta pesquisa.

Jean Piaget, nascido na Suíça, embora com formação científica em Biologia, também se interessou pelo campo da Filosofia e fez uso, tanto destas como de seus conhecimentos científicos sobre a Psicologia, para fundamentar e elaborar sua epistemologia. Ao realizar pesquisas voltadas para a investigação dos modos como se dá a construção dos conhecimentos nos sujeitos e propor, portanto, uma teoria inovada sobre o desenvolvimento biopsicossocial destes, Piaget é tido como uma das maiores referências dentro da Teoria Educacional Construtivista, uma vez que ressalta a importância da Educação na mediação do desenvolvimento pleno dessas capacidades. Seus estudos sugerem¹ uma educação voltada para a produção de novos conhecimentos, por meio da interação ativa e cooperativa dos sujeitos, e não unicamente uma educação pautada na transmissão de saberes. Se a pedagogia clássica gira em torno do professor e do programa, a nova pedagogia, por sua vez, pretende centrar-se na criança.

Interessado desde a infância pela Biologia, Piaget associou-se à Filosofia no intuito de alcançar respostas às suas indagações sobre a conciliação da inteligência e a construção de conhecimentos que constituem e compreendem a vida humana. Embora tenha reconhecido a Filosofia como uma sabedoria indispensável aos seres racionais, uma vez que estes dão sentido à sua existência a partir de uma multiplicidade de valores e crenças, o autor a concebe, ainda, com certas limitações. Seus estudos (1983) levaram-no a apontar a Filosofia como um “saber não definitivo” e que, portanto, não era suficiente para responder aos seus questionamentos sobre a aquisição de conhecimentos. Isso se explica, segundo ele, pelo fato

¹ Os estudos de Jean Piaget são epistemológicos e não se constituem em uma teoria psicológica e nem pedagógica. Propõe-se que, ao conhecer o desenvolvimento infantil, os educadores possam aperfeiçoar sua prática de acordo com as características mentais e morais nas quais seus alunos se encontram.

de a Filosofia abranger “verdades particulares” e abster-se do consenso unânime, isto é, pelo fato de que cada indivíduo constrói sua verdade por meio dos valores aprendidos em sua determinada época e contextos; ela - a Filosofia - se constitui, portanto, em uma sabedoria, e não em um conhecimento, e está sempre *em caminho* (grifo do autor) da verdade; ela não pode conduzir senão à elaboração de hipóteses e, portanto, o critério de verdade não pode permanecer senão subjetivo. Foi aí que Piaget viu na Psicologia um instrumento e campo de investigação profícuo, por ser uma ciência que, tendo suas raízes na Biologia, contempla a inteligência e as formas cognitivas sobre as quais se assenta toda a construção do conhecimento: “entre a Biologia e a análise do conhecimento, eu precisava de algo mais que a Filosofia. Penso que foi naquele momento que descobri uma necessidade que só podia ser satisfeita através da Psicologia” (PIAGET, 2009b, p. 126). Na verdade, para conhecer a origem dos conhecimentos, portanto, Piaget propôs um estudo epistemológico com base na *ontogênese*².

Dizemos, pois, que parte-se daí a elaboração de sua Epistemologia Genética. Em sua essência, procurou investigar e desvendar, portanto, o modo como se dá, cognitivamente, a construção dos conhecimentos, a partir do desenvolvimento inicial das estruturas lógicas do ser humano, ou seja, desde a sua gênese. “O que se propõe a epistemologia genética é, pois, pôr a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares, e seguir sua evolução até os níveis seguintes, até, inclusive, o pensamento científico” (PIAGET, 1983, p.3). Recuar à gênese, portanto, para Piaget não significa privilegiar tal ou qual fase determinada primeira; é, pelo contrário, lembrar a existência de uma construção indefinida e, sobretudo, insistir no fato de que, para compreender suas razões e seu mecanismo, é preciso conhecer todas as suas fases, ou, pelo menos, o máximo possível.

Segundo FERRACIOLI (1999), o resultado deste seu trabalho deu-se por meio de uma longa pesquisa a qual foi agregado um conjunto de técnicas de investigação. Essas técnicas, por sua vez, reuniram simultaneamente três modos de trabalho: a observação do comportamento espontâneo da criança, a observação do comportamento provocado por uma situação experimental e o diálogo estabelecido entre o pesquisador e a criança, com base em seus estudos sobre as estruturas mentais, adquirido em seu trabalho árduo com a biologia. Uma de suas formas de pesquisa, portanto, baseou-se no *Método Clínico* (PIAGET, 2005), que consistiu na possibilidade investigativa sobre o nível do pensamento da criança, por meio

²De acordo com o *Dicionário Interativo de Biologia*: estudo voltado para a origem do desenvolvimento de um organismo desde a sua criação até sua forma adulta. Disponível em <http://dicionario.babylon.com/ontogene/>. Acesso em 27/08/2010.

de uma conversação sistemática com as mesmas. Insistir na gênese dos conhecimentos, portanto, para Piaget, é perseverar nos estudos sobre a passagem de um conhecimento menos complexo para um pensamento mais complexo, reelaborando, assim, uma sucessão de novos conhecimentos.

Seus estudos afirmam que um indivíduo é constituído biológica e hereditariamente por estruturas³ mentais que são aptas e passíveis de desenvolvimento, a partir da interação e experiências com o meio físico e social; essas experiências do sujeito com tudo que lhe é externo vêm contribuir na maturação dessas estruturas e, assim, permitir o alcance de conhecimentos cada vez mais complexos pelo desenvolvimento gradativo da cognição.

De um modo geral, as raízes biológicas dessas estruturas e a explicação do fato de que elas se tornam necessárias não deveriam ser procuradas nem no sentido de uma ação exclusiva do meio, nem de uma pré-formação à base de puro inatismo, mas das auto-regulações com seu funcionamento em circuitos e sua tendência intrínseca ao equilíbrio (PIAGET, 1983, p.37).

Assim, para Piaget, a construção dos conhecimentos dar-se-á, não de forma isolada, de modo unicamente biológico, embora certos fatores hereditários, que por si são de ordem estrutural, condicionem o desenvolvimento intelectual; este desenvolvimento só acontecerá a partir do relacionamento entre o pensamento e as coisas externas, e, então, à realidade macroscópica, entre o sujeito e o objeto.

Neste encaminhamento, é possível considerar que este desenvolvimento ocorrerá de forma gradativa, passando, então, no decorrer de seu desenvolvimento, por determinados estádios cognitivos, até alcançar o nível que consiste no pensamento lógico reelaborado, ou seja, nos comportamentos mais complexos que consistem em raciocínios lógico-formais. Em suas considerações sobre esses estádios, o mesmo tem a nos dizer que

A integração de estruturas sucessivas, cada uma das quais conduz a construção da seguinte, permite dividir o desenvolvimento em grandes períodos ou estádios e em subperíodos ou subestádios, que obedecem aos critérios seguintes: 1) A ordem de sucessão é constante, embora as idades médias que os caracterizam possam variar de um indivíduo para outro, conforme o grau de inteligência, ou de um meio social a outro. O desenrolar dos estádios é, portanto, capaz de motivar acelerações ou atrasos, mas a ordem de sucessão permanece constante nos domínios (operações, etc.) em que se pode falar desses estádios; 2) Cada estágio é caracterizado por uma estrutura de conjunto em função da qual se explicam as principais reações particulares. Não seria possível, portanto, que a gente se contentasse com uma referência a elas ou se limitasse a apelar para a predominância de tal ou qual caráter;

³ Não se trata do inatismo; na concepção inatista tudo já está pré-determinado. Para Jean Piaget o conhecimento dá-se por meio da interação entre sujeito e objeto e não unicamente no sujeito (inatismo) e não somente no objeto (empirismo); trata-se do interacionismo.

3) As estruturas de conjunto são integrativas e não se substituem umas às outras: cada uma resulta da precedente, integrando – o na qualidade de estrutura subordinada, e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde” (PIAGET; INHELDER, 2001, p. 131-2).

Jean Piaget considera que nós, seres humanos, temos determinadas estruturas mentais hereditárias que serão desenvolvidas desde o nascimento até, como já apontamos, a construção efetiva do nosso raciocínio lógico. Estes estádios, então, correspondem aos determinados níveis de desenvolvimento intelectual dos sujeitos. Tal construção dar-se-á gradativamente, de modo que as características dessas diferentes fases “não se sucedem de maneira linear (desaparecendo as de uma determinada fase no momento em que se desenham as da seguinte), mas à maneira das fases de uma pirâmide (direita ou invertida), em que os novos comportamentos se somam, simplesmente, aos antigos para completá-los, corrigi-los ou combinar-se entre eles” (PIAGET, 1987, p. 309). Deste modo, pode-se dizer que um ato é tanto mais inteligente quanto maior forem as dificuldades oferecidas ao processamento de novos dados pelo pensamento. Ora, pois, para que ocorra esse gradativo alcance intelectual de conhecimentos cada vez mais elaborados, são necessários, de acordo com esta epistemologia, quatro processos fundamentais no que se referem ao desenvolvimento desses estádios, os quais citamos a “maturação”, as “experiências com o meio físico”, a “transmissão social, lingüística ou educacional” e a “equilibração”, ou “auto-regulação”.

Em se tratando da maturação, pode-se pensar que essa torna possível o desenvolvimento humano, já que por se tratar do amadurecimento do sistema nervoso, “toma parte certamente em cada transformação que ocorre durante o crescimento da criança” (PIAGET, 1972, p. 3). Ela é, então, uma condição necessária que vem desempenhar o papel de abrir novas possibilidades para novas condutas que precisam ser atualizadas. Mas, diz-se, pois, que ela não age sozinha e, assim, suas condições solicitam exercícios que, por sua vez, provém das influências do meio físico e social. Quanto a primeira, são objetivamente fatores básicos no desenvolvimento das estruturas mentais, já que consistem na percepção e ação do indivíduo frente os objetos, no intuito de abstrair suas propriedades. Por exemplo, “para descobrir que o cachimbo é mais pesado do que o fósforo a criança pesa ambos e encontra a diferença” (op. cit., p. 4); e isso ocorre justamente devido, além do contato físico com os objetos, à percepção e à ação mental que a criança exerce para distinguir o “leve” do “pesado”. Ao agir sobre os objetos e abstrair suas características, a experiência física torna possível, então, a construção de algum conhecimento frente a estes.

Falando, agora, sobre a transmissão social - transmissão lingüística ou transmissão educacional - esta se mostra essencialmente necessária, na medida em que a criança necessita assimilar uma grande quantidade de informações externas advindas desse contato social e, deste modo, vem “operar” sobre as mesmas por meio da re-organização de seus esquemas mentais. Isso quer dizer que este fator influi, também, diretamente no desenvolvimento das estruturas cognitivas, uma vez que a complexidade das novas ações a que a criança precisa se adaptar, como, por exemplo, ao uso da linguagem, se constitui como uma das fontes dessas transmissões e torna cada vez mais desenvolvidas estas estruturas. Além disso, mostra-se essencialmente importante na formação moral da criança, uma vez que é na interação com outros sujeitos que a mesma passa a aprender, agir e questionar os valores e normas sociais, propiciando, assim, seu desenvolvimento pessoal enquanto um sujeito que pensa e age em seu meio social.

Por último temos o fator da equilibração. Este tem como competência a auto-regulação; uma vez que já existem três fatores (maturação, experiências com o meio físico e experiências com o meio social) estes devem de algum modo estar equilibrados entre si. É para Piaget, portanto, o fator central no desenvolvimento mental. Expliquemos, então, que no ato de conhecer, “o sujeito é ativo e, conseqüentemente, defrontar-se-á com uma perturbação externa, e reagirá com o fim de compensar, tendendo-se, portanto, para o equilíbrio” (PIAGET, 1972, p. 5). Essas perturbações externas são o que acabamos de denominar “experiências físicas e sociais” que, ao que o sujeito se depara com essas novas situações propiciadas pelas mesmas, tem necessidade de descobrir mentalmente novos meios para se adaptar a elas.

Assim sendo, ao mencionar os estádios de desenvolvimento mental, temos uma sucessão de níveis de equilíbrio, tendo que não é possível alcançar o segundo nível a não ser que o equilíbrio tenha sido alcançado no primeiro nível, e o equilíbrio do terceiro nível só se torna possível quando o equilíbrio do segundo tenha sido alcançado, e assim por diante. Desta forma, o desenvolvimento se dá por uma constante busca de equilíbrio que significa a adaptação dos esquemas mentais ao mundo exterior. Aqui, não podemos deixar de falar sobre os mecanismos que possibilitam, ao sujeito cognitivo, o alcance destas constantes auto-regulações, ao que Piaget chama de “assimilação”, “acomodação” e a “adaptação”.

Em descrição bem simples, “assimilação” vem a ser a incorporação de um novo elemento aos esquemas mentais anteriores, o qual tentará ser percebido e compreendido por este sujeito, por meio da comparação com conhecimentos já adquiridos anteriormente. O processo de assimilação se refere à tentativa, feita pelo sujeito, de solucionar uma

determinada situação, utilizando uma estrutura mental já formada, isto é, a nova situação, ou o novo elemento, é incorporado e assimilado a um sistema já pronto. Ela consiste no ponto de partida para as novas organizações intelectuais, exigidas pela experiência daquele com o que lhe é externo. Ao conseguir realizar esta operação e incorporar essas novas informações, ou, em termos biológicos, quando esses novos elementos do meio exterior são internalizados à estrutura, temos o mecanismo da “acomodação”, que vem a ser justamente a retomada de um novo equilíbrio do organismo frente a essas novidades. Essas estruturas antigas, portanto, serão modificadas, com vistas à solução de um novo problema de ajustamento, a esta nova situação. Todo este alcance em processar novas informações é denominado por Piaget de “adaptação”: “assim, a adaptação intelectual é o equilíbrio progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar, e esta ação só se completa quando chega a um sistema estável, isto é, quando há equilíbrio entre a assimilação e a acomodação” (DOLLE, 1939, p. 59). A adaptação nada mais é, portanto, do que o novo estado de ação e organização das estruturas cognitivas, frente às perturbações e desequilíbrios causados pelas experiências com os novos objetos e situações. As gradativas auto-regulações, assim, consistem, no decorrer do desenvolvimento, nos mais elevados e gradativos níveis cognitivos dos sujeitos.

Ao que nos referimos, então, a esses níveis de desenvolvimento intelectual, Piaget classificou-os nas fases “sensório-motora”, “pré-operatória”, das “operações concretas” e das “operações formais”, como podemos ver na tabela que segue:

Tabela 1 – Estádios de desenvolvimento cognitivo

Estádio da	Faixa etária aproximada⁴
Inteligência sensório-motora	Até 2 anos de idade
Inteligência Simbólica ou Pré-Operatória	de 2 até 7-8 anos
Inteligência Operatória Concreta	de 7-8 anos até 11-12 anos
Inteligência Operatória Formal	a partir de 12 anos

Fonte: Laércio Ferracioli (1999, p. 183).

O primeiro estágio a que o epistemólogo se refere, é o estágio “sensório motor”. Nesta etapa o bebê não manifesta qualquer índice de consciência do seu eu, nem relaciona dados do mundo exterior. Deste modo, há uma centração inconsciente, no sentido de que o lactente tudo relaciona a seu corpo como se ele fosse o centro do mundo, não havendo, aí, a habilidade

⁴ Idades vistas como pontos referenciais e não determinantes no que se refere ao alcance de novas conquistas no desenvolvimento.

de diferenciação entre ele e os objetos. É basicamente por meio de suas percepções e movimentos que a criança mantém contato com o meio que o cerca. Neste âmbito, “pela falta da linguagem e da função simbólica, as construções se efetuam exclusivamente apoiadas em percepções e movimentos, ou seja, através de uma coordenação sensória - motora das ações, sem que intervenha a representação ou o pensamento” (DOLLE, 1939, p. 12). Assim, no estágio sensório-motor a criança procura coordenar suas primeiras ações e integrar as informações que recebe pelos sentidos, elaborando os primeiros esquemas de assimilação que servirão de base para a construção das futuras estruturas relacionadas ao desenvolvimento ulterior.

Uma das funções da inteligência será, portanto, nesta fase, a diferenciação entre os objetos externos e o próprio corpo [...]. Em suma, vemos que a criança está trabalhando ativamente no sentido de formar uma noção do *eu*, de se distinguir como objeto dos demais objetos existentes no exterior e de se colocar em relação a eles. Começará, portanto, com uns poucos reflexos hereditários que irão gradualmente sendo aprimorados por meio de exercícios [...] (RAPPAPORT, 1982, p. 67).

Em outras palavras, a consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência sensório-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparecerá como elemento entre os outros objetos.

Já o segundo estágio, é denominado por Piaget de estágio “pré-operatório”. É o que chamamos de etapa da representação, já que a criança terá alcançado, por meio do desenvolvimento e das auto-regulações das estruturas decorrentes do estágio anterior, a capacidade de iniciar o uso da linguagem ou imagens para representar numerosos conjunto de ações ou experiências semelhantes. Para Rappaport (1982), isto será conseguido tanto a partir do uso de um objeto como se fosse outro (quando, por exemplo, uma caixa de fósforos pode se transformar num carrinho para brincar), de uma situação por outra (na brincadeira de casinha a criança estará representando situações da vida diária), ou seja, a partir do uso da capacidade simbólica. Assim,

No estágio pré-operatório, surge o que Piaget & Inhelder (1978) denominam de função simbólica, que consiste no poder de representação de objetos ou acontecimentos, tomando possível, por exemplo, a aquisição da linguagem ou de símbolos coletivos. A partir daí, há o desenvolvimento de um pensamento simbólico e pré-conceitual e, em seguida, do pensamento intuitivo, que, em progressivas articulações, conduzem ao limiar das operações. As operações são ações internalizadas, ou seja, uma ação executada em pensamento sobre objetos simbólicos, seja pela representação de seu possível acontecimento e de sua aplicação a objetos reais evocados por imagens mentais, seja por aplicação direta a sistemas simbólicos (FERRACIOLI, 1999, p. 184).

No período pré-operatório, portanto, há agora uma re-elaboração dos conhecimentos adquiridos no nível sensório-motor, o que possibilitará, lenta e gradualmente, o aumento do alcance do pensamento. Nesta fase a criança se mostra, ainda, bastante egocêntrica, devido à ausência de esquemas conceituais; há uma mistura da realidade com a fantasia, o que determinará uma percepção muito distorcida da realidade. Podemos dizer que esse estágio se põe entre as ações físicas e percepções, pontos centrais no estágio anterior, e o início das operações cognitivas, que estarão já presentes no seguinte nível do desenvolvimento, no qual agora adentraremos.

Esta última fase é a qual Piaget denomina de período “operatório”, o qual está dividido, ainda, em período das “operações concretas” e período das “operações formais”. O primeiro, de acordo com nossa tabela I, dar-se-á por volta dos sete aos 12 anos e vem a ser caracterizado por grandes aquisições intelectuais, as quais já procedem de uma capacidade de abstração e reflexão sobre os objetos. Segundo Ferracioli (1999, p. 184), “as intuições articuladas se transformam em operações de classificação, ordenamento e correspondência, além de se observar o surgimento das noções de tempo, causalidade e conservação”. Deste modo, neste estágio, há o aparecimento das primeiras operações, mas a chamamos de operações concretas devido ao fato de que elas operam com objetos, e ainda não sobre hipóteses expressadas verbalmente. Neste sentido, a criança terá um conhecimento real, correto e adequado de objetos e situações da realidade externa (esquemas conceituais), e poderá trabalhar com eles de modo lógico. Estas operações mentais consistem em transformações reversíveis (toda operação pode ser invertida), baseadas nos princípios da conservação e/ou invariância (objetos continuam sendo iguais a si mesmos, apesar de mudanças aparentes).

O que difere, pois, essas operações das operações formais, que constituem o último estágio elencado por Piaget, é que nesta última, finalmente, o sujeito estará apto a formar esquemas conceituais abstratos - como conceituar termos como o amor, fantasia, justiça e democracia e “realizar com eles operações mentais que seguem os princípios da lógica formal, o que lhe dará, sem dúvida, uma riqueza imensa em termos de conteúdo e de flexibilidade de pensamento” (RAPPAPORT, 1981, p. 74). Seu caráter geral, então, se resume ao alcance do mais elevado nível de desenvolvimento intelectual o qual denominamos raciocínio lógico.

Do ponto de vista piagetiano, podemos dizer, então, que, ao adquirir essas capacidades intelectuais gradativas, o indivíduo atinge formas constantes e sucessivas de equilíbrio, a qual

necessitou de exercícios que promoveram a maturação e de constantes (re) adaptações das estruturas mentais às mais diversificadas situações, provenientes das experiências cada vez mais subjetivas do sujeito com o meio externo.

Ao descrever, aqui, resumida e simplificada as bases que norteiam os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento, principalmente no que se refere à complexidade dos segredos que permeiam a construção do conhecimento humano, de acordo com seus estádios intelectuais, o objetivo consistiu, principalmente, em destacar sua epistemologia enquanto um estudo de caráter interacionista. Dizemos, pois, que Piaget estabeleceu, a respeito do papel desempenhado pela interação social, sua importância extrema no desenvolvimento das estruturas mentais. Em seus estudos sociológicos procurou explicar o alcance da lógica pelo sujeito a partir da intervenção dos fatores interindividuais, no sentido de que estes exigem do indivíduo um sistema de ações do pensamento que lhes permite chegar a cooperar. Dizemos, pois, que no momento em que a criança se torna capaz de cooperar, não pensando mais em função dela só, mas tendo uma coordenação real dos pontos de vista, essa troca de pensamento efetuada num sistema de socialização permitiu-lhe chegar a um equilíbrio intelectual. Explica-se assim, segundo o autor, que

Se as operações lógicas constituem a forma de equilíbrio final das ações, atingidas quando essas são “agrupadas” em sistemas móveis [...], as relações sociais equilibradas em cooperação constituirão, então, agrupamentos de operações, exatamente como todas as ações lógicas exercidas pelo indivíduo sobre o mundo exterior, e as leis de agrupamento definirão a forma do equilíbrio ideal comum tanto às primeiras como às segundas (PIAGET, 1973, p. 182).

Ora, entendemos que a socialização abrange um sistema dialético de compreensão no desenvolvimento cognitivo infantil. Diz-se que no mesmo momento em que a questão da socialização das crianças pressupõe inteligência, haja vista que sua interação cada vez menos egocêntrica lhe exige uma descentração intelectual que a levará a se colocar no ponto de vista do outro, as próprias relações interindividuais tendem a se constituírem em um fator central nesse desenvolvimento, pois a necessidade de descentração e cooperação que exerce nos pequenos vêm exigir destes a elaboração de esquemas cognitivos cada vez mais inteligentes, “pois, as duas espécies de progresso (lógico e social) andam exatamente lado a lado” (op. cit., p. 181).

Assim sendo, podemos dizer que às principais etapas do desenvolvimento das operações lógicas correspondem, de forma relativamente simples a estádios correlativos do desenvolvimento social, de forma que, em cada uma dessas etapas, diferentes aspectos

caracterizam suas relações com o mundo físico e social; as teorias, crenças e filosofias com que a criança procura compreender e explicar essas dimensões que a cercam são produtos de uma perspectiva particular, de um modo próprio da inteligência do pensamento.

Acrescentamos a esse interacionismo, entre o desenvolvimento mental e social, a relação intrínseca destes com a dimensão moral. Piaget, em seus estudos, também teorizou sobre o desenvolvimento da moralidade, considerando que, também este, ocorre por etapas de acordo com os estádios de desenvolvimento cognitivo, os quais já fizemos conhecer. A moral também pressupõe inteligência e socialização, uma vez que ela exige a compreensão de regras, princípios e valores; isso implica entender que o desenvolvimento cognitivo e social se mostra intimamente ligado àquela, ou seja, as habilidades morais são possibilitadas em conjunto com as capacidades cognitivas e sociais; assim sendo, as percepções e re-significações dos princípios, regras e valores possuem dependem de estruturas mentais já construídas.

O fato de que o conhecimento se dá por meio da interação, mostra-nos que a construção da autonomia, posta como umas das habilidades morais, está diretamente relacionada às dimensões acima citadas. Seu desenvolvimento está intimamente ligado a construção da razão, sociabilidade e da moralidade humana. Quando falamos na descoberta do modo como as crianças constroem e reconstroem as regras e normas sociais e morais, estamos mencionando, paralelamente, o uso do seu pensamento frente o (re) conhecimento de suas experiências sociais. Tal paralelo, então, explica-se pelo fato da autonomia moral pressupor uma razão também autônoma que, por sua vez, é possibilitada graças às experiências vivenciadas pelo sujeito em suas relações sociais. Posto, então, que há esta correspondência entre as dimensões biopsicossociais do desenvolvimento infantil, a construção da moralidade também irá passar por etapas gradativas de desenvolvimento nas quais adentraremos mais adiante.

Ao que pôde se perceber, enfim, Piaget se preocupou com o desenvolvimento integral do sujeito, a partir de um estudo epistemológico do conhecimento, com base em que todas as estruturas e habilidades da criança se desenvolvem de modo a propiciarem o desenvolvimento de um indivíduo efetivamente social, capaz de agir, refletir e transformar o meio em que vive; e isto somente é possível porque este tende a passar por um processo contínuo de adaptações, aprendizagens, e sucessivas construções de conhecimentos, a partir de suas experiências primeiramente empíricas, e depois abstratas. Abordar, portanto, dentro desta epistemologia, a construção da autonomia pelo sujeito, significou-nos, além de compreendermos a essência de suas idéias e orientar-mo-nos quanto à compreensão de fatores que necessariamente se fazem

intrínsecos a esta construção, elevar radicalmente a dependência dos trabalhos sobre o desenvolvimento da criança aos educadores objetivando frente uma prática que venha a intervir de maneira positiva no desenvolvimento sócio-moral moral infantil.

2 O desenvolvimento moral, a autonomia e a educação em Jean Piaget

Quanto maiores e mais ricas forem as experiências do sujeito com os meios físico e social, mais rico e inteligente será o seu desenvolvimento nos aspectos cognitivo, social e moral. Esse longo processo possibilitará que os sujeitos, ao final dos estádios do desenvolvimento, realizem operações mentais que sigam os princípios da lógica formal, o que lhe possibilitará, sem dúvida, a flexibilidade do pensamento. Por isso temos a dimensão racional e as relações sociais como fatores preponderantes no desenvolvimento da autonomia.

Se dedicássemos uma pequena parcela do tempo em investigar historicamente sobre a questão dos estudos e pesquisas sobre a moralidade, logo perceberíamos que este fenômeno obteve, e obtém, diversificadas interpretações psicológicas. Um dos fatores envolvidos nessas diferenciações de estudos sobre a moral consiste na diversificação mundial também de sociedades, já que estas, em diferentes períodos e espaços, apresentaram, e ainda apresentam, os mais diversos comportamentos morais.

Assim como propôs La Taille (2006) em uma de suas obras sobre a ética e a moral, pensemos, historicamente, e em meio à diversidade teórica relacionada a este tema de estudos, em duas linhas específicas de demarcação: uma com ênfase na dimensão afetiva e a outra voltada para a dimensão racional do comportamento moral.

Émile Durkheim (1902 - 1974) e Sigmund Freud (1856 - 1939) se põem como representantes da primeira linha aqui proposta. O primeiro debruçou-se sobre o sentimento do sagrado, destacando a dimensão afetiva da moralidade; vê a sociedade, esse “ser coletivo”, como objeto responsável pelo despertar dos sentimentos nos sujeitos, uma vez que afirma que “cada indivíduo nada seria, nenhuma qualidade ou riqueza possuiria, se não fosse graças à sociedade em que vive” (LA TAILLE, 2006, p. 13). Neste sentido, os estudos de Durkheim nos remetem para a origem social da razão, de modo que a “consciência coletiva” mostra-se superior e anterior às consciências individuais.

Escritos do próprio Piaget (1973) revelam que o sociólogo sustentava a tese da natureza social da lógica, de forma a prever o pensamento individual como formado pelo grupo, graças à linguagem e coações de cada geração sobre as seguintes. Assim, a moralidade proposta por Durkheim paira sobre uma “devoção” à sociedade, de modo que um trabalho de formação moral voltada para tal reflexão consistiria em desenvolver, nas crianças e nos jovens, o sentimento do sagrado em relação à sociedade, à pátria, sentimento do qual

decorrerá o respeito devido às normas morais. A sociedade constitui, assim, para o sociólogo, a única origem da moralidade. No que concerne à educação escolar, portanto, é necessário que por intermédio do professor só a lei seja respeitada, e toda disciplina deva tender a essa submissão à lei como tal. Daí a necessidade dos castigos escolares que se constituem, neste caso, a maneira mais eficaz de repreensão; esta, por sua vez, tem a função de conservar e reforçar esse respeito às leis sociais (PIAGET, 1996).

Freud, o grande pai da psicanálise, não desprezou o valor emancipador da racionalidade no desenvolvimento moral, mas, assim, como Durkheim, observou as forças afetivas como fontes legitimadoras das condutas dos sujeitos. Freud frisou a relatividade do comportamento moral, de tal forma que, por um lado, o indivíduo quer se submeter à sociedade, devido ao medo das sanções, ao mesmo tempo em que vê esta obediência como perda de sua liberdade. O grande mérito do pai da psicanálise foi certamente o de ter sublinhado esse caráter conflitivo da relação do indivíduo com a sociedade e a moral. Freud observou que grande número de adultos segue as leis morais por medo das sanções (LA TAILLE, 2006).

Ambas as teorias, portanto, destacam o papel indispensável da dimensão afetiva no comportamento moral dos sujeitos. Ora se esses sujeitos se deixam levar pelo conformismo e submissão ao “ser social”, seja por sua “adoração” à sociedade ou medo das possíveis consequências pelo desrespeito às suas normas, tem-se a afetividade como força coercitiva das condutas dos indivíduos, sendo a racionalidade bastante limitada neste contexto. Para tanto, o indivíduo deveria fazer uso de sua inteligência não para construir uma moral, mas sim para conhecer e compreender aquela imposta pela sociedade, e melhor aplicá-la.

Ao que percebemos, dá-se, aí, de acordo com os estudos piagetianos, a formação de uma moral excepcionalmente heterônoma, em que os sujeitos encontram-se moralmente submissos e obedientes aos mandamentos de um “ser coletivo” superior, que é a sociedade. Para o autor

As sociedades ditas “primitivas” repousam quase que inteiramente sobre a subordinação das gerações jovens aos “Antigos” e sobre a submissão geral, dos velhos assim como dos jovens, à tradição e à vontade dos ancestrais. Nas sociedades orientais e nas sociedades antigas, que conheceram o patriarcado, os filhos permaneciam menores enquanto o *Pater familias* estivesse vivo. Em nível político, as múltiplas formas da repressão social exerceram durante séculos e até mesmo milênios, uma variedade infinita de pressões intelectuais, morais e jurídicas, sobre a consciência e conduta dos indivíduos. A vida social exigiu durante muito tempo da pessoa humana o conformismo obrigatório e a submissão cega e heterônima (PIAGET, 1944, p. 1).

É neste sentido, portanto, que Piaget (1996) concebe a moral heterônima em correspondência à moral das prescrições e das interdições rituais (tabus), nas quais o respeito e submissão aos costumes encarnados pelos “anciãos” primam sobre toda manifestação de personalidade. A heteronomia consiste, portanto, em uma moral externa: uma moral heterônoma é quando a pessoa justifica o que ela faz, justifica o que ela sente em nome do outro, do terceiro; “eu penso assim porque a vida inteira me ensinaram a agir assim” (VINHA, 1999).

É nestes âmbitos que o pesquisador suíço buscou outra explicação para as reações morais humanas, e é esta na qual está debruçada esta pesquisa. Como já fora abordado no capítulo anterior, os estudos de Piaget estiveram voltados para as condições psicológicas necessárias à construção do conhecimento no sujeito, daí o desenvolvimento das estruturas da inteligência como fundamental no desenvolvimento do ser humano. Quanto aos seus estudos sobre a moralidade, também investigou o sujeito moral (correlato do sujeito epistêmico), no intuito de descobrir o modo pelo qual as crianças constroem ou reconstroem as regras e normas sociais e morais da sociedade em que vivem, dando grande destaque ao papel da racionalidade do ser humano em seus comportamentos morais.

Foi assim que o pesquisador desenvolveu suas teses sobre o respeito unilateral das crianças ao adulto e sobre o respeito mútuo que se desenvolve entre pares, chegando a esclarecer como as crianças esboçam seus julgamentos sobre os grandes problemas éticos da humanidade, como justiça, solidariedade e veracidade. [...]. Com base nas pesquisas e discussão de idéias de outros pensadores, o psicólogo descobre o valor da solidariedade, da cooperação e do respeito mútuo que vão constituir valores essenciais numa educação moral (ARAÚJO, 1996b, p. 9).

Diferentemente de Durkheim e Freud, todas essas condutas morais, para Piaget, estão eminentemente privilegiadas pelo papel da razão humana, embora tenha concordado que as ações do ser humano também sejam motivadas pela afetividade. Deste modo, o estudo da moralidade em sua teoria invoca, de um lado, a gênese da afetividade nas relações interindividuais e, de outro, a compreensão de como a criança adere e entende a regra no decurso de seu desenvolvimento, mobilizando simultaneamente, portanto, uma análise da natureza da moralidade e da sua origem. É, portanto, o desenvolvimento psicogenético um dos fatores que garantirá aos sujeitos a conquista do pensamento autônomo e o desenvolvimento pleno da moralidade.

Ressaltando o caráter interacionista de sua epistemologia, temos os aspectos cognitivo e moral como processos correlativos, os quais necessitam das experiências sociais cooperativas para o seu desenvolvimento. Havendo o desenvolvimento das habilidades

cognitivas, o ser humano tem a possibilidade de desenvolver a moralidade ao longo de sua vida, sendo a maturação cognitiva condição necessária para que a autonomia moral possa ser desenvolvida. A autonomia para Piaget

significa coordenar os diferentes fatores relevantes, para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos. O sujeito racionalmente decide qual o melhor procedimento, o que é certo ou errado, mas leva em consideração, ao tomar decisões, os direitos, o ponto de vista do outro. Para Piaget a pessoa autônoma considera por decisão própria, o outro além de si. Dessa forma, ele não contempla “autonomia” como uma simples independência em fazer coisas sem o auxílio de alguém. Ao contrário, o indivíduo que é autônomo moralmente segue um código de ética interno, regras morais próprias, regras que emergem dos sentimentos internos da necessidade em como tratar os outros (VINHA, 1998, p. 3).

O nível mais elevado da moralidade, portanto, que consiste na autonomia, depende de fatores intelectuais que irão permitir o raciocínio por hipótese, a tomada de decisões e a percepção das conseqüências de certas condutas e ações frente, não somente ao “eu”, mas a toda sociedade. Mas frisamos, mais uma vez, que esta maturação não atua sozinha; as relações sociais também são fundamentais no processo de desenvolvimento moral.

Vimos, brevemente, três teorias marcantes relacionadas ao desenvolvimento da moralidade, que embora se diferenciem pela ênfase em determinadas dimensões (afeto e razão), se mostram semelhantes à medida que:

Todas elas a concebem como um conjunto de deveres e, portanto, procuram estudar a gênese do sentimento de obrigatoriedade experimentado pelo sujeito moral; portanto, para os autores, a moral implica princípios e regras que devem ser obrigatoriamente observados. A pergunta da moral, para eles, é “como deve-se agir?” (LA TAILLE, 2006, p. 18).

Assim nos perguntamos: no que consiste a moral, portanto? Pode-se dizer que “toda organização social humana tem uma moral” (LA TAILLE, 2006, p. 26), de modo que cada uma delas é constituída por determinadas regras, deveres e princípios éticos estabelecidos aos indivíduos sociais. Assim, as realidades morais não parecem dar vez a transformações hereditárias, e se constroem em função das interações ou contatos entre os indivíduos.

Embora Piaget não tenha se debruçado exclusiva e principalmente em estudos sobre a moralidade, algumas obras e artigos escritos por ele vem nos esclarecer qualitativamente sobre sua importância no desenvolvimento humano. Assim,

A primeira idéia que Piaget nos apresenta pode hoje parecer banal, mas era totalmente nova no início do século passado: há um desenvolvimento do juízo moral infantil. Antes pensava-se (e alguns ainda o pensam) que a moral era fruto de uma

aprendizagem, esta entendida como mera interiorização dos valores da sociedade e memorização de suas regras [...]. Ora o que Piaget vai defender, e provar, é que, longe de a moralidade infantil resumir-se a uma interiorização passiva dos valores, dos princípios e das regras, ela é o produto de construções endógenas, ou seja, o produto de uma atividade da criança que, em contato com o meio social, re-significa os valores, os princípios e as regras que lhe são apresentadas (LA TAILLE, 2006, p. 96).

De acordo com nosso epistemólogo, a moralidade na criança vai desenvolvendo-se aos poucos, a partir da sua interação com o meio. A consciência moral da criança não é herdada, não nasce pronta, acabada. Para ele

Em primeiro lugar é preciso notar que o indivíduo, por si só, não é capaz de tomada de consciência e não consegue, por conseqüência, constituir, sem mais, normas propriamente ditas. É neste sentido que a razão, sob seu duplo aspecto lógico e moral, é um produto coletivo [...]. Isto significa que a vida social é necessária para permitir ao indivíduo tomar consciência do funcionamento do espírito e para transformar, assim, em normas propriamente ditas, os equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital (PIAGET, 1994, p. 297).

Ao que vemos, o desenvolvimento cognitivo e as relações sociais são condições necessárias para o desenvolvimento da moral; os valores e princípios morais, para Piaget, são construídos a partir da interação da criança com os diversos ambientes sociais e de sua convivência com seus pares, principalmente com os adultos, uma vez que estes são responsáveis por aproximá-las inicialmente das regras e normas sociais.

O epistemólogo (1973) prevê que toda moral supõe um poder ou uma autoridade inicial, com passagem possível de um nível heterônomo para uma autonomia gradual (sempre paralelo ao desenvolvimento cognitivo). Uma vez que os primeiros deveres que a criança conhece são as instruções transmitidas pelos pais, ela tirará novas normas por generalização e aplicação a outros indivíduos, por diferenciação e reinterpretação até alcançar uma interiorização autônoma desse conjunto que terá gradual e incessantemente trabalhado.

Considerando, pois, o papel das relações sociais neste processo construtivo, o alcance deste nível da moralidade só poderá ser possível, além do progresso no desenvolvimento cognitivo, de acordo com o tipo de relação social que a criança se encontra ligada; a esses dois tipos de relações sociais Piaget chamou de “relação de coação” e “relação de cooperação”.

[...] existem dois tipos extremos (de relações interpessoais) que podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de

autoridade e de respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fatos de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático (PIAGET, 1994, p. 294).

Tendo em vista o primeiro tipo de relação tem-se uma perspectiva de dever e obediência incontestáveis, de forma que a criança se submete ao adulto e aceita um certo número de ordem, quaisquer que sejam as circunstâncias. A coerção impõe um conjunto de crenças e regras fixadas em seu conteúdo: o indivíduo não tem nada a fazer senão aceitá-las; donde há a submissão heterônoma, e/ou mesmo, o reforço do egocentrismo. Sendo assim, “o egocentrismo e a coação são fontes de desequilíbrio, uma vez que o egocentrismo não permite a coordenação dos pontos de vista, e a coação tem um caráter irreversível de ação em sentido único daquele que detém a autoridade sobre os que não têm” (ARAÚJO, 1996b, p. 104).

A coação, portanto, não é fonte de equilíbrio operatório, porque é irreversível e tem um sentido único das ações dos mais velhos sobre os mais novos.

Já a relação de cooperação tende a acentuar a autonomia da consciência, haja vista que vem implicar a igualdade de direito e é, inicialmente, fonte de crítica, individualismo e liberdade de pensamento. A cooperação é toda relação entre dois ou n indivíduos iguais ou que se acreditem como tais, dito de outra forma, toda relação social na qual não intervém qualquer tipo de elemento de autoridade ou de prestígio (PIAGET, 1973).

Entende-se, pois, que a coação transforma muito menos profundamente o indivíduo que a cooperação, sendo que esta se mostra, portanto, o grau mais elevado de socialização. O equilíbrio das trocas sociais e cognitivas só será atingido, portanto, por meio da cooperação, pois,

a) um sistema de sinais e de definições comuns à vários sujeitos só é possível se pertencer a um sistema de convenções que permitam a coordenação entre várias “hipóteses”, e se não for posto coercitivamente; b) a conservação das idéias presentes na cooperação tem base nas operações reversíveis e isso leva à sua obrigação pelos sujeitos, por meio da reciprocidade e não pela coação do mais velho sobre o mais novo; e c) a cooperação pressupõe um sistema de correspondências simples ou de reciprocidade que permite uma troca equilibrada entre parceiros, semelhantes às operações mentais” (ARAÚJO, 1996b, p. 105).

A autonomia moral requer, portanto, o desenvolvimento cognitivo com base para as possíveis trocas de pensamento e pontos de vista, bem como necessita das relações cooperativas para a elaboração da lógica que consiste no alcance de uma condição intelectual em que sejam possíveis as tomadas de decisões e escolhas do sujeito por conta própria.

2.1 Sobre a autonomia

Uma questão importante na qual devemos adentrar ainda neste capítulo refere-se aos níveis de desenvolvimento moral que nosso autor elencou durante suas pesquisas. Somente Piaget, seguido de seus discípulos, consideraram possível o alcance da autonomia moral pelos seres humanos. Quando Durkheim e Freud enfatizaram o conformismo do indivíduo, no que se refere à aceitável e “inevitável” obediência às normas da sociedade, afirmaram que um sujeito se mostra estritamente heterônomo. Esta heteronomia, assim, consiste, como já mencionamos, na submissão geral do indivíduo em relação a qualquer tipo de regras, sendo este incapaz de refletir sobre as mesmas e questioná-las; “logo, não há desenvolvimento moral propriamente dito, com diversas fases, mas sim a aprendizagem de um modelo” (LA TAILLE, 2006, p. 14).

O mesmo acontece com Freud ao afirmar que o sujeito se submete ao seu próprio inconsciente: “o indivíduo pode até acreditar que seus comportamentos morais são devidos exclusivamente a uma “vontade boa”, mas essa vontade é, na verdade, profundamente determinada por processos que escapam ao seu controle, por serem inconscientes” (op. cit.).

Já para nosso epistemólogo, no momento em que os indivíduos são educados para pensarem e agirem a partir do potencial e poder racional, esses se tornarão capazes de alcançarem a autonomia e escaparem do conformismo social. A moralidade, pois, para ele, consiste na lógica das ações, de forma que na história moral da criança não haverá apenas dois momentos caracterizados pela ausência ou presença da moral, mas sim fases, cada uma delas caracterizadas pela forma como a criança assimila a moral: a heteronomia e a autonomia.

Alguns estudos sobre a moralidade deixam evidente certo pessimismo frente o possível desenvolvimento da autonomia pelo ser humano, como os de Durkheim e Freud, que afirmaram que os indivíduos seriam, em sua maioria, “presos” à fase da heteronomia moral. Piaget, porém, se mostrou otimista diante desta construção.

A moralidade para ele como um sistema de regras, de modo que sua essência deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. O que o levou, então, a realizar estudos sobre a construção da moralidade no ser humano foi o seu interesse em saber como este constrói conhecimentos que, desde o seu nascimento, vêm possibilitar a sua inserção no meio social, bem como no modo como eles chegam a assumirem os valores que orientam seu comportamento moral. Uma vez que esses sujeitos passam a conviver neste meio, será imprescindível, para a sua vivência social, que aprendam a conhecer e respeitar as

normas impostas pela sociedade, já que estarão sujeitos a enfrentarem, na sua vida cotidiana, conflitos envolvendo valores de natureza ética.

Seus estudos tratam, pois, inicialmente de saber o que vem a ser o respeito à regra, do ponto de vista da própria criança. Piaget preocupou-se com o aspecto específico do julgamento moral e com os processos cognitivos subjacentes a ele. Nesses estudos, assim como no campo da inteligência, o autor opôs-se às teorias que prevêem a formação da consciência como sendo uma simples interiorização de experiências proporcionadas pelo meio e destaca o papel fundamental das relações sociais neste desenvolvimento. Por isso, sua investigação parte da análise das regras do jogo social, na medida em que são obrigatórias para a consciência do jogador, passando, em seguida e comparativamente, para o exame das regras especificamente morais.

Ora, as regras morais, que a criança aprende a respeitar, lhe são transmitidas pela maioria dos adultos [...] pela sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores. Ao contrário, no caso dos jogos sociais mais simples, estamos em presença de regras elaboradas só pelas crianças [...]. No caso dessas instituições lúdicas, a intervenção adulta é reduzida: estamos, pois, em presença de realidades ricas em ensinamento (PIAGET, 1994, p. 23).

Estudou, no que concerne às regras do jogo, a maneira pela qual as crianças em diferentes idades praticam as regras e o modo como esses mesmos indivíduos tomam consciência dessas normas. Além disso, seu método de investigação consistiu em um interrogatório de um grande número de crianças das escolas de Genebra e de Neuchâtel, a respeito dos problemas morais.

Piaget, assim, vem falar em duas morais da criança: a heterônoma, oriunda das relações de respeito unilateral; e a autônoma, proveniente das relações fundamentadas no respeito mútuo, e não em apenas uma, que corresponderia, como previu Emile Durkheim, à interiorização da moral vigente da sociedade em que nasceu. Para que a criança saia, então, desse nível heterônomo da moralidade, que, como veremos, mostra-se natural nas crianças de até 7-8 anos, é necessário um estágio avançado de sua inteligência, de forma que a mesma já tenha a percepção das regras e normas que regulam suas relações interindividuais. Ao lermos esses estudos compreendemos que, assim como todos os sujeitos passam por vários estádios intelectuais, até alcançarem o pensamento lógico, existem, também, determinadas fases da moralidade que são paralelas a estes e que poderão levá-los ao alcance da autonomia moral:

Há um desenvolvimento do juízo moral que se dá por estádios, cada estágio corresponde a uma forma de equacionar as questões morais, a sequência dos

estágios é sempre a mesma (não há pulo ou inversão), tal sequência vai de uma menor para uma maior capacidade de aplicar a reversibilidade ao campo dos problemas morais, logo, o desenvolvimento cognitivo é condição necessária ao desenvolvimento do juízo moral [...]; o desenvolvimento do juízo moral depende de construções endógenas realizadas pelo sujeito [...]. Essas etapas encontram-se em qualquer sociedade, em qualquer cultura; o que vai variar de pessoa para pessoa é o estágio atingido: umas vão mais além do que outras (LA TAILLE, 2006, p. 100).

É neste sentido que os jogos infantis, para o autor, constituem admiráveis instituições sociais e, por isso, em suas pesquisas, utilizou desse sistema complexo de regras, que veio possibilitar-lhe dele extrair a moral implícita. A partir de observações e interrogatórios com crianças frente às regras do jogo de bolinhas de gude, Piaget nos deixou em seus escritos uma teoria significativa no que concerne à consciência e prática das regras pelas crianças. Esta relação entre a percepção e a execução de regras são, de fato, as que melhor permitem definir a natureza psicológica das realidades morais, as atitudes dominantes do sujeito de diferentes faixas etárias: a heteronomia ou a autonomia frente às regras do jogo.

Considerando que às principais etapas do desenvolvimento das operações lógicas correspondem, de forma relativamente simples, estádios correlativos do desenvolvimento social, os resultados da pesquisa de Piaget, do ponto de vista da prática e da consciência de regras, abrangem a distinção de quatro estádios sucessivos da moral. Deste modo, podemos abordar os estádios do desenvolvimento intelectual elencados pelo epistemólogo, como processos correlatos⁵ aos níveis da moralidade, em sua teoria: para que as interações aconteçam, há a ocorrência de processos de organização interna e adaptação que tornarão as crianças aptas para a construção de conhecimentos cada vez mais elaborados e paulatinamente aptas para atingir níveis da moralidade cada vez mais autônomos.

De acordo com essas etapas do desenvolvimento, temos o período “sensório - motor”, como já vimos, como o primeiro estágio cognitivo vivenciado pela criança, e perdura, aproximadamente, até os 02 anos. Nesse primeiro período, assim como não há linguagem verbal e inteligência⁶, também não há um entendimento moral, uma vez que as relações sociais são permeadas unicamente pela exploração do contato físico da criança com o adulto e com os objetos que a rodeia. Nesta etapa o universo prático que a cerca é a percepção e os

⁵ Lembra-se que um certo estágio do desenvolvimento cognitivo não garante efetivamente um nível elevado do desenvolvimento sócio-moral ou vice-versa. A cada estágio de desenvolvimento intelectual do sujeito, definido por Piaget, compreende-se uma maneira de ser social, bem como determinadas características sócio-morais dependem de estruturas cognitivas já desenvolvidas para serem construídas. Daí a forma como a criança no período pré-operatório interage social e moralmente diferente de uma pessoa que atingiu o nível das operações formais, por exemplo.

⁶ Neste período, de acordo com Piaget, não há ainda a inteligência lógica, mas a que ele denomina de inteligência sensório-motora, uma vez que supõe que o bebê realiza o processo adaptativo por meio de seus esquemas sensório-motores como olhar, escutar, agarrar e sugar; é uma inteligência puramente individual e prática (PIAGET, 1987).

movimentos, de modo que o grande salto qualitativo em seu processo de sociabilidade refere-se à sua capacidade de distinguir o seu eu desses objetos externos. Diz-se de seus contatos afetivos que estes estão estabelecidos acima de tudo pelas expressões de emoção, como sorrir e chorar. Tendo em vista, portanto, que os pequenos não são capazes, ainda, de estabelecer conhecimentos acerca da realidade social, essa fase da moral é chamada por Piaget de “anomia” devido à sua não percepção da existência de regras sociais. Araújo vem, deste modo, reiterar que

Utilizando o exemplo da criança recém-nascida, ela encontra-se na anomia, num estado de egocentrismo radical em que não se diferencia do mundo, sem perceber a existência dos outros, sem saber que existem regras de convivência social - coisas que devem ser ou não feitas (ARAÚJO, 1996a, p. 107).

Não se poderia falar nesta etapa de socialização da inteligência: há, neste estágio, inteligência puramente motora e individual. Nele, de acordo com sua investigação sobre a prática e a consciência das regras, as crianças manipulam as bolinhas de gude em função de seus próprios desejos e de seus hábitos motores. “Antes de mais nada, a criança procura compreender a natureza das bolinhas e acomodar seus esquemas motores a essa realidade nova; por isso, tenta sucessivamente todas as experiências: atirar as bolinhas, amontoá-las, reuni-las, fazê-las cair” (PIAGET, 1994, p. 36).

Neste período, portanto, não existem regras. Assim sendo, estas ainda não são coercitivas, como passarão a ser no estágio seguinte, seja porque é puramente motora, seja porque, no início do estágio egocêntrico, são suportadas, como que inconscientemente, e não ainda como realidade obrigatória. Este primeiro estágio, pois, Piaget (1994) classificou como puramente *motor e individual*.

No período cognitivo referente à fase “pré-operatória” (dos 02 aos seis anos, aproximadamente), seguinte à fase sensorio-motora, e que, ao que nos interessa, está estritamente relacionado à etapa da pré-escolarização, a criança encontra-se numa etapa de transição fundamental entre a ação e a operação, ou seja, entre aquilo que a separa do adulto. Destacamos, nesta fase, o aparecimento da linguagem verbal, como um meio de expressão necessário à constituição das representações, e que vem possibilitar sua aproximação com o mundo real por meio das interações sociais.

Uma vez que a linguagem oferece às crianças um sistema completo de “sinais” coletivos a serem assimilados, haverá, aí, a abundância dos jogos de faz de conta, que se constituem na assimilação da realidade, por meio de jogos simbólicos. Assim, este período é

caracterizado pelo começo da socialização, muito embora essas trocas interindividuais, desprovidas de objetividade, sejam caracterizadas pelo “egocentrismo” intelectual infantil. Esta característica egocêntrica, segundo Piaget (1973), é definida por uma indiferenciação relativa do ponto de vista próprio e do ponto de vista do outro, de forma que a criança vem falar de si tanto quanto pelos outros e não sabe discutir, nem expor seu pensamento segundo uma ordem sistemática. Este segundo estágio, pois, Piaget denominou *estádio egocêntrico* ou *pensamento egocêntrico*.

O estágio moral inicia-se no momento em que a criança recebe do exterior o exemplo de regras codificadas, isto é, segundo os casos, entre dois e seis anos. É especificamente esta fase da moralidade infantil a qual Piaget classifica em moral heterônoma:

A criança por estar diretamente ligada nesta fase às suas experiências diretas com os objetos e pessoas, vincula suas ações morais diretamente à autoridade que lhe emitiu certas ordens a serem cumpridas. Esse tipo de conduta é caracterizado por Piaget (1994) como *heteronomia*, onde as leis e regras de obediência são emitidas por uma autoridade reconhecida diretamente pelas crianças na figura dos pais e posteriormente em outras figuras que reproduzem modelos semelhantes a estes, no caso, os adultos, simbolizados diretamente por pessoas com quem as crianças convivem: tios, avós, professores, entre outras (ARRUDA; CARBONE, 2009, p. 4)

Toda modificação proposta nestas regras, portanto, é considerada pela criança como uma transgressão. Explica-se, deste modo, que, uma vez que este estágio cognitivo abrange uma série de novas experiências da criança com o mundo social, como o uso de imitações e simbolismos, estas vivências constituem-se em um fator egocêntrico, e quando a criança passa a interiorizar conhecimentos sobre o meio em que vive, vê este meio e suas regras como coisas a serem devidamente respeitadas. Isso ocorre, segundo Piaget, (1994) graças ao conjunto dos conteúdos do pensamento adulto que exercem pressão sobre o pensamento infantil. Em outras palavras

A própria natureza da relação entre a criança e o adulto coloca a criança numa situação à parte, de tal forma que seu pensamento permanece isolado, e, mesmo acreditando partilhar do ponto de vista de todos, ela fica, de fato, fechada em seu próprio ponto de vista. O próprio vínculo social ao qual a criança está presa, e por mais estreito que ele pareça quando visto do exterior, implica, assim, um egocentrismo intelectual inconsciente, favorecido, além disso, pelo egocentrismo espontâneo característico de toda consciência primitiva (PIAGET, 1994, p. 40).

De acordo com seus estudos a partir dos jogos sociais mais simples, a criança joga, seja sozinha, sem se preocupar em encontrar parceiros, seja com os outros, mas sem procurar vencê-los e nem, por consequência, uniformizar as diferentes maneiras de jogar. Há, portanto,

nesta fase, um desequilíbrio intelectual de forma que os parceiros não conseguem coordenar seus pontos de vista.

É, pois, principalmente no estágio pré-operatório, do ponto de vista intelectual, e heterônomo, do ponto de vista moral, que, uma vez que as crianças têm naturalmente o pensamento egocêntrico (têm dificuldade de perceberem o ponto de vista do outro), deve ser instigado o desenvolvimento de uma moral autônoma, que tende a guiá-las para as relações de cooperação, empatia e respeito mútuo.

Como percebemos, as trocas individuais são indispensáveis no que se refere a esse processo de descentração. Ao mesmo tempo em que a criança se torna capaz de operações racionais por meio da exploração dessas trocas, a aquisição da lógica individual permite-lhe agir intelectualmente de um modo cooperativo. Contrariamente, as relações de coação, que se caracterizam pela submissão da criança ao adulto e pelo respeito unilateral, causam um falso equilíbrio intelectual, no sentido de que a conservação dos valores só é determinada pelo fator externo da coação, mas que não constitui um equilíbrio interno estável.

No estágio das “operações concretas”, que perdura, aproximadamente, entre os 06 e onze anos, teremos um sujeito cognitivamente capaz de abstrair e refletir sobre os objetos. Em função da capacidade, agora adquirida, de formação de esquemas mentais verdadeiros, a realidade passará a ser estruturada pela razão e não mais pela assimilação egocêntrica, como ocorria na fase anterior. A criança terá um conhecimento real dos objetos e situações da realidade externa e poderá trabalhar com eles de modo lógico (RAPAPORT, 1982). Assim sendo, ela terá a necessidade de explicar logicamente suas idéias e ações e começa, portanto, a ter condições intelectuais para construir sua autonomia.

Sendo, pois, os indivíduos capazes agora de realizarem ações mentais sobre o meio que o cerca, vislumbramos também, sua capacidade de compreender que seus colegas têm pensamentos, sentimentos e necessidades diferentes dos seus. Por essa flexibilidade mental passará a entender a existência das regras e as intenções dos sujeitos passam a serem levadas em consideração. Esse estágio moral é o que Piaget (1994) denomina de estágio da *cooperação nascente*.

Em seus estudos sobre a prática e consciência de regras no jogo, nesta etapa a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, podendo transformá-la somente desde que haja consenso geral. Dizemos, pois, que as regras passam a ser coletivas e o interesse em jogar não é somente mais psicomotor; segundo Piaget (1994) trata-se, agora, não só de disputar com os companheiros, mas ainda e, principalmente, de regulamentar a partida por meio de um conjunto sistemático de leis que asseguram a mais completa

reciprocidade nos meios empregados. É somente, pois, a partir do presente estágio que uma real cooperação se estabelece entre os jogadores. Para Piaget

Anteriormente cada um jogava para si. Cada um procurava, na verdade, imitar o jogo dos mais velhos e dos iniciados. Porém isso se verificava mais para alimentar a satisfação, ainda toda pessoal, que se experimenta ao sentir membro de uma comunidade mística, cujas instituições sagradas são transmitidas pelos mais velhos a partir de um passado longínquo, do que para sustentar o desejo de cooperar com o parceiro. Se se consideramos a cooperação como mais social que essa mistura de egocentrismo e respeito pelos mais velhos que caracteriza, entre as crianças, os inícios da vida coletiva, podemos dizer que é partir do terceiro estágio que o jogo de bolinhas se torna um jogo verdadeiramente social (PIAGET, 1994, p. 46).

Mas ainda neste estágio há ausência de alguns interesses que tornarão definitivo o pensamento racional e que só serão desenvolvidos no próximo estágio; não há, ainda, interesse pela própria legislação do jogo, pelas discussões que a conduzirão, por si só, a dominar o jogo em seu rigor. Do ponto de vista cognitivo, espera-se, ainda, que a criança tome consciência das regras do raciocínio a ponto de aplicá-las não importa em que caso.

Consideramos, pois, que ao alcançar a última fase do desenvolvimento cognitivo, a qual nós chamamos de estágio das “operações formais” (por volta dos doze anos) o indivíduo atingiu sua forma “final” de equilíbrio. Neste sentido, de acordo com Rappaport (1982), ele já é capaz de aceitar suposições e faz sucessão de hipóteses que expressa em proposições para depois testá-las. Torna-se, assim, “consciente de seu próprio pensamento, refletindo sobre ele a fim de oferecer justificativas lógicas para os julgamentos que faz” (RAPPAPORT, 1982, p. 74). Com isso adquire capacidade para discutir sobre os sistemas sociais, os valores morais e construir os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia).

O interesse dominante, neste estágio, é um interesse pela regra tal como ela é. “A regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como o resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida” (PIAGET, 1994, p. 60). Assim, o epistemólogo denomina esta última fase em *estádio da codificação das regras*.

Finalmente, a criança deixa de considerar as regras como eternas e como sendo transmitidas como tais através das gerações. Daqui por diante a regra é concebida como uma livre decisão das próprias consciências, adquirindo, esta criança, portanto, a capacidade intelectual de raciocinar e agir moralmente de forma autônoma. Neste sentido, ela será capaz de pensar sobre as hipóteses, sobre as normas, rever suas relações e questionar seus próprios valores.

Ao abordar esses estádios intelectuais e morais a qual se desenvolve paulatinamente a autonomia, vê-se a necessidade imensurável de ações que permitam à criança compreender, do ponto de vista intelectual e moral, que há pontos de vista diferentes dos seus: as ações cooperativas. Do contrário, permeadas pelas relações de coação, esse nível da heteronomia será prolongado, tendendo esses sujeitos a serem essencialmente submissos às regras que lhe são impostas pela sociedade; isto é o que Piaget denomina de *realismo moral*: nele, “a criança fixa suas condutas e atitudes em obediência cega às leis impostas pelos adultos, já que são estes quem revelam o que deve ser seguido” (ARRUDA; CARBONE, 2009, p. 5).

Segundo Araújo,

O desenvolvimento da consciência lógica e moral é fruto de condições psicossociais presentes na interação do indivíduo com a sociedade e o mundo. Ao confrontar o sujeito com terceiros, a cooperação funciona como elemento catalisador dos processos de tomada de consciência e permite ao indivíduo normalizar a razão e os equilíbrios funcionais da atividade mental (ARAÚJO, 1996b, p. 105).

Compete-nos abordar, portanto, a importância da Educação Infantil em participar desta fase cognitiva e moral da criança pré-escolar, sobretudo no seu processo de descentração, no intuito de que ela, por meio das relações de cooperação, possa conviver desde cedo em uma atmosfera sócio-moral educativa que as incentive a compreender-se inicialmente como sujeito individual dentro da sociedade e perceber a existência de outros pontos de vista; “é necessário ressaltar que a imposição de regras, crenças e verdades prontas e completamente elaboradas dificulta a descentração da criança, favorecendo seu egocentrismo natural” (VINHA, 1998, p. 5).

Por isso enfatizaremos nos capítulos escritos os tipos de relações sociais presentes nas escolas, a coação e a cooperação, como fatores negativos e positivos, respectivamente, no que concerne ao processo de desenvolvimento da autonomia moral.

2.2 Sobre a Educação: Por que ainda Piaget?

Evidenciando seu interesse pedagógico, como uma trilha ao lado da larga estrada seguida por suas pesquisas epistemológicas, alguns escritos de Piaget expuseram suas idéias a respeito da educação intelectual e moral. Em alguns de seus textos o autor mostra se preocupar com a não formação dos sujeitos, na maioria das vezes, para uma consciência

moral autônoma, e foi assim que suas pesquisas vieram contribuir singularmente na área da Educação. Novas idéias sobre práticas pedagógicas diferenciadas vieram a ser estudadas, a partir de sua epistemologia, e vêm se firmando entre nós como um estudo cada vez mais apreciado no campo da educação contemporânea. Para Piaget o principal objetivo da Educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que as outras gerações já fizeram; defende, portanto, uma educação para a liberdade e para a autonomia.

Sua epistemologia, como um estudo sobre o desenvolvimento psicogenético, trata de auxiliar no que se refere às discussões sobre práticas educacionais inovadoras que devam considerar a inteligência dos sujeitos como um processo que percorre um longo período de desenvolvimento. Mas não se trata tão somente de adentrar e aprofundar discussões metodológicas. É necessário que essas discussões retomem o caráter epistemológico, com o objetivo de que se conheça melhor como os alunos constroem seus conhecimentos e, assim, possa ser construído um ambiente sócio-moral escolar que ofereça aos seus alunos oportunidades de encorajamento e exploração da autonomia. Para Arruda e Carbone

A Educação e particularmente a Escola devem resgatar essas contribuições, pois um sujeito só conquista plenamente a sua *autonomia* se, em primeiro lugar, se tem um entendimento correto sobre esta temática, da qual a Epistemologia Genética de Piaget tem muito a contribuir, ao verificar que o ser humano possui uma história de desenvolvimento, história esta, que de início, é mais centrada em si mesmo, passando posteriormente a estabelecer relação com o mundo, descentrando suas ações e pensamentos, conferindo a si mesmo e aos objetos identidade própria (ARRUDA; CARBONE, 2009, p. 3).

A partir, portanto, do conhecimento e discussão sobre esse desenvolvimento psicogenético, é claro que os métodos educacionais serão muito diferentes se desejarmos formar uma personalidade livre ou um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a que ele pertence. Jean Piaget, assim, vem esclarecer que a vida escolar tradicional não dá quase nenhum preparo para a liberdade intelectual, pois permanece em um regime especificamente autocrático, e que as noções que inspiraram suas doutrinas baseiam-se na concepção de que a educação se reduz simplesmente à instruções:

Estando o homem preformado já na criança, e consistindo o desenvolvimento individual apenas em uma atualização de faculdades virtuais, o papel da educação se reduz então a uma simples instrução; trata-se exclusivamente de enriquecer ou alimentar faculdades já elaboradas, e não de formá-las. Basta, em suma, acumular conhecimentos na memória, ao invés de conceber a escola como um centro de atividades reais (experimentais) desenvolvidas em comum, tal como se elabora a inteligência lógica em função da ação e das trocas sociais (PIAGET, 2002, p. 31).

Piaget defende, pois, uma educação voltada para a livre cooperação, de modo que, nesta, a criança possa ser educada para “desvendar” a existência social de regras e normas, sob a necessidade da formação de um espírito crítico e de inteligências ativas. A escola, então, é tida como local ideal para o desenvolvimento das diversas relações de colaboração e cooperação, por ser permeada amplamente pelas relações sociais.

Para Piaget, a educação moral supõe que a criança possa fazer experiências morais e a escola constitui um meio propício para tais vivências, visto que para aprender a viver em grupo é necessário ter experiências de vida em comum. Uma educação da liberdade defendida pelo epistemólogo é, portanto, aquela em que os sujeitos se mostram ativos em sua formação; por meio das relações de cooperação, as discussões e os conflitos morais e cognitivos levam-nos a um nível mais elevado de conhecimentos e, com isso, além de servirem de motivação para o trabalho escolar, tendem a desenvolver e atingir, conseqüentemente, níveis de moralidade mais autônomos:

A educação da liberdade supõe primeiro uma educação da inteligência e mais especialmente da razão. Não é livre o indivíduo submetido à repressão da tradição ou da tradição reinante, que se submete de antemão a qualquer decreto da autoridade social e permanece incapaz de pensar por si próprio. Não é livre, também, o indivíduo cuja anarquia interior impede de pensar e que dominado por sua imaginação ou fantasia subjetiva, por seus instintos e sua afetividade oscila entre todas as tendências oscilatórias de seu *eu* e de seu inconsciente. É livre, no entanto, o indivíduo que sabe julgar, e cujo espírito crítico, sentido da experiência e necessidade de coerência lógica se colocam ao serviço de uma razão autônoma, comum a todos os indivíduos e que não dependem de nenhuma autoridade externa. (PIAGET, 1944, p. 1).

Ora, pois, na educação tradicional não há espaço para esses conflitos. Nela, há o predomínio da moral coercitiva que, como já sabemos, é característica do sujeito egocêntrico; tem como base as relações de respeito unilateral e as sanções aplicadas pelos professores aos alunos, fortalecendo a heteronomia do juízo moral (ARAÚJO, 1996). Dessa forma não se torna livre uma criança que é submetida, a maior parte do tempo, às relações sociais nas quais intervém qualquer elemento de autoridade ou de prestígio. Resulta daí uma moral da obediência e subordinação que, segundo o autor, conduz os pequenos ao mais rigoroso conformismo social.

Ao expor esse pensamento, Piaget não pretendeu desvalorizar a educação para a autoridade provinda de pais e professores; contrariamente, sabia que uma parcela desta educação seria necessária para a formação infantil, no sentido de que uma das funções da escola é tornar a criança apta a viver em sociedade, o que pressupõe a adaptação da mesma a

certas normas, valores, e condutas. O conceito de “obediência”, a que o autor se refere, corresponde a um ato repressivo em que um indivíduo se submete a outro ou, mesmo, às normas impostas pela sociedade, e que tende a reforçar a moral heterônoma.

Em uma aula baseada no método tradicional o professor fala e o aluno escuta. O professor é quem decide, sozinho, o que fazer, e o aluno obedece. Para Becker (2001) o professor age assim porque acredita que o conhecimento pode ser *transmitido* (grifo do autor) para o aluno. “O professor considera que seu aluno é tábula rasa não somente quando ele nasceu como ser humano, mas frente a cada novo conteúdo estocado na grade curricular, ou nas gavetas de sua disciplina” (BECKER, 2001, p. 17). Como se vê, quem é o centro da sala de aula é absolutamente o professor. Tudo o que o aluno tem que fazer neste ambiente é ficar quieto, receber o que o seu professor fala até “guardar” em sua mente o que ele transmitiu. Essa pedagogia, pois, traz uma relação autoritária, de coação e da heteronomia. Neste sentido

Nessa aula, nada de novo acontece: velhas perguntas são respondidas com velhas respostas. A certeza do futuro está na reprodução pura e simples do passado [...]. O produto pedagógico acabado dessa escola é alguém que renunciou ao direito de pensar e que, portanto, desistiu de sua cidadania [...]: qualquer projeto que vise a alguma transformação social escapa a seu horizonte [...] (BECKER, 2001, p. 18).

Para Piaget os dois problemas essenciais da educação moral consistem em assegurar a descentralização (do eu) e estabelecer uma disciplina autônoma. Vale lembrar que autonomia, para ele, não é o mesmo que individualismo, ou liberdade para fazer tudo que se quer; significa coordenar os diferentes fatores relevantes para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos. Assim sendo, um indivíduo autônomo

[...] considera por decisão própria, o outro além de si. Dessa forma, ele não contempla “autonomia” como uma simples independência em fazer coisas sem o auxílio de alguém. Ao contrário, o indivíduo que é autônomo moralmente segue um código de ética interno, regras morais próprias, regras que emergem dos sentimentos internos da necessidade em como tratar os outros (VINHA, 1999, p. 3).

Mas, seria possível, no entanto, estabelecer um ambiente escolar totalmente livre do prestígio e/ou autoridade? Em resposta, Araújo (1996a) argumenta que não, mas existe a possibilidade de que esses elementos sejam reduzidos consideravelmente na relação adulto/criança, a partir do respeito mútuo, ao ponto de a criança se sentir como um agente que participa efetivamente da organização das regras e das decisões da sala de aula.

Neste sentido, veio Piaget elevar radicalmente os métodos da Escola Ativa que primordialmente considera a participação dos sujeitos em seu próprio processo de construção

de conhecimentos e despreza a opressão dos adultos frente às crianças. Os métodos desta escola sublinham a importância dos princípios da liberdade, de atividade e de interesse da criança com o objetivo de favorecer seu desenvolvimento.

Em uma aula baseada neste modelo de educação o professor acredita que o aluno só aprenderá alguma coisa se ele agir e problematizar a sua ação a partir do que lhe seja cognitivamente interessante e significativo. Segundo Becker (2001) o professor não acredita que um conhecimento possa transitar da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Além de ensinar, o professor precisa conhecer o que seu aluno já construiu até o momento. A tendência nesta sala é a de superar a figura autoritária do professor. Não se trata de instalar um regime de anomia (ausência de regras ou leis de convivência). Trata-se, antes, de construir uma disciplina intelectual e regras de convivência, o que permite criar um ambiente fecundo de aprendizagem. Trata-se, numa palavra, de construir o mundo que se quer, e não de reproduzir ou repetir o mundo que os antepassados construíram. Neste sentido

O resultado dessa sala de aula é a construção e a descoberta do novo, é a criação de uma atitude de busca e de coragem que essa busca exige. Essa sala de aula não reproduz o passado pelo passado, mas debruça-se sobre o passado porque aí se encontra o embrião do futuro [...]. A convicção que a epistemologia genética nos traz é de que esse é o caminho para fazer história; para ser sujeito (BECKER, 2001, p. 28)

De acordo com esta perspectiva, portanto, espera-se que as crianças participem da aula de modo ativo, construindo conhecimentos de forma autônoma e não apenas “recebendo-os” do professor.

Sabemos, pois, que, para isso, é preciso que ela já possua as condições intelectuais favoráveis, as quais exigirão um desenvolvimento cognitivo elevado e que percorre todo um processo o qual a educação escolar se fará participante. Por isso insistimos na teoria interacionista desse epistemólogo; suas explanações deixam claro que todas as capacidades do ser humano, sejam elas intelectuais, morais, e/ou sociais, são por nós desenvolvidas de um modo totalmente intrínseco, como já frisamos algumas vezes nestes escritos.

A partir de suas explicações sociopsicológicas sobre este desenvolvimento, elevou radicalmente o papel da Educação na mediação dessas etapas de desenvolvimento e no intuito de que esta devesse se basear em um ideal de formação de sujeitos capazes de criar e trazerem progressos à sociedade futura:

É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de

forma autônoma. O pensamento supõe então o jogo livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão e a repetição verbal (PIAGET, 1944, p. 2).

A construção de um intelecto crítico, não persuadido por quaisquer normas sociais vem a ser um grande desafio para a Pedagogia atual. Se se considera que o objetivo da educação intelectual é muito mais do que moldar memórias, falemos em formar inteligências críticas. Assim, seguindo os pressupostos piagetianos defendemos uma sala de aula onde a aprendizagem e as relações entre o grupo dão-se de forma cooperativa e os alunos sejam formados como pessoas críticas e ativas.

A autonomia, portanto, para Piaget supõe uma educação do pensamento, de forma que este venha a compreender a existência de normas, e que seja capaz de refletir sobre elas e criticar livremente. Eis aí o papel fundamental do período pré-escolar, uma vez que este abrange uma das fases mais importantes do desenvolvimento infantil, tendo, pois, a criança, a necessidade de formar um *self* separado de outras pessoas. Isso significa ver a si mesmo como um entre outros, organizando suas atitudes e construindo gradativamente sua personalidade autônoma.

3 O papel da pré-escola na construção inicial da autonomia pela criança

Este capítulo tem como finalidade enfatizar a importância do ambiente pré-escolar no que se refere ao processo de desenvolvimento das capacidades integrais das crianças, especialmente no encorajamento e incentivo à construção de sua autonomia. Em um mundo atual onde as recentes descobertas a respeito da inteligência prenunciam avanços nas propostas educacionais, as escolas de Educação Infantil, em todo o mundo, assumem um papel cada vez mais importante, de forma que, entre os princípios norteadores da práxis pedagógica nestas instituições, está a necessidade de se considerar os processos individuais da aprendizagem infantil, que ocorrem fundamentalmente também por meio das relações interpessoais entre o professor e criança. Cabe, hoje, portanto, à Educação Infantil o dever de desenvolver trabalhos que reflitam diretamente no desenvolvimento das capacidades motoras, lingüísticas, cognitivas, morais, sociais e/ou afetivas dos pequenos. Mas nem sempre foi assim. A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos.

Em se tratando desses ambientes pré-escolares, tal preocupação com o desenvolvimento integral infantil se mostra recente, de modo que as particularidades da infância passou a ser vista e percebida como uma fase de fundamental importância no desenvolvimento humano. Os diferentes sentimentos voltados para os pequenos, dentro de determinadas épocas influenciaram, deste modo, na construção e inovação das instituições de educação infantil. Neste sentido,

Algumas pessoas rabugentas consideravam insuportável a atenção que se dispensava então às crianças [...]. Essa irritação é a base da hostilidade de Montaigne⁷: “Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem sentimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente”. Ele não admite a idéia de se amar as crianças [...], nem de se achar graça em seus “sapateados, brincadeiras e bobagens pueris”. É que em torno dele, as pessoas se ocupavam demais com as crianças (ARIËS, 1981, p. 156).

Este sentimento ainda mostrava-se presente no século XVII e nos remete a um descaso significativo para com a criança desta época. Quando não era vista como um ser “inferior e

⁷ Montaigne, Michel de. : Filósofo francês do séc. XVI. Questionador das raízes de costumes e de valores comumente aceitos em sua época.

insignificante”, a mesma se transformava em um objeto de prazer para os adultos que se divertiam e distraíam-se com suas “maneiras”.

Estudos voltados para a história social da infância revelam que o processo escolar das crianças deste período se iniciava a partir dos dez anos de idade; antes disso as mesmas eram mantidas fora do colégio. “O sentimento mais comumente expresso para justificar a necessidade de retardar a entrada para a escola era a fraqueza, a ‘imbecilidade’, ou a incapacidade dos pequeninos. Raramente era o perigo que sua inocência corria” (ARIÉS, 1981, p.176). É somente entre os moralistas e os educadores do final deste mesmo século que se dará início ao apego à infância e às suas particularidades, por meio do interesse psicológico e da preocupação mental. Segundo Ariés (op. cit., p. 163) “era preciso antes conhecê-los melhor para corrigi-los [...]. Tentava-se penetrar em suas mentes para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação [...]. As crianças seriam plantas jovens, sendo preciso cultivá-las e regá-las com frequência” Assim, a preocupação passa a ser voltada, também, para o cuidado com o corpo, no que se refere à higiene e saúde física dos pequenos.

A influência advinda de países estrangeiros, no que se refere, principalmente, aos do continente europeu, fez com que, no Brasil, as instituições pré-escolares fossem difundidas apenas na segunda metade do século XIX, e, já no século XX, fossem tidas como instituições assistencialistas. Para Piaget (2009b, p. 43), “certamente, existem para isso razões econômicas, já que a generalização do trabalho da mulher não podia deixar de levar a medidas destinadas ao cuidado e à educação das crianças pequenas durante as horas desse trabalho”. Assim, estas instituições populares, no Brasil, serviam para atender os filhos das mulheres que trabalhavam na indústria e em outros setores. Atendiam, até então, somente o que se referia à alimentação, higiene e segurança física.

Já a sua caracterização, como processo que resultou em seu reconhecimento como a primeira etapa da educação básica, direito da criança e dever do Estado, teve como base fundamental a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases⁸, em 1996, que, de acordo com seu artigo 29º, vem conferir a esta etapa escolar a finalidade de atuar no desenvolvimento integral infantil, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Atualmente, portanto, temos em nossa sociedade uma nova concepção de criança, de modo que, de acordo com Piaget (2002), pode ser observado em vários países um esforço destinado a renovar a educação pré-escolar, até então muito negligenciada. Essa nova

⁸ Fonte: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394 de 20 de dezembro de 1996.

mentalidade da sociedade vem a ser refletida, mesmo, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Estes documentos constituem-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir para a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade e têm como função contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da área. Deste modo, de acordo com esses Referenciais

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico [...]. Elas possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio [...]. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998a, p. 21-22).

Assim sendo, alguns dos principais objetivos desta etapa da escolarização básica consistem em:

- *desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;*
- *descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;*
- *estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;*
- *estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;*
- *observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;*
- *brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;*
- *utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser*

compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

- *conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade* (BRASIL, 1998a, p. 63).

Ao que percebemos, estes objetivos gerais referentes à atual estrutura da Educação Infantil abrangem de um modo especial o desenvolvimento de todas as capacidades vitais da criança. Se adentrarmos detalhadamente na leitura desses documentos oficiais, perceberemos, ainda, ao que nos interessa, a preocupação com o desenvolvimento da autonomia na criança. Baseado em perspectivas construtivistas de desenvolvimento, dentre as quais os estudos de Jean Piaget, esses referenciais destacam a importância das interações sociais no desenvolvimento integral da criança. Deste modo, referem-se à construção desta habilidade perante um ambiente onde exista o incentivo à cidadania, a liberdade de escolha, tomadas de decisões e situações em que as crianças dirijam-se por si mesmas e exerçam sua responsabilidade. Neste sentido, a Educação Infantil atual é tida como espaço indiscriminadamente de educação e cuidado para com nossas crianças. Hoje, nesta etapa da escolarização, cuidar e educar significam, portanto,

propiciar situações de brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. É sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (BRASIL, 1998a, p. 46).

De acordo com esses Referenciais, portanto, que tem como um dos principais fundamentos a epistemologia piagetiana, é que todas essas habilidades a serem conquistadas pelos pequenos, somente poderão ser atingidas de forma plena se lhes forem propiciadas as mais variadas oportunidades de interação social. Esta relação entre os sujeitos com tudo o que os cercam, e que se dá desde o seu nascimento e se estende por todo o seu processo vital, mostra-se indispensável, assim, no que se refere ao desenvolvimento inicial de suas capacidades físicas, afetivas, cognitivas e sócio-morais. Tem-se, portanto, a vivência social como um fator propício ao desenvolvimento infantil.

Jean Piaget deu uma enorme ênfase ao processo de interação indivíduo-ambiente, procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo, como vimos no capítulo referente à sua epistemologia. Afirma que “é evidente que a evolução afetiva e social da criança obedece as leis de um processo geral, visto que os aspectos afetivos, sociais e cognitivos da conduta são, de fato, indissociáveis [...]”(PIAGET, 2001, p. 98) e poderão ser desenvolvidos a partir, embora não somente, das interações sociais.

Em uma de suas obras, a qual teve nosso epistemólogo como referência central, Lima vem reiterar que tais condutas sociais classificam-se como fator fundamental na educação: “na educação da criança o fator preponderante é a socialização, a capacidade de cooperar, de participar, de deliberar, de amar o outro e de respeitá-lo, o que se chama “dinâmica de grupo”. É o fator-chave do desenvolvimento mental” (LIMA, 1998, p. 114).

Por se constituir em um ambiente onde as relações interpessoais entre os alunos se dão diariamente, e de modo a propor um envolvimento significativo entre os mesmos por meio da mediação de um adulto/educador, as instituições de educação infantil vêm a ser um recurso precioso no que se refere ao incentivo ao processo inicial de sociabilidade das crianças, possibilitando, também, que sua autonomia seja construída de acordo com esta vivência experiencial, convivendo com as diferenças, aceitando-as, recebendo influências e interferindo também na forma de ser das outras pessoas. Assim sendo, Constance Kamii e Rheta Devries, grandes estudiosas da obra de Piaget, arrolam algumas implicações pedagógicas da teoria do epistemólogo, considerando os domínios sócio-afetivos:

1- encorajar a criança a tornar-se progressivamente autônoma, frente aos adultos. 2- encorajar as crianças a interagir e a resolver seus conflitos. 3- encorajar a criança a ser independente e curiosa, a tomar iniciativa na prossecução dos seus interesses, a ter confiança na sua capacidade de fazer uma idéia própria das coisas, a exprimir suas idéias com convicção, a acabar com seus medos e as suas angústias de maneira construtiva e a não se desencorajar facilmente (KAMII; DEVRIES, 1992, p. 59).

É, pois, de acordo com esse repertório de possibilidades que permeiam as vivências interpessoais, que os pequenos iniciarão o processo de construção da sua personalidade, uma vez que, neste sentido, encontram-se sendo exploradas por eles as diferenças individuais, o desenvolvimento do próprio autoconceito e os diferentes comportamentos dentro das mais variadas situações de interação.

Este fator ao qual chamamos de sociabilidade, e que acompanha diretamente o desenvolvimento da autonomia, tem se mostrado bastante presente em obras referentes a estudos sobre a Educação Infantil e vem a ser caracterizado como elemento indispensável

para o crescimento e amadurecimento da criança. Em seu livro *A Educação pré-escolar – fundamentos e didáticas*, Marieta Lúcia Machado Nicolau (2000, p. 57) destaca a importância do ambiente social no cotidiano infantil: “a interação social é condição para o desenvolvimento intelectual da criança [...], elas precisam falar, discutir e disputar com outras crianças. Ao professor cabe cuidar da interação social, enfatizando e priorizando a linguagem na programação diária do ensino” Ainda nesta obra lembra que “é através das atividades diárias que as crianças se socializam. Conseqüentemente, a socialização não diz respeito a um domínio pedagógico específico, e sim a um estilo de vida a que a criança se habitua e constrói progressivamente” (op. cit., p.103).

Esta inevitável e necessária vivência social se mostra tão indispensável dentro do progresso de construções das habilidades infantis que não deixa de se unir aos currículos relacionados a esta etapa de escolarização. Neste sentido

Um dos objetivos mais importantes da atividade da criança, neste momento, é adaptação ao seu meio, que compreende tanto as pessoas que a envolvem e que gozam de um papel privilegiado nesse processo, como o meio físico em que se desenvolve. Tal adaptação não supõe uma atividade passiva por parte da criança; ao contrário: implica a capacidade de poder atuar, modificar e produzir alterações no seu meio. A inter-relação entre as influências e as exigências do meio e a competência para explorar, transformar e provocar mudanças nos elementos, nos objetos e nas pessoas que se apresentam possibilita o seu desenvolvimento e o seu crescimento pessoal. Através desse processo, a criança constrói sua identidade, atribuindo significado aos fenômenos do exterior e sendo capaz de atuar mais autonomamente (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 70).

O fato de se ter abordado, até o presente momento, a importância das interações sociais da criança, está diretamente relacionado, além sua contribuição no desenvolvimento cognitivo e afetivo, à construção inicial da autonomia pelos pequenos. O próprio Piaget conclui que “sem uma psicologia precisa das relações das crianças entre si e delas com os adultos, toda a discussão sobre os procedimentos de educação moral resulta estéril” (PIAGET, 1996, p. 2).

Em sua monografia para a obtenção do grau de Especialista em Psicologia Clínica, *O papel da Educação Infantil na construção da autonomia moral: uma revisão da literatura*, Regiane Larréa Pereira (2006, p. 4) vem frisar que, segundo uma pesquisa realizada por Dias e Vasconcellos (1999), a maioria das educadoras infantis “concebiam o termo autonomia como um processo individualizado que leva as crianças a desenvolverem a capacidade de agirem por conta própria”.

Ao se tomar como base a teoria cognitiva, ver-se-á, no entanto, que, mais do que isso, a autonomia provém das relações de cooperação que se dão entre os sujeitos:

A autonomia moral pressupõe essa capacidade racional de o sujeito compreender as contradições em seu pensamento, em poder comparar suas idéias e valores às de outras pessoas, estabelecendo critérios de justiça e igualdade que, muitas vezes, o levarão a se contrapor a autoridade e as tradições da sociedade para decidir entre o certo e o errado (PIAGET, 1996, p. 105).

De acordo com Piaget, as crianças em idade pré-escolar não terão, ainda, atingido um estágio de desenvolvimento moral capaz de fazê-las refletirem sobre essas noções de justiça, igualdade e responsabilidade, motivo pelo qual caberá à instituição escolar incentivá-las nestas novas descobertas.

As experiências iniciais com o meio se mostram determinantes do processo contínuo de desenvolvimento, de modo que a necessidade de se relacionar com os sujeitos, no intuito de conviver humanitária e indispensavelmente em grupos, fará com que esses indivíduos, em sua adolescência, alcancem um nível de desenvolvimento moral ao qual chamaremos de “autônomo”; nesta fase a criança já poderá compreender as relações de cooperação, de acordo mútuo e as regras estabelecidas por consenso, a um passo de se tornarem, assim, sujeitos independentes no que se refere à tomada de decisões, por meio de comportamentos ativos no meio em que se encontram inseridos.

Piaget realizou alguns estudos relacionados à moralidade, no sentido de preocupar-se diretamente com o conjunto de instruções relacionadas ao domínio pessoal e ao convívio mútuo, pela criança. Enfatizando as relações interpessoais neste processo, o epistemólogo afirma que as normas morais se desenvolvem “nas relações intersubjetivas, nas relações estabelecidas entre a criança e o adulto e entre a criança e seus iguais, levando-a a adquirir a consciência do dever e a colocar acima de seu eu esta realidade normativa que é no que consiste a moral” (PIAGET (1967 apud PEREIRA, 2006, p. 6).

Ao que se pretendeu investigar neste trabalho, o ambiente pré-escolar não deixa de poder contribuir no que se refere ao alcance do sujeito desta capacidade. “O alcance dessa autonomia ocorre graças aos diferentes graus de ajuda que as pessoas adultas possam dar as crianças pequenas e, sobretudo, pelo interesse que elas têm de ser grandes, de crescer” (BASSEDAS, et al 1999, p. 88). E é verdadeiramente as relações de cooperação que possibilitarão que os pequenos, como sujeitos em construção, alcancem o pensamento e as ações de forma autônoma.

Por oportunizar ricas experiências de vivência cotidiana às crianças com seus pares, de modo a perceberem e acatarem a necessidade do respeito mútuo e, ainda, aprenderem os valores comuns e determinantes de uma relação grupal, o espaço da educação infantil se torna

privilegiado. É neste âmbito que Piaget (1998) vem completar seus argumentos, manifestando a idéia de que

Apenas uma pedagogia fundada nas relações sociais [...] permitirá desenvolver as atitudes morais e internacionais sadias e permitirá à criança nos superar [...]. O que devemos - a escola - lhe fornecer é simplesmente um método, um instrumento psicológico fundado na reciprocidade e na cooperação (PIAGET, 1998, p. 111).

Mais do que uma instituição participante do desenvolvimento cognitivo, a pré-escola é um ambiente ativamente participante no desenvolvimento moral infantil, a partir das diversas situações educativas oferecidas.

Sem dúvida, a esse respeito, a criança normal se desembaraça por ela mesma em qualquer emergência. Mas conhecendo em detalhe essa evolução, pode-se favorecê-la muito, sendo este um dos papéis que se atribui à educação pré-escolar quando ela pode apoiar-se em dados precisos (PIAGET, 2009a, p. 43).

O que devemos lembrar, é que todo este processo de desenvolvimento sobre o qual se dará a edificação da autonomia no sujeito, passa por etapas gradativas de desenvolvimento moral, assim como seu desenvolvimento cognitivo⁹. Ao analisar seus estudos, é possível perceber que o indivíduo só conseguirá alcançar a capacidade de estabelecer relações e atingir um comportamento autônomo por meio do desenvolvimento pleno de sua consciência lógica e moral; e isso ocorrerá somente a partir da maturação e desenvolvimento de suas capacidades intelectuais que, no último estágio lhe permitirão agir de um modo intelectualmente autônomo.

É neste sentido que se tem visto a educação infantil como espaço interessante, incentivando e colaborando no desenvolvimento desses estádios. Yves de La Taille, no entanto, vem lembrar-nos que:

Os educadores interessados em estudar PIAGET não devem nunca esquecer este aspecto profundamente social do construtivismo: limitar-se a transformar a teoria de PIAGET em técnicas de sala de aula é dela tirar pouco proveito. E pode ser até traí-la, porque corre-se o risco de acreditar que se resolvem as questões de autonomia intelectual e moral através de métodos pedagógicos, quando, na verdade, são relações sociais mais amplas e também mais profundas que estão em jogo. A teoria de PIAGET representa, antes de mais nada, uma filosofia da Educação (LA TAILLE, 1994, p. 81).

E é inserida nestes termos, portanto, que abordamos a construção inicial da autonomia pelos pequenos, tendo o ambiente da Educação Infantil, a função de encorajar e contribuir

⁹ De acordo com a teoria cognitiva, o desenvolvimento cognitivo, social e moral ocorrem intrinsecamente, de modo a proporcionar a evolução integral e gradativa do sujeito.

nesta construção. A autonomia, de acordo com estes estudos, está intrinsecamente relacionada a uma educação crítica do pensamento e, por isso, necessita ser incentivada mesmo na infância. Nesses âmbitos espera-se que as experiências pré-escolares possam melhor ser estruturadas na busca pela colaboração, cooperação e intercâmbio de pontos de vista, constituindo novos espaços de discussão acerca da construção inicial da autonomia.

3.1 A criança de cinco anos

Considerando que as características dos sujeitos, em suas múltiplas dimensões, são peculiares em cada uma das sucessivas fases de desenvolvimento, enfatizaremos as principais peculiaridades da criança em torno dos cinco¹⁰ anos, faixa etária esta na qual ainda encontra-se a criança pré-escolar e na qual se concretizou nosso estudo de caso.

“Entre os 02 e 06 anos de idade a criança deixa de ser aquele ser que começa a andar, ainda dependente, capaz de se comunicar apenas de formas primitivas, para tornar-se uma criatura competente, comunicativa e social, apta para iniciar a escola” (BEE, 1997, p. 203). Tendo em vista, pois, os fatores biopsicossociais infantis, as mudanças gradativas que ocorrem neste período combinam-se para capacitar a criança a realizar um firme desenvolvimento em suas habilidades motora, cognitiva e sócio-moral. Desta forma a criança pré-escolar começa a adquirir habilidades que, de forma marcante, aumentam sua capacidade de autonomia e exploração.

Por volta dos cinco anos, a criança já pode movimentar-se com confiança em todas as direções, bem como coordenar as mãos para vários movimentos e ações. Por isso já tem independência para realizar certas condutas como correr, pular, pegar, segurar e utilizar certos instrumentos como lápis, tesoura, bem como manipular brinquedos. (BEE, 1997). Além disso, a linguagem e a capacidade de representar a realidade também aparecem como fatores marcantes neste período do desenvolvimento infantil.

De acordo com Piaget (2003), a criança, nesta fase, encontra-se no estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de

¹⁰ Retoma-se que as faixas etárias elencadas por Jean Piaget não são, em absoluto, idades rigorosamente fixadas dentro dos estágios de desenvolvimentos. Elas constituem-se em pontos de referência nos quais observam-se semelhanças nos sujeitos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Se uma criança de 04 anos vivenciar, por exemplo, experiências significativas em seu meio físico e social, ela poderá mostrar um desenvolvimento cognitivo e/ou sócio-moral mais elevado do que uma criança de 06 anos que não presenciou tais experiências.

submissão ao adulto, ou seja, no que se refere aos seus estudos epistemológicos, no estágio cognitivo pré-operatório e no nível da moral a qual chamamos de “heteronomia”.

Conforme o autor, a criança deste período utiliza símbolos - imagens, palavras ou ações - que vêm representar coisas. Assim, sustenta-se que a função simbólica se explica pela formação das representações, sendo os pequenos, pois, capazes de manipular mentalmente estes símbolos. Entre pré-escolares uma vassoura pode virar um cavalo, ou um bloco lógico tornar-se um trem. Para o epistemólogo a função dessas representações na criança consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: “a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a a sua maneira, e revive todos os prazeres e conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção” (PIAGET, 1990, p. 28).

Tanto do ponto de vista cognitivo quanto social os pequenos nesta fase são egocêntricos; eles encaram as coisas totalmente a partir de sua própria perspectiva: a criança não está sendo egoísta; ela simplesmente pensa (pressupõe) que todos vêem o mundo à sua maneira. Para Piaget (1990) em vez de se adaptar logo às realidades novas que descobre e que constrói gradualmente, a criança deve começar por uma incorporação laboriosa dos dados ao seu eu e às suas ações; esta assimilação egocêntrica caracteriza, então, tanto o início do pensamento da criança como o começo de sua socialização. Não há, portanto, objetividade em suas atividades, e suas ações são realizadas segundo seus desejos. O egocentrismo¹¹ nestes dois aspectos é concebido, pois, como uma indiferenciação entre o ponto de vista próprio e os dos outros. Citemos um exemplo:

É mostrada à criança uma cena tridimensional com montanhas de tamanhos e cores diferentes. A partir de um conjunto de desenhos ela seleciona um deles: o que mostra a cena como ela o vê. O examinador pede à criança que selecione o desenho que mostre como *outra* pessoa vê a cena. Nesse momento a criança pré-escolar tem um problema. É comum ela escolher o desenho que mostra sua *própria* visão das montanhas (BEE, 1997, p. 219).

Nestes âmbitos, para que a criança consiga realizar com sucesso sua tarefa, conforme Piaget, ela precisa descentrar-se, parar de usar a si mesma como único quadro de referência.

O uso de símbolos na linguagem consiste numa forma particular da função simbólica, sendo orientada pelos signos verbais. Com cinco anos, pois, a criança já alcançou esta

¹¹ Neste sentido, o egocentrismo para Piaget admite que, para a criança, todas as pessoas pensam como ela (PIAGET, 2005); isso não significa que ela mantenha um egoísmo moral, ela somente não possui, ainda, um desenvolvimento cognitivo capaz de fazê-la distinguir o ponto de vista do outro. Por isso há uma deformação do real em função da ação e pontos de vista próprios.

capacidade, e por isso suas condutas são profundamente modificadas nos aspectos intelectual e social. No que diz respeito ao aspecto intelectual, a influência da linguagem torna-se um dos pontos de partida para o desenvolvimento do pensamento:

A linguagem, permitindo ao sujeito contar suas ações, fornece de uma só vez a capacidade de reconstituir o passado, portanto, de evocá-lo na ausência de objetos sobre os quais se referiram as condutas anteriores, de antecipar as ações futuras, ainda não executadas, e até substituí-las, às vezes, pela palavra isolada, sem nunca realizá-la (PIAGET, 1990, p. 27).

O contato da criança com os mais variados símbolos fazem com que, nesta fase, seu pensamento esteja submetido aos dados perceptivos, intuitivamente captados, não podendo ser estabelecidas as relações entre os objetos e a capacidade de reversibilidade; sendo assim, a condição intelectual da criança não consegue, ainda, compreender uma ação no sentido inverso de uma anterior, anulando a transformação observada; ela, pois, deixa-se levar pela aparência, sem fazer uma relação dos fatos.

Neste sentido, graças a esta habilidade da comunicação verbal, será permitido à criança reconstituir suas ações passadas em forma de narrativa e, mesmo, antecipar suas futuras ações por meio da fala. Por isso, no aspecto social, este é um período bastante rico em que se torna possível e significativa a socialização das ações, no sentido de poder se estabelecer a comunicação e as trocas interpessoais. Sabe-se que as relações interindividuais existem desde o primeiro ano de vida da criança, graças à imitação dos movimentos, sons e gestos corporais, porém, com a palavra a criança pode expressar sua vida interior como tal e enriquecer suas relações sociais e seu pensamento, embora ainda de um modo bastante intuitivo e egocêntrico.

É pela linguagem que a criança passa a desenvolver suas primeiras relações sociais mais ricas. Aos cinco anos, com um nível de linguagem bastante desenvolvida, pratica suas novas habilidades cognitivas e tenta conquistar o mundo ao seu redor, se interessando amplamente por essas relações; essas habilidades cognitivas e linguísticas se desenvolveram ao ponto de possibilitar a negociação. Por isso destacamos, sob a condição de que ela precisa descentrar-se e passar a conhecer outros pontos de vista além do seu, a necessidade, tanto das relações verticais como das relações horizontais. Para Helen Bee (1997) essas duas espécies de relacionamento atendem a distintas funções para a criança, sendo ambas necessárias para que ela desenvolva habilidades sociais eficientes.

As relações verticais são mais complementares do que recíprocas; isto é, o adulto cuida da criança e a controla ao passo de que ela conheça certos limites; já as relações

horizontais são recíprocas e igualitárias. Os indivíduos aí, como num grupo de crianças da mesma idade, possuem igual poder social. Mas vale ressaltar que, em concordância com Piaget, a autora tem as relações igualitárias, não coercitivas, como tipo de relação que tende a auxiliar muito mais no desenvolvimento social cooperativo: “controle em demasia faz com que a criança não tenha suficientes oportunidades de exploração” (BEE, 1997, p. 237).

De acordo com Piaget, as relações verticais são necessárias para propiciar à criança pré-operatória proteção e segurança, mas as relações cooperativas tendem a diminuir seu pensamento egocêntrico e auxiliar no desenvolvimento de sua autonomia. Por isso não há como negar que as relações com colegas tornam-se cada vez mais importantes.

Falando-se no aspecto moral da criança de cinco anos, nesta idade a criança já teve seus primeiros contatos com as regras sociais, no entanto, a capacidade simbólica, seu pensamento egocêntrico reinante e a natureza das relações que mantém com os adultos levam-na a imitar os mais velhos e seguir seus exemplos; isso faz com que veja as normas como fatores a serem rigorosamente respeitados; a regra é sagrada, portanto, para a criança pré-operatória. Segundo Piaget

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 dar conta de seu isolamento, o que conseguiu aprender da realidade social ambiente (PIAGET, 1994, p. 40).

No que se refere a esta fase infantil os pais e adultos de forma geral, aparecem como seres grandes e fortes: os exemplos vindos do alto serão modelos que a criança deve procurar copiar ou igualar, sendo, portanto, uma fase moralmente heterônoma. São dados, ordens e avisos que o respeito inconsciente pelo adulto tornam aceitáveis e obrigatórios para as crianças. (PIAGET, 2003); as regras não podem ser infringidas e modificadas no sentido de que tais ações consistiriam em uma falta. Neste caso, a coação espiritual exercida pelo adulto e o respeito unilateral tende a fortalecer esta heteronomia, uma vez que “a coação alia-se constantemente ao egocentrismo: é por isso que a criança não pode estabelecer um contato verdadeiramente recíproco com o adulto” (PIAGET, 1994, p. 58).

É nestes âmbitos que a criança na fase pré-operatória e heteronômica geralmente ainda não é capaz de co-operar (no sentido de operar com o outro). Por isso necessita participar de experiências que propiciem paulatinamente sua descentração intelectual e moral.

Ao que podemos enfatizar, a criança de cinco anos já tem condições motoras capazes de fazê-la explorar as mais diversificadas ações como correr, brincar e manusear objetos; isso

lhe acarreta certa independência nas mais variadas situações. A criança de cinco anos ainda tem certa dificuldade na compreensão sobre o mundo dos objetos e suas relações e vive em um mundo de representações em que confunde realidade e fantasia. Embora se interesse fortemente pelas relações sociais como forma de conhecer a si e os outros, ela ainda não consegue, devido a sua característica egocêntrica, se colocar no lugar do outro e acredita que todos vêm a partir de sua própria perspectiva; já pode construir sentimentos de empatia e apatia na socialização. Tendo o adulto como figura exemplar em suas ações, a criança de cinco anos crê que todas as regras devem ser obedecidas, pois, para ela, o adulto é assim a fonte de toda moralidade e de toda verdade. Ela, enfim, se reconhece como um sujeito entre outros, porém, de forma a estar sempre centrada em si mesma: “gostam de estar juntas e procuram muitas vezes grupos de duas ou três, mas, mesmo então, não procuram, em geral, coordenar seus esforços: cada uma age por si” (PIAGET, 2009a, p.76).

De toda essa discussão depreende-se a importância que deve ser atribuída às situações em que a criança possa realizar ações de forma independente, e à cooperação, como o tipo de relação social que estabelece demasiado vínculo com o desenvolvimento da autonomia. Como vimos, a criança nesta fase é cognitiva e socialmente egocêntrica necessitando de relações cooperativas que auxiliem em seu processo de descentração. Ela necessita apreender que seus colegas têm outros pontos de vista e que as regras podem ser questionadas. De acordo com Araújo (1996b) ao liberar a criança da coerção adulta, a cooperação será responsável pela socialização da mente, e abrirá oportunidades para o desenvolvimento da autonomia da consciência.

A criança de cinco anos, portanto, já é capaz de realizar várias situações de forma independente, haja vista que seus aspectos motores e lingüísticos as auxiliam para tal. Porém é preciso que elas gradualmente aprendam a se auto-regularem, fazer escolhas, tomarem decisões; e para isso necessitam de um convívio social que permitam-lhe realizar os primeiros indícios de autonomia, a partir da cooperação.

Vislumbramos, pois, considerando-se a influência do ambiente escolar no desenvolvimento da moralidade na criança, que as instituições de Educação Infantil possam estabelecer ambientes sócio-morais em que as crianças possam se aproximar da cooperação e, assim, serem encorajadas paulatinamente para a construção de sua autonomia. Em nosso próximo assunto, portanto, trataremos de escrever sobre os mais variados momentos e circunstâncias que, em um ambiente sócio-moral da educação infantil, pode ser influenciada a vivência e exploração da autonomia inicial na criança.

3.2 Componentes de um ambiente sócio-moral educativo a favor do desenvolvimento da autonomia

Os estudos de Piaget sobre a Educação, insistimos, não consistem na elaboração de métodos pedagógicos. Ao formular suas idéias sobre as questões e construções morais, Piaget propõe, indiretamente, que os educadores saibam derivar desses estudos sua práxis pedagógica. Deste modo, “a teoria de Piaget tem um valor de compreensão do processo de desenvolvimento da criança, ou seja, pode instrumentalizar o professor a fundamentar sua prática e compreender a importância dela no cotidiano da sala de aula” (MACEDO, 1988, p. 50). Por isso é que a partir de seus estudos visamos uma sala de aula onde possa ser encorajado o processo de construção da autonomia pela criança.

Por se constituir em um espaço onde as interações sociais participam e se caracterizam como um dos principais objetos da aprendizagem e formação moral, Piaget (1944) enfatizou a importância extrema do ambiente escolar no desenvolvimento da intelectualidade e moral autônomas, de forma que o educador venha se constituir em um incentivador direto das capacidades cognitivas e morais infantil, por meio de sua postura como mediador na realização nas atividades e nas relações interpessoais da sala de aula.

O ambiente sócio-moral é um dos mais importantes fatores influentes no desenvolvimento moral dos pequenos, justamente por ser toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência da criança na escola. Não é à toa que a Educação Infantil vem a ter grande participação no que se refere ao incentivo desta habilidade, principalmente em se tratando da sala de aula onde são realizadas as mais diversas atividades, como já esmiuçamos no tópico anterior.

Como sabemos, porém, um dos maiores desafios relacionados aos procedimentos educativos, na atualidade, consiste no alcance de uma educação voltada para o favorecimento da democracia, da igualdade e da criticidade. Em absoluto, jamais reivindicamos a perda da autoridade do professor na sala de aula, mas sim a escassez de seu autoritarismo que tende a reforçar uma moral estritamente heterônoma. No entanto, essa questão muitas vezes vem a ser mal interpretada, fazendo com que as práticas tradicionais ainda perdurem nas instituições escolares. Para Araújo

No âmbito escolar o que temos visto é exatamente essa dicotomia entre o respeito unilateral “invertido”, em que o professor considerado “bonzinho” é aquele que deixa os alunos fazerem o que quiserem, que não “controlam” sua sala e que também não ensinam! Esse tipo de concepção, que está fadada ao fracasso porque parte de falsos pressupostos de liberdade e democracia, é que abre espaço para o retorno do outro extremo da dicotomia, que é a volta das relações autoritárias, da coação e de respeito unilateral [...]. Portanto, o bom professor é aquele que é “linha dura” e autoritário porque “controla” a sala (ARAÚJO, 1996b, p. 108).

Para Piaget, assim, o que prevalece nas instituições são as relações de coação que, como já sabemos, vêm influenciarem na permanência da criança na fase da heteronomia, ou seja, na atitude de submissão a qualquer tipo de regras e normas.

A relação de coação está diretamente propensa à submissão moral dos pequenos. Na escola, o professor posiciona-se como um sujeito autoritário que, a todo instante, impõe regras no ambiente, por meio de seus procedimentos verbais. Essa atitude de autoritarismo nas relações interpessoais tendem a sustentar o respeito unilateral dos pequenos pelo adulto, haja vista que sua obediência está estritamente relacionada ao medo de possíveis punições e/ou receio de perder o afeto de seu(a) educador(a). Neste local, onde as regras são impostas e não há reciprocidade, na maioria das vezes, ocorre a aplicação de sanções expiatórias por parte dos professores, como efeitos de castigos e punições pela sua “desobediência”. Segundo Devries (1998) esse tipo de sanção, ou castigo, constitui-se em qualquer tipo de punição que faça a criança sofrer, sem que haja alguma ligação entre o ato culposos e o castigo, transmitindo, assim, uma idéia de vingança. Um ambiente, portanto, onde reina o autoritarismo, o medo, as pressões psicológicas sobre o aluno, o sentimento de culpa e a imposição de regras não se mostra encorajador da autonomia moral da criança.

Uma atmosfera sócio-moral oposta abrange as relações de cooperação. O ambiente é um local onde encontramos situações de democracia, cidadania, respeito mútuo, confiança e reciprocidade e está especificamente pronto para formar sujeitos autônomos. Nesse ambiente encontramos uma parceria entre educador e as crianças, havendo a prevalência de um respeito mútuo entre o grupo, respeito este que não é imposto, mas sim alcançado. O professor, aí, é o líder da turma, o mediador das relações interpessoais, mas não a “autoridade suprema”. Nesta sala de aula as regras são construídas democraticamente e o diálogo e a confiança constituem-se como base das relações. “Ora, posto que a classe forma uma sociedade real, uma associação que repousa sobre o trabalho em comum de seus membros, é natural confiar às crianças parte da organização dessa sociedade” (PIAGET, 1996, p. 22).

Almejamos, pois, um equilíbrio entre essas duas posições nas relações interpessoais dentro da sala de aula, que deverá ser construído gradativamente pelo grupo a partir das

relações baseadas no respeito mútuo e na reciprocidade entre seus membros. Neste sentido, para Piaget (2002), o educador continua indispensável, a título de “animador”, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que a levem para a tentativa de ela mesma os solucionarem por meio de estratégias; “o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas” (op. cit., p. 15).

Para ilustrar melhor as idéias sobre um ambiente sócio-moral, utilizaremos, como exemplos, três classes morais citados por Rheta Devries e Beth Zan (1998) em uma de suas obras. Estes auxiliarão no conhecimento da diversificação de ambientes morais que podem ser presenciados tanto nas escolas de educação infantil, como em quaisquer outras instituições de ensino escolar. Esses relatos foram extraídos de gravações em vídeo, pelas próprias pesquisadoras, envolvendo dois dias em cada classe no final do ano escolar.

A primeira classe, intitulada *Campo de Treino de Recrutas* é essencialmente um ambiente onde prevalece o autoritarismo e o respeito unilateral. Nela “[...] vinte e dois alunos do jardim sentam-se em carteiras enfileiradas. A professora está de pé, em frente à turma, com cenho franzido e falando em um tom ríspido: *Ouçam, minha paciência não vai durar muito com vocês hoje. Sente-se (gritando e apontando seu dedo para uma criança)!Três, 6, vamos (enquanto a professora bate palmas uma vez para cada número, tanto ela quanto as crianças recitam em uníssono). 100...Boa contagem entre as fileiras 2 e 4. Vamos resolver alguns problemas agora. Os que não terminaram esta parte de trabalho hoje, vão se dar mal agora. Cruzem as mãos sobre a mesa e olhem para cá [...]*”.

Na segunda classe intitulada *A Comunidade* o ambiente é de cooperação, portanto, livre de relações autoritárias. Nela “[...] vinte crianças de pré-escola e sua professora sentam-se em círculo sobre um tapete. A professora fala com um tom preocupado. A única coisa que temos para comer aqui são algumas caixinhas de passas de uva. Nosso problema é que não temos o suficiente para darmos a cada pessoa uma caixa inteira. M tem uma idéia e sugere que abram as caixinhas e distribuam as passas em pratos. Se todos tivessem um prato, quantos pratos precisaríamos (sorri, na expectativa)? (E diz que 17, mas L chama a atenção para o adulto que está filmando (B), para N (que preferiu não participar no grupo). Muito bem, cada um de vocês encontre um parceiro. Quando vocês receberem seus pratos, como decidirão com o colega quanto cada um comerá? (Uma criança diz: “Conta 1, 1, 2, 2”, colocando uma passa em cada prato com cada número dito) [...]”.

Já na terceira classe intitulada pelas pesquisadoras *A Fábrica* o ambiente sócio-moral é de pressão para uma produção obediente do trabalho na classe. Nela “[...] vinte crianças pré-escolares sentam-se sobre um tapete em fileiras, olhando para a professora que está falando em um tom calmo, mas sério. Vamos colocar um zíper aqui (faz um movimento de fechar um zíper em sua boca) porque precisamos olhar e prestar atenção. Ontem tínhamos um grande conjunto de tartarugas (desenha um círculo em torno das tartarugas). Lembrem-se, tiramos uma tartaruguinha, e vocês a colocaram em uma caixa (apaga parcialmente uma tartaruga, mas deixa sem contorno interrompido, depois desenha uma tartaruga fora do círculo). Ok, quantas tínhamos no círculo quando começamos? (Quase todas as crianças dizem 3). E depois, quantas foram embora? Tiramos uma e, então, quantas ficaram? (Quase todas as crianças respondem 3). Duas. Ficamos apenas com 2. Chamamos isto de subtração [...]”.

O ambiente sócio-moral, pois, constitui-se principalmente da relação professor-aluno e das relações entre as crianças; convivências estas que permeiam todo o cotidiano da rotina escolar em uma sala de aula, incluindo as experiências com as atividades e as regras.

Considerando os estudos sobre a moralidade e a construção da autonomia feitos por Jean Piaget, um ambiente que apóia e promove o desenvolvimento infantil sugere como exemplo a classe intitulada *A comunidade*. Esta classificação deve-se às mais variadas situações e comportamentos que favorecem a moral autônoma, e que estão relacionados ao espaço de cooperação e reciprocidade verificado entre os alunos e professora.

“Nesta sala de aula o ambiente sócio-moral é de respeito” (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 24). Como vemos, não há a predominância da punição e é encontrado o encorajamento de idéias, a sustentação dos valores de justiça e cooperação; as crianças interagem umas com as outras, surgindo a sua superação de conflitos no cotidiano escolar. Contrariamente a este espaço, temos as classes *O campo de treinamento de recrutas* e *A Fábrica* ambientes sócio-morais de forte pressão por obediência e insegurança respectivamente.

O ambiente sócio-moral escolar, portanto, refere-se aos valores morais que, indispensável, e inevitavelmente são expandidos dentro das escolas, juntamente dos procedimentos pedagógicos vislumbrados pelos educadores. Um ambiente sócio moral a favor da autonomia constitui-se, portanto, em parte, em um currículo implícito, uma vez que a formação da moralidade infantil está presente em todo cotidiano escolar e que, muitas vezes, se mostra “esquecida” pelos educadores. Assim sendo:

[...] a escola influencia o desenvolvimento social e moral quer pretenda fazer isso ou não. Os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos e enquanto

administram sanções para o comportamento das crianças (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 35).

No que se refere aos procedimentos pedagógicos utilizados em sala de aula, de acordo com os estudos de Vinha (1998), na maioria das vezes eles não se mostram coerentes com o tipo de homem que são idealizados no processo de formação:

Na escola tradicional [...], na sala de aula, uma carteira está atrás da outra e as crianças não podem se comunicar, conversar. Cada um tem que ter o seu próprio material, não pode emprestar para o amigo. A professora é quem diz o que fazer, quando fazer, como começar, quando terminar, a que horas terminar. Ela é quem determina, inclusive, a ida ao banheiro. É a própria professora que diz para as crianças quando está certo e quando está errado. Como é que queremos formar pessoas cooperativas, se um não pode ajudar o outro, porque isso é visto como 'cola', como uma coisa negativa? Quando escrevem, eles colocam o braço sobre o trabalho para o outro não ver. Como é que eu posso formar pessoas solidárias, se cada um tem que ter o seu, se eu não posso compartilhar os meus materiais, se eu não posso compartilhar minhas atividades com o meu colega? Como é que eu quero formar pessoas que saibam decidir, se o professor decide até a hora das crianças irem ao banheiro, decide que atividade vai ser dada, como vai ser feita? Como é que eu quero crianças que saibam viver em uma democracia, conviver com os iguais, se eles não podem conversar? (VINHA, 1998, p. 16)

Para ela, portanto, se o objetivo é formar um ser humano autônomo, criativo, solidário, a sala tem que se constituir em um ambiente em que tudo isso seja possível de acontecer.

É neste sentido que Piaget (2002) destaca em seus escritos dois tipos de procedimentos: os “procedimentos verbais” e os “métodos ativos”. Ele vem destacar que muito mais significativos do que os procedimentos verbais, os métodos ativos constituem-se em condições necessárias para a construção da autonomia da criança, uma vez que estes conferem especial relevância às suas ações espontâneas.

Antes de mais nada, esses procedimentos verbais referem-se ao discurso do professor no ato de educar, e mais especificamente, às “lições de moral” que permeiam este ato. Nesse caso, além da atmosfera geral da classe, recorre-se para o ensino verbal da moral. Para Piaget

Todos os procedimentos orais têm em comum o fato de suporem como única fonte de inspiração moral a autoridade do professor ou do adulto em geral: a lição é, em consequência, o lugar de divulgação da verdade pronta e a criança é coagida a recebê-la de fora. Queiramos ou não, os métodos orais repousam sempre sobre um fundo de respeito unilateral (PIAGET, 1998, p. 41).

Esses procedimentos, portanto, somente irão ser válidos quando a criança pede explicações sobre determinadas situações que lhe causam desequilíbrio. Vindo dessa maneira, o procedimento verbal pode conseguir tocar o espírito da criança, já que essa o abriu para

reflexão. Do contrário, se utilizado frequentemente, sem estar envolvido na situação específica vivenciada pela criança e, ainda, sendo impostos por meio da coação, este procedimento não se mostra válido.

Contrariamente, os métodos ativos consistem na participação efetiva das crianças nas experiências morais proporcionadas pelo ambiente escolar. A esse respeito a criança deve estar em contato com outras crianças e com situações onde possa experimentar a cooperação, a democracia, o respeito mútuo e, assim, construir paulatina e gradativamente sua moralidade autônoma. A atividade se opõe, assim, à receptividade (PIAGET, 1998). São nestes pressupostos que destaca em seus escritos, o *método do trabalho em grupo* e o *método do autogoverno*:

Portanto, se nos fosse necessário escolher, no conjunto dos sistemas pedagógicos atuais, aqueles que melhor corresponderia aos nossos resultados psicológicos, procuraríamos orientar nosso método no que chamamos o “trabalho em grupos” e o “self-government” [...]. O método do trabalho em grupos consiste em deixar as crianças prosseguir suas pesquisas em comum, seja em “equipes” organizadas, seja simplesmente à vontade, por aproximações espontâneas. A cooperação é promovida ao nível de fator essencial do progresso intelectual. Quanto ao self government este consiste nas diversas modalidades do governo das crianças por si próprias (PIAGET, 1994, p. 300).

No trabalho em grupo as crianças estão propensas, além de exporem e discutirem suas idéias, se incentivarem mutuamente na realização da tarefa da equipe, fatores esses primordiais no desenvolvimento da autonomia. Uma vez que se atribui um lugar ao trabalho em grupo o trabalho é conjunto e exige colaboração e troca; contrariamente, a recepção passiva supõe o isolamento intelectual dos alunos. Assim, para Piaget

O método do trabalho em grupo consiste na organização de trabalhos em comum. Um certo número (quatro ou cinco, por exemplo) se junta para resolver um problema[...]. A experiência mostra que os fracos e preguiçosos, não são abandonados a própria sorte, são estimulados e mesmo obrigados pela equipe, enquanto os adiantados aprendem a explicar e dirigir, muito melhor do que se permanecessem na situação de alunos solitários. Além do benefício intelectual e da crítica mútua e do aprendizado, da discussão, da verificação, adquire-se desta forma um sentido da liberdade e da responsabilidade conjuntas, da autonomia na disciplina livremente estabelecida (PIAGET, 1944, p. 4).

Considerando, no entanto, as crianças pré-escolares, sabemos que elas não são, ainda, intelectualmente aptas para se colocarem no ponto de vista do outro e isso tende a dificultar o trabalho em grupo. O que enfatizamos, porém, é a necessidade da proximidade entre elas ao realizarem suas atividades, para que pequenas situações, como a troca de materiais, o auxílio

mútuo e a colaboração venham propiciar ações que encorajem a cooperação, juntamente do processo de descentração.

O método do autogoverno consiste na participação efetiva do aluno no ambiente sócio-moral da sala de aula. Nele, esses sujeitos participam de uma parte da disciplina ali estabelecida e pensam em condições e situações que venham melhorar esse ambiente, a partir da cooperação entre seus membros. Este método, deste modo, consiste em atribuir aos alunos uma parte de responsabilidade na disciplina escolar, o que favorece um agir cooperativo e autônomo (PIAGET, 1944).

Sendo estes procedimentos, pois, trabalhos os quais exigem o estabelecimento de regras e a cooperação entre seus membros, as crianças tendem a colocar-se no lugar de seus colegas e compreender a necessidade da divisão das tarefas, desenvolvendo, assim, um espírito de camaradagem, solidariedade e responsabilidade conjunta.

Além dessas condutas morais presentes no cotidiano de um grupo escolar, os quais tratam dos valores, normas e atitudes, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil vêm enfatizarem a necessidade da realização de atividades sistematizadas que propiciem a autonomia inicial dos alunos. Um dos eixos norteadores desse material refere-se à construção da “independência e autonomia” infantil. Este eixo mostra-se intrínseco a todos os componentes educativos contemplados no documento, como podemos analisar em sua estrutura (ver anexo A).

Como podemos perceber, o trabalho com o desenvolvimento da construção inicial da autonomia na criança deverá estar presente em todos os eixos norteadores do processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil. Deverá perpassar por todas as áreas de conhecimento como o Movimento, a Música, as Artes Visuais, a Linguagem Oral e Escrita, a Natureza e Sociedade e a Matemática, por meio de exercícios que contemplem esta habilidade. Segundo os RCNEI (Brasil, 1998b p. 39) isso poderá ser feito, por exemplo, “a partir do oferecimento de oportunidades de realização de escolhas, pelos alunos, que se ampliam conforme o desenvolvimento dos recursos individuais e mediante a prática de tomada de decisões”.

Ainda de acordo com os RCNEI (1998b), uma sala de aula, nessa etapa da escolarização, deve estar organizada de modo que materiais e utensílios pedagógicos também ofereçam a possibilidade do “fazer sozinho”; assim sendo, esses materiais deverão estar dispostos, na sala, de maneira que a criança tenha condição de alcançá-los sem a interferência do adulto. Sugestões, como propiciar a ajuda mútua entre as crianças, o confronto entre os pontos de vista, o estabelecimento de rotina, que vem oferecer a segurança para arriscar e agir

com independência, e os trabalhos em grupos também são levantadas no documento. Todos os argumentos construídos pelo RCNEI estão baseados na própria teoria de Jean Piaget, vindo destacar que

Para que as crianças possam aprender a gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência, e para que possam ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções (BRASIL, 1998b, p. 15).

Rheta Devries e Bety Zan (1998) aprofundam ainda mais esses estudos afirmando que o professor, por meio de práticas coerentes, deverá participar desse processo, contemplando, também, a “hora da atividade”, as “resoluções de conflitos” na sala de aula, a “hora da roda”, a “hora da arrumação” e a “hora do lanche”, por exemplo, uma vez que o incentivo à essa construção deve perpassar por todos os momentos do dia letivo, por meio dos atos cotidianos do professor e do aluno e das diversas situações decorrentes na aula.

Considerando as hora da roda e as atividades sistematizadas, que são momentos geralmente presentes nas aulas do ensino infantil, estas se constituem em um fator abrangente de situações que podem encorajar a autonomia da criança. Para as autoras o desafio para o professor é aproveitar estes momentos para cultivar uma atmosfera sócio-moral de respeito e cooperação mútua na qual as crianças possam interagir e estarem intelectualmente ativas. Assim sendo, o objetivo geral destes momentos “é que as crianças sejam mais ativas intelectual, social e moralmente e cada vez mais capazes de se auto-regularem” (op. cit. p. 208). É esperado nestas horas, deste modo, que as crianças ajudem-se, explorando gradativamente sua capacidade de descentração intelectual e moral e passando a agir cada vez mais cooperativamente. É necessário, aí, que a criança seja encorajada a ter idéias e a expressá-las, explorando os mais diversos materiais e experimentos.

O mesmo acontece nas horas do lanche e do parque, por exemplo. Estas horas são igualmente importantes enquanto momentos para se compartilhar experiências; oferecem uma excelente oportunidade para a promoção do relacionamento entre as crianças e para a atmosfera sócio-moral. Para Devries e Zan (1998) permitir que as crianças sentem-se e brinquem aonde e com quem desejam e incentivar as interações entre elas são grandes ações que vêm encorajarem sua autonomia. Além disso, a liberdade que têm durante o período livre lhes possibilitam agir autonomamente já que podem desfrutar de seus desejos e criatividade. De acordo com os RCNEI (1998b), nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas

capacidades tais como a autonomia, uma vez que este momento é ricamente permeado pela interação entre as crianças e por suas escolhas.

É em meio essas interações que destacamos o surgimento de conflitos. Embora muitas vezes sejam vistos como indesejáveis e como algo a ser evitado a qualquer custo, os conflitos também são muito importantes no que se refere a busca de estratégias pela criança para resolvê-los. Piaget argumenta que eles podem promover tanto o desenvolvimento moral quanto intelectual uma vez que necessita de descentração e que, assim, a criança passa gradativamente a levar em consideração o ponto de vista dos outros. Nesses mesmos âmbitos, Devries e Zan (1998) concordam que os conflitos podem, pois, serem vistos como uma fonte de progresso no desenvolvimento infantil.

Em se tratando, pois, de um ambiente sócio moral a favor do desenvolvimento desta capacidade humana, tem-se, portanto, as relações interpessoais e as pequenas oportunidades de auto-governo, como fundamentais. Cabe, portanto, aos educadores da Educação Infantil refletirem e analisarem sua práxis pedagógica se desejarem, e esse é um dos grandes desafios da Educação atual, educar as crianças a favor da construção de sua autonomia. Um educador, deste modo, deve manter-se vigilante de si e de seus alunos para a realização de uma prática construtiva, e talvez esteja aí a maior dificuldade dos agentes da Educação. Neste sentido Piaget vem afirmar que

Uma pedagogia ativa implica uma formação muito mais conseqüente, e sem conhecimento suficiente da psicologia da criança, o mestre compreende mal as condutas espontâneas dos alunos e não chega a aproveitar-se do que considera insignificante e simples perda de tempo. O drama da pedagogia, como, aliás, o da medicina e de outros ramos mais que compartilham, ao mesmo tempo, da arte e da ciência, é, de fato, o de que os melhores métodos são os mais difíceis (PIAGET, 2009a, p. 31).

Embora seja um desafio da Educação a formação de alunos moralmente críticos, reflexivos e autônomos, uma educação para a construção da moral autônoma no sujeito não se mostra inatingível, e nem tão complicada assim, embora venha exigir do mestre um trabalho mais diferenciado e mais ativo, enquanto dar lições é menos fatigante e corresponde a uma tendência muito mais natural do adulto em geral e do adulto pedagogo em particular. Ao estudar, pois, os escritos de Piaget e de alguns seguidores de seu pensamento, nos foi possível pensar em uma sala de aula propícia ao desenvolvimento autônomo da criança, onde os procedimentos do professor, neste ambiente sócio moral, estarão a favor da moral cooperativa e autônoma. Sabemos, então, que a figura do educador nas instituições escolares, mostra-se extremamente influente no desenvolvimento das condutas morais da criança, já que, como já

fora dito, é ele o responsável pela mediação dessas condutas sociais em sala de aula e pela aprendizagem de valores e cidadania. Para Piaget (1998) o papel do professor está ligado no modo como este conceberá a aula; ele tem o papel de “confeccionar no espírito da criança uma ferramenta, um método que lhe permita compreender o mundo” (PIAGET, 1998, p.20).

4 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Uma pesquisa científica certamente possui o intuito de contribuir no que se refere ao aprofundamento e/ou novas descobertas das inovações e problemáticas da contemporaneidade. Para Baptista e Campos (2007) cabe à produção científica apontar, alardear, questionar e medrar as idiossincrasias da sociedade contemporânea. Sendo assim, todo trabalho de cunho científico exige procedimentos específicos que se fazem base para sua realização. Este trabalho teve como finalidade enfatizar, por meio de dados empíricos, a importância da Educação Infantil frente à construção inicial da autonomia pelas crianças, haja vista que desde a infância se faz necessário, segundo nossos estudos, que elas sejam encorajadas a exercerem o auto-governo e, assim, construam gradativa e paulatinamente sua autonomia moral.

O presente trabalho foi embasado na abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen, em seu livro *A Pesquisa Qualitativa*, cinco características básicas referem-se a esse tipo de estudo:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

A pesquisa qualitativa em educação, portanto, permite “dar profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, aos detalhes e as experiências únicas” (SAMPIERI, COLHADO e LUCIO, 2006, p.15).

Em primeiro plano, a revisão da literatura mostrou fundamentalmente seu caráter informativo e de contribuição para nossa pesquisa. Sendo assim, ter atentado para escritos básicos, como a Epistemologia Genética de Piaget, e suas idéias sobre a moralidade e construção da autonomia que se põem como base deste trabalho, foi indispensável para nos situarmos quanto às idéias primeiras que permeiam seus pensamentos sobre a questão a ser pesquisada. Seguindo a isso, ter investigado sobre alguns procedimentos educativos favoráveis ao desenvolvimento da autonomia possibilitou-nos, além de conhecer os ambientes sócio-morais que geralmente permeiam as práticas em sala de aula, destacar o que melhor encoraja esta habilidade.

Sabemos, pois, que, uma vez que a teoria interacionista - construtivista enfatiza a interação social como fator indispensável do desenvolvimento infantil, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento sócio-moral, formulou-se a pergunta: como que, de fato, uma sala de sala de aula de ensino infantil pode abordar a construção da moral autônoma de seus alunos, a partir da atmosfera social? Ao realizar observações referentes aos procedimentos morais utilizados pela educadora no decorrer de dias letivos foi possível responder a esta questão.

O trabalho, portanto, esteve direcionado para 01 (uma) sala de aula, de uma Escola Municipal de Educação Infantil em que nos propusemos a observar os procedimentos da educadora frente o encorajamento da autonomia das crianças, baseando-nos nos estudos de Jean Piaget.

Esta abordagem de pesquisa possibilitou-nos observar este ambiente atentando-nos para as suas peculiaridades frente o possível encorajamento da autonomia dos alunos pela educadora.

4.1 Público pesquisado

Esta proposta foi realizada em uma escola de Educação Infantil situada na cidade de Duartina, pequeno município do interior do Estado de São Paulo. A escolha desta instituição deu-se, especialmente, sabendo-se as pré-escolas deste município são estruturalmente pequenas e, assim, oferecem a maior possibilidade de acesso e convivência, tanto com as educadoras quanto com os alunos. Ainda, devido ao fato de a pesquisadora já ter realizado estágio curricular na Educação Infantil nesta mesma instituição e, assim, já ter mantido contato com alguns profissionais da escola.

A referida Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I.) foi fundada em 1993, recebendo seu nome em homenagem a uma antiga moradora e professora do município. Nela, todas as atividades são desenvolvidas de acordo com o calendário escolar, sendo seu funcionamento correspondente aos períodos matutino e vespertino. De acordo com seu Projeto Político Pedagógico, aceita a matrícula de crianças na faixa etária entre 02 e cinco anos. Segundo este documento a escola tende a proporcionar uma educação de qualidade, pautada em ações intencionais que valorizem e respeitem o desenvolvimento de cada criança.

Pretende que os alunos desenvolvam valores morais e sociais por meio das relações de interação. Abrange turmas referentes ao Maternal, Pré I e Pré II.

Já os participantes deste trabalho foram uma educadora e seus respectivos alunos, com o fim de analisar suas relações e condutas que permeiam o desenvolvimento moral, frente às tendências de uma educação baseada na coação ou na cooperação. O estudo fora realizado com uma turma de 20 alunos do “Jardim II”, no período matutino, sendo que esta escolha se deu considerando-se a faixa etária dos pequenos. Segundo a teoria piagetiana, as crianças em torno desta idade (05 anos, aproximadamente) estão fortemente interessadas nas relações sociais como um meio de descobrirem o outro e a si mesmas, além de possuírem um pensamento egocêntrico e necessitarem de uma educação que as afastem desse “individualismo moral”. Os pequenos, neste período, encontram-se suscetíveis as relações sociais de submissão inconsciente, intelectual e afetiva ao adulto. De acordo com Piaget (1999) a moral da primeira infância fica, com efeito, essencialmente heterônoma, isto é, dependente de uma vontade exterior, que é apresentada por quem exerce autoridade sobre a criança. Cabe então aos educadores dessas crianças encorajá-las para o desenvolvimento de sua autonomia moral. Dessa forma a observação sistematizada das relações entre a professora e seus alunos permitiu-nos verificar os procedimentos morais desenvolvidos em sala de aula.

4.2 Dos instrumentos

Foram utilizadas, nesta pesquisa, duas técnicas para a coleta de dados: a entrevista semi-estruturada e a observação, estando estas em proximidade com as técnicas também utilizadas por Jean Piaget (2005) em seu método de investigação.

Piaget teve como propósito, na primeira técnica, a qual ele denominou “testes” ou “interrogação”, conhecer o pensamento das crianças por meio de perguntas previamente elaboradas; com o segundo método, - o da observação - tratou de observar com rigorosidade as questões espontâneas das crianças. Com esses instrumentos o autor procurou interpretar o pensamento infantil. Embora com objetivos distintos, procuramos utilizar tais métodos no intuito de conhecer o ambiente sócio-moral de uma sala de aula, procurando conhecer o pensamento da educadora frente seu papel enquanto professora da Educação Infantil e observando as relações interpessoais em sua sala de aula.

A técnica da entrevista semi-estruturada pode ser definida como uma “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (GIL, 1999). É importante atentar para o caráter de interação que permeia as entrevistas e que servem como um instrumento “facilitador” no processo de coleta de dados.

A grande vantagem da entrevista é que ela permite a captação imediata da informação desejada (...). Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estreitamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas individuais (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Esta prática esteve voltada para a respectiva professora referente à classe onde foram feitas as observações. Ela é formada em *Educação Artística - habilitação em Artes Plásticas* pela Faculdade Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) – UNESP e atua há mais de quinze anos junto à Educação Infantil. Propôs-se, aí, a averiguação de seus conhecimentos sobre a importância da Educação Infantil na construção da autonomia moral pelos pequenos. (ver roteiro de entrevista no apêndice B)

A segunda técnica utilizada realizada foi a técnica da observação. Segundo Gil (1999), a observação “refere-se ao uso dos sentidos na obtenção de dados de determinados aspectos da realidade”. Ocupa um lugar privilegiado nas técnicas de pesquisa, como reitera Ludke e André (1986, p. 26): “Usada como o principal método de investigação [...], a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”. Assim, esta técnica é vista como um dos mais eficientes instrumentos para a coleta de dados, e pôde contribuir, de maneira hábil, com os objetivos deste estudo.

Esta técnica, portanto, esteve voltada para o espaço físico institucional que, de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais devem estar aptos para auxiliar no desenvolvimento de todas as capacidades infantis, bem como para os sujeitos “educadora” e “alunos”, de modo a observar as relações interpessoais que permeiam o cotidiano do grupo.

Todas essas observações foram registradas a partir de um roteiro de observação previamente elaborado e realizadas de acordo com a literatura referente aos procedimentos educativos considerados viáveis à contribuição no alcance da autonomia. Os critérios estabelecidos para o roteiro de observação estiveram voltados, em suma, para as relações de interação professora e alunos e o ambiente sócio-moral que permeia esta respectiva classe, como um todo (ver roteiro de observação no apêndice A).

A utilização dessas técnicas permitiu, assim, o estudo mais acurado sobre o desenvolvimento da moral autônoma da população pesquisada bem como o mesmo tem sido incentivado em uma sala de aula referente à Educação Infantil.

4.3 Da análise dos dados

Nesta pesquisa foram analisados os dados referentes à observação do espaço físico da instituição escolar, à entrevista com a educadora e às observações feitas em sala de aula.

Com relação ao espaço físico da escola, analisamos a organização de sua estrutura com o objetivo de investigar se a mesma encontra-se apta para promover as ações de independência entre as crianças, no que se refere as mais pequenas situações cotidianas, como alcançarem o bebedouro, poderem ir ao banheiro sem a necessidade da mediação adulta e participarem ativamente das experiências na sala de aula.

A entrevista com a professora foi analisada fazendo-se a mediação entre as suas respostas e os estudos bibliográficos realizados. Esperava-se obter dados referentes aos seus conhecimentos básicos sobre o desenvolvimento da autonomia, bem como da importância do professor e do ambiente da Educação Infantil frente o encorajamento desta habilidade moral e intelectual.

Com relação à análise das observações, além de ter sido escolhido, aleatoriamente, e descrito 01 (um) dia referente às observações realizadas, no intuito de se compreender a rotina do grupo, foram elencadas categorias e subcategorias, para que pudessem ser sistematizados e analisados, com mais precisão, os dados coletados. Essas categorias foram elencadas de acordo com a rotina estabelecida entre a turma, e se referem à “roda da conversa”, “atividades pedagógicas”, “recreio” e “parque”. Suas subcategorias foram formadas a partir dos itens contemplados no processo de observação.

Em todas as categorias foram especificadas as respectivas datas das observações. Na “roda da conversa” foram contemplados os itens “tempo de duração”, que se refere à variação de tempo em que ocorre este momento da rotina, “elementos introdutórios ao diálogo”, que está estritamente relacionado ao modo como se inicia as discussões durante esta atividade, “assunto abordado”, relativo à classificação dos temas trabalhados pela classe, e “proposição/imposição de regras”, que se refere ao número de vezes em que as regras foram propostas ou impostas no grupo, bem como quais são estas regras.

Na categoria “atividades pedagógicas” foram privilegiados os itens “atividades”, que se referem às atividades pedagógicas realizadas durante a manhã, “objetivos”, que são especificamente os objetivos pretendidos ao propor estas atividades, “pressões psicológicas”, que se referem às cobranças e controle pela educadora frente o processo de realização dessas atividades pelos alunos, “lições de moral”, que propõe analisar quando um acontecimento leva a professora a “dar uma lição de moral”, “comportamento coercivo ou controlador” que se refere à análise da frequência com que aparece este tipo de comportamento, por parte da figura da professora, “atividades individuais” e “atividades em grupo”, ambas relativas a quantas destas atividades específicas ocorreram, e, por último a subcategoria “conflitos”, estritamente ligada à análise da ocorrência de conflitos que aconteceram, entre quais membros do grupo (aluno e aluno / aluno e professora), bem como se necessitou ou não da mediação da educadora (quando ocorrido entre as crianças) para sua resolução. Para a constatação de que houve a necessidade de mediação da professora na resolução do conflito utilizamos a abreviação “c/m” (com mediação); para a não necessidade desta intervenção utilizamos “s/m” (sem mediação).

Na categoria “recreio” foram analisados os itens “atividades programadas”, que se referem à existência ou não de atividades específicas preparadas para este momento do dia, “atividades realizadas”, relativo ao que os alunos costumam fazer neste horário, “imposição de regras”, que está estritamente relacionado à quais regras são estabelecidas para este momento, “conflitos”, que se refere, assim como nas “atividades pedagógicas”, à ocorrência de conflitos observados e entre quais membros do grupo e “atividades de uso da autonomia” que se refere às incumbências dos alunos neste momento e como eles respondem a estas responsabilidades.

A última categoria elencada é o “parque”. Suas subcategorias referem-se aos mesmos itens sistematizados na categoria anterior com a diferença em que foi elencada a subcategoria “relação professora e aluno”, que se refere ao seu comportamento frente os possíveis usos de sanções, demonstrações de autoritarismo e/ou cooperação neste momento do dia.

O levantamento destas categorias e subcategorias permitiu-nos sistematizar os dados coletados, bem como esmiuçá-los durante nossa análise, a qual pretendemos classificar o ambiente sócio moral da sala de aula como sendo, ou não, um espaço encorajador da construção inicial da autonomia, por meio das relações que o permeiam. Os quadros que contemplam a sistematização dos dados diários encontram-se como apêndices.

5 Análise dos dados e resultados da pesquisa

5.1 Do espaço físico e organização da instituição

Dizemos, aqui, que é necessária uma atenção especial para o reconhecimento do espaço físico da devida instituição, bem como de suas organizações, principalmente no que se refere ao ambiente da sala de aula. Ainda que nossas observações tenham se atentado, consideravelmente, para as relações interpessoais entre o grupo, consideramos que a instituição de educação infantil, além de ser acessível a todas as crianças, vem participar ativamente da qualidade das experiências oferecidas aos pequenos, no que se refere ao desenvolvimento de suas diversas capacidades. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil

A disposição dos materiais e utensílios pedagógicos é fator que interfere diretamente nas possibilidades do “fazer sozinho”, devendo ser, também, alvo de reflexão e planejamento do professor e da instituição. Uma sugestão é que os materiais pedagógicos, brinquedos e outros objetos estejam à disposição, organizados de tal forma que possam ser encontrados sem a necessidade de interferência do adulto, dispostos em altura ao alcance das crianças, em caixas ou prateleiras etc., sobretudo em ambientes especialmente organizados para brincar, como casinhas, garagem, circo, feira etc. (BRASIL, 1998b, p. 39).

Sabemos, pois, que, para Piaget, a autonomia não se restringe à capacidade de o sujeito “fazer sozinho”; mais do que isso, a autonomia consiste neste sujeito saber governar-se a si mesmo nos aspectos moral e intelectual. Assim, a progressiva independência na participação das mais diversas situações cotidianas, não garante a autonomia, mas é uma das mais simples condições necessárias para o seu desenvolvimento. Neste sentido, é esperado que a estrutura e organização deste espaço escolar estejam dispostas de um modo a permitirem que as crianças possam exercer e desenvolver sua independência.

Em se tratando desta instituição de ensino infantil, podemos dizer que a mesma encontra-se dividida em dois prédios, ambos em andares térreos. Um deles abrange as turmas referentes ao Pré I e no outro se encontram as turmas do Maternal e do Pré-II, onde foram realizadas nossas observações. Nossas descrições, portanto, são referentes às características deste prédio, o qual nos atentamos para, além de sua estrutura física, a disposição das mobílias e sua adequação para o acesso livre das crianças.

Este espaço é constituído pelo corredor de entrada (coberto), pátio/refeitório, banheiro para os professores, banheiro para os alunos, cozinha, salas de aula, tanque de terra, parque e área livre. O pátio, além de abranger a área de serviços gerais, põe-se como ambiente de refeição para as crianças. Nele estão dispostas duas grandes mesas as quais são rodeadas por quatro bancos; ambos são adequados para o tamanho físico dos alunos. É para este espaço que os pequenos se dirigem quando chegam à escola, e aí permanecem na companhia de suas respectivas professoras, até que cheguem todos os colegas. Neste espaço há, ainda, um pequeno lavatório onde estão dispostas várias torneiras. Nele, as crianças conseguem lavar suas mãos sem necessitarem da ajuda de um adulto para abrir e/ou fechá-las. O bebedouro e o porta-guardanapos também estão dispostos neste espaço de forma a obedecerem às necessidades das crianças, permitindo que estas atuem de forma independente.

A cozinha é um espaço pequeno que funciona apenas como local provedor das necessidades alimentares básicas dos funcionários ali presentes. Possui uma geladeira, uma mesa, um fogão industrial e duas cadeiras. Nela não são preparadas as refeições diárias, uma vez que estas são feitas em uma cozinha-piloto mantida pela prefeitura municipal. As crianças não frequentam este espaço da instituição.

Com relação aos banheiros, há um destinado para o uso das professoras e zeladora e outro construído especialmente para a utilização dos alunos. Este último, por sua vez, foi construído de forma a respeitar as necessidades básicas das crianças, sendo que toda a disposição dos utensílios permite que as mesmas não venham a depender da interferência de adultos para suprirem suas necessidades.

Já a sala de aula é um dos espaços mais importantes das instituições de Educação Infantil, visto que é o ambiente em que as crianças passam a maior parte do dia letivo e desenvolvem, assim, as mais variadas atividades. É também este o espaço onde vão ser vivenciadas e exploradas os tipos de relações interpessoais que permeiam o grupo. O ambiente sócio-moral da sala de aula construtivista é caracterizado pelo conforto físico e a organização da sala, pois, deve estar de acordo com as necessidades das crianças, sejam elas fisiológicas, emocionais e intelectuais, de forma a proporcionar as interações entre colegas e professora e oferecer situações de responsabilidade e autonomia (DEVRIES; ZAN, 1998).

Com relação à estrutura física de nossa sala, esta é um espaço amplo, pintado e revestido de piso liso. Possui três janelas as quais oferecem a ventilação e iluminação natural, e que estão ao alcance das crianças; isso permite a estas abrirem e fechá-las de acordo com as necessidades cotidianas. O mesmo ocorre com a porta. Além de uma mesa específica para a educadora, estão dispostas na sala sete mesas coletivas para os alunos, as quais se adéquam

também aos seus tamanhos físicos; esta organização e disposição das mesas garante a proximidade entre os colegas e lhes possibilitam a convivência em grupos. A lousa, armários, prateleiras, espelho e cabides também são mobílias que oferecem aos alunos o contato e as ações independentes. Existe ainda neste espaço uma pequena estante com livros infantis, a qual é intitulada “cantinho da leitura”. É utilizada geralmente quando os pequenos terminam suas atividades e desejam escolherem livros para “leitura”. Todo este espaço é decorado com alfabeto, calendário, tabela de números e varal para a disposição das atividades realizadas.

No que se refere à área externa, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, vem nos alertar para o fato de que “há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados; pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se”. (BRASIL, 1998a, p. 69). Nossa instituição, em seu ambiente externo, é contemplada por um espaço aberto, gramado e arborizado. É uma área grande que abrange, além de um espaço livre, o parque e um tanque de areia. Aquele é constituído por vários brinquedos: escorregador, giras-giras, balanços, gangorras e cavalinhos mecânicos. Todos se encontram em perfeita condição de uso, com algumas deficiências apenas em suas pinturas; é utilizado pelas duas turmas. Já o tanque de areia é uma área pequena onde brincam somente as crianças do grupo Maternal. Estes espaços são utilizados cotidianamente, num tempo entre quarenta e cinco minutos e uma hora, exceto em dias de chuva. Cada criança tem autonomia para a escolha de suas diversões. Assim sendo, é propiciado a estas um fator demasiadamente importante para o desenvolvimento infantil: o brincar, que de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais,

é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998b, p. 22).

Percebemos, deste modo, que tal instituição, em sua estrutura física, com destaque para o espaço da sala de aula onde passamos a maior parte de nossa pesquisa, vem a ser um ambiente adequado, segundo as proposições dos RCNEI para a realização de ações que incentivem a independência infantil. Os prédios, além de conservados, mantêm em sua organização, a disposição de mobílias e utensílios que certamente vêm oferecerem para essas

crianças uma atuação autônoma; uma vez assim dispostos, esses sujeitos não vêm a dependerem do auxílio de adultos para desenvolverem suas atividades e necessidades diárias, o que os incentivam a exercerem uma conduta menos dependente. Dizemos, pois, que, desde o momento em que a criança consegue abrir a torneira da pia sem a ajuda de um adulto - por esta estar disposta ao seu alcance -, até mesmo poderem ir ao banheiro e tomarem água sem o auxílio destes, há o oferecimento de pequenas situações e oportunidades as quais acarretam os primeiros indícios dessa independência nas ações.

Mas, no que se refere a um dos objetivos principais deste trabalho, trataremos das relações interpessoais vivenciadas pelo grupo, as quais vêm participarem ativamente, segundo nosso referencial teórico, da formação intelectual e moral das crianças. Muito mais do que a capacidade de o sujeito agir de forma independente na realização de seus exercícios e atividades, a autonomia está fortemente relacionada a uma independência do pensamento a qual necessita ser incentivada mesmo na infância:

A autonomia moral pressupõe essa capacidade racional de o sujeito compreender as contradições em seu pensamento, em poder comparar suas idéias e valores às de outras pessoas, estabelecendo critérios de justiça e igualdade que, muitas vezes, o levarão a se contrapor à autoridade e às tradições da sociedade para decidir entre o certo e o errado (ARAÚJO, 1996b, p. 105).

Este tópico, pois, acabou por nos auxiliar na tentativa de desmistificar uma concepção de autonomia que, no senso comum, é baseada unicamente na individuação das ações. Insistimos, no entanto, na importância dos pequenos incentivos ao início da independência infantil, os quais vêm acompanhados dos primeiros indícios de uma educação para a liberdade e sensação de capacidade individual.

5.2 Da entrevista com a professora

Como já mencionamos no capítulo referente aos aspectos metodológicos desta pesquisa, o tipo de entrevista a qual utilizamos como fonte de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada. Buscamos, deste modo, por meio dos diálogos obtidos com a educadora, durante todo período de realização das observações, compreender o seu conceito de “autonomia”, e, ainda, a sua postura frente a importância da Educação Infantil no que se refere à construção desta habilidade.

De início, procurou-se investigar a formação acadêmica desta educadora, ao que nos permite reafirmar que ela, além de possuir o Magistério, é formada em *Educação Artística - habilitação em Artes Plásticas* pela Faculdade Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC) – UNESP, campus Bauru. De acordo com sua fala, “*pretende fazer uma especialização voltada para as Artes como instrumento de auxílio às crianças portadoras de necessidades especiais*”. Atualmente é docente concursada, pela Prefeitura Municipal, dando aulas para o Pré II no período matutino, e exercendo a profissão, também, em período vespertino, em uma instituição particular da cidade. Aí atua junto à turma do Maternal. Chegou a comentar em nossos diálogos que havia feito, ainda, um curso referente ao Método Montessoriano de aprendizagem, com o qual havia se identificado e no qual tentava basear a sua prática. Lembra-se que este método, criado pela médica e educadora italiana Maria Montessori (1870-1952), tem como princípios fundamentais a atividade, a liberdade, e a cooperação. Aí, o educador ensina por meio de atitudes que servem como apoio referencial para a criança e deve sempre respeitar as necessidades e a maturação no desenvolvimento infantil. De acordo com análises de pesquisas, embora madame Montessori tenha elaborado métodos principalmente para crianças com deficiência, sua pedagogia estabelece vínculos com os estudos de Piaget. Ambos (embora este último não tenha elaborado nenhum modelo pedagógico) deram ênfase para uma educação pautada em um ensino ativo, em que a criança deva aprender e desenvolver o seu senso de responsabilidade e autonomia por meio da cooperação. O próprio Piaget (2009a) veio considerar madame Montessori uma inovadora da Pedagogia contemporânea.

“*É fantástico trabalhar com a Educação Infantil. As maiores dificuldades encontradas não se referem nem aos problemas de indisciplina na sala de aula. É só saber “levar” as crianças. O maior problema é ter que lidar com a direção e, muitas vezes, com os pais dos alunos também. Tem um monte de mãe que, por qualquer coisinha já “ta” no portão reclamando... Isso é complicado*”. Esta foi a fala da educadora enquanto conversávamos. Em outra oportunidade complementou que, para ela, as crianças têm que brincarem, conversarem, trocarem idéias: “*eu não queria ter em minha sala um monte de “múmias” (risos) que não conversam... Aonde tem criança, não tem jeito, tem que ter barulho... Tenho dó daquelas (crianças) que têm que ficar quietas durante a aula inteira porque a professora exige. Nem a gente consegue ficar assim por muito tempo, imagina elas! (risos)*”.

Neste momento, inserimos a estas palavras uma resposta muito importante, no que se refere à proposta desta pesquisa, a qual a professora deu quando lhe perguntei o que achava,

então, da postura dos professores autoritários e se esse ambiente, onde prevalece o autoritarismo, poderia contribuir, de alguma forma, na construção inicial da autonomia:

“Com certeza, não. Não acredito na postura do professor como detentor do conhecimento. Acredito no ambiente estimulador, criativo e dinâmico, onde não há espaço para o autoritarismo”. Aí, completa sua idéia exemplificando, com um tom de indignação, a postura de uma professora autoritária: “A professora “R”, por exemplo, você teve a oportunidade de ver como ela atua; eu acho um absurdo; se você reparar, todas as atividades das crianças são idênticas; ela determina a cor que elas vão pintar essas atividades. Por isso que as crianças dela têm dificuldade para criar. Você lembra da reação de “N” durante a atividade do galo Tim Tim? (episódio ocorrido em um dos dias da observação). Cadê o incentivo à criação desta criança? Eu acho que a criatividade também faz parte do incentivo à autonomia”. Lembramos, aqui, que já havíamos conversado algumas vezes sobre a atuação dessa professora. Como tive a oportunidade de realizar o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil em sua sala de aula no ano anterior, pude, de fato, conhecer o seu trabalho e confirmar o seu exemplo.

Nossa professora, neste sentido, entra em concordância com Piaget, o qual vem atentar para o fato de que “nem a autonomia da pessoa, que pressupõe o pleno desenvolvimento da personalidade humana, nem a reciprocidade, que evoca o respeito pelos direitos e pela liberdade de outrem, poderão se desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de pressão intelectuais e morais” (PIAGET, 2002, p.79)

Adentrando-se, pois, ao assunto sobre a questão da autonomia, aproveitei o momento para indagá-la sobre algumas questões referentes a que seria para ela um sujeito autônomo: *“Ah, um sujeito autônomo, para mim, é aquele que consegue vivenciar de forma plena suas múltiplas competências. Você vê..., vou dar, de novo, como exemplo, a “N”: ela não tem autonomia para usar sua criatividade; e isso acontece porque não foi incentivada pela sua professora no ano passado; tudo pra ela é cópia, memorização; vê como ela conhece todas as letras do alfabeto, mas, enfim, não consegue inventar, criar... Agora, se a gente for ver, as crianças têm autonomia no brincar, por exemplo; eles mesmos decidem do que brincarem, inventam as brincadeiras... porque isso, pelo menos, geralmente não é direcionado pelos professores na Educação Infantil; eles têm, aí, mais liberdade para decidirem, para escolherem e inventarem. Acho que é mais ou menos isso”. Neste sentido, a professora leva-nos a compreender que a criança tem muito mais oportunidade de desenvolver sua autonomia quando têm liberdade para realizar certas ações.*

Você acredita que o ambiente da Educação Infantil possa contribuir de algum modo no que se refere à construção de sujeitos autônomos? Por quê?

“Sim. Com certeza. A Educação Infantil é muito importante no sentido de... enfim, é ela a mola propulsora, que vai desencadear o processo de construção da autonomia, pois é nesse espaço que surgem as mais variadas oportunidades concretas de exercê-la. Agora, o professor precisa dar espaço pras crianças, né; se ele só quiser que elas obedeçam às suas ordens, sem deixá-las falar, criar, se expressar mesmo, elas nunca vão conseguir exercer a sua autonomia. Acho até que, mais pra frente, isso pode atrapalhar porque, como elas vão conseguirem fazer as coisas sozinhas se elas foram educadas pra obedecer? É complicado, né...”

Falando-se, então, na função do professor, qual seria o seu papel na construção desta habilidade?

“Pra mim, o professor é, ou teria que ser né... (risos) o agente estimulador, condutor e encorajador desse processo porque é ele quem vai estabelecer o “clima” da sua sala de aula; se vai ser um espaço mais rigoroso ou mais interativo”.

Em seu trabalho cotidiano você procura incentivar esta habilidade de que forma?

“Ah, eu tenho uma rotina de trabalho, como você vê, onde procuro englobar as propostas dos Referenciais. Acho fundamental a “roda da conversa” que vai nortear todo o meu trabalho. Acredito que é exatamente nesse momento que percebo as necessidades e os interesses do grupo.

Outra questão levantada pela professora refere-se às atividades cotidianas que as crianças têm que fazer e que são impostas pela direção. Rapidamente, explica-se que o sistema de funcionamento das E.M.E.I.s deste referido município funciona de modo que todas devam trabalhar com as mesmas atividades, ou seja, há uma padronização destas, frente a todas as escolas de ensino infantil da cidade. Todas essas E.M.E.I.s estão sob a responsabilidade administrativa da Diretora da Educação do município. Além de reclamar que *“as professoras não têm autonomia para trabalhar na sala de aula”*, nossa professora queixa-se de que *“essas atividades, muitas vezes, não têm fundamento nenhum; que, às vezes, ficam somente na questão de desenvolver a coordenação motora; que falta atividade de pintura (com tinta, pincel mesmo), atividade que desenvolva a imaginação e a criação”*. Neste momento, compara esse sistema com a rede particular em que atua no período inverso: *“Pra você ver a diferença, hoje vou chegar lá e aplicar uma atividade que achei interessante: vamos fazer um sanduíche nutritivo; vou ensinar as crianças a fazerem, no laboratório, um sanduíche com coisas que elas geralmente não gostam de comer; cenoura, alface... de*

repente, elas mesmas fazendo o seu sanduíche acabam tomando gosto de comê-lo. Aí estamos trabalhando não só a questão da alimentação, da saúde, mas da própria autonomia”.

Como ela aplicaria uma prova, neste dia, em sua sala referente à escola particular, havia levado a *Apostila do Professor* que se constitui em um guia desta instituição para a aplicação das atividades cotidianas. Mostra-me todo este material e termina sua fala dizendo: *“olha como as atividades são interessantes: trabalham com a Arte mesmo; pintores, pinturas de diversificadas épocas. Quem achar que Arte é só pintar, não é não; Arte é isso; e eu acho que a Arte é importante dentro desta questão de fazer a criança se expressar, usar a sua criatividade, entende? E aqui não tem isso”.*

Foram descritas, aqui, portanto, as falas da professora as quais se apresentaram viáveis introduzir nestes escritos. Esses argumentos se referem tanto às suas respostas dadas durante a entrevista, quanto aos seus próprios comentários estabelecidos durante nossas conversas mais informais. Nem todas estão diretamente voltadas para a questão da construção da autonomia, porém, foram consideradas cabíveis e interessantes, no que se refere à realização da análise dos dados coletados.

De início, pudemos perceber que a própria formação da educadora subsidia, em partes, o seu conceito de autonomia e suas próprias idéias sobre uma prática pedagógica que esteja a favor da construção desta habilidade. A professora vê no incentivo à expressividade e à criatividade da criança uma forma ampla de contribuição à autonomia intelectual, embora demonstre não conhecer com riqueza os estudos de Piaget. Isto nos faz compreender que tem consciência de seu papel enquanto educadora. Entende-se, assim, que, quando critica a prática autoritária, por esta não dar espaço para o desenvolvimento destas capacidades na infância, eleva radicalmente o ambiente cooperativo e dinâmico na sala de aula. Neste sentido, Piaget assinala que “uma educação do pensamento, da razão e da própria lógica é necessária e que é a condição primeira da educação da liberdade. Não é suficiente preencher a memória de conhecimentos úteis para se fazer homens livres: é preciso formar inteligência ativas” (PIAGET, 1944, p. 2).

Sua concepção de autonomia, portanto, embora tenha citado expressões como “*fazer as coisas sozinhas*” em suas falas, não se restringe unicamente à idéia de individuação das ações, mas à capacidade das crianças para escolherem, decidirem e atuarem dentro do grupo de modo cooperativo. E acrescenta que isso somente se torna possível se o ambiente sócio-moral em que se encontram permitir e oferecer situações que incentivem e propiciem o auto-governo. Os conceitos, como “*criatividade*”, “*liberdade de escolha*” e “*tomada de decisões*”,

utilizados por ela em algumas de suas falas, portanto, nos remetem aos estudos sobre a moral autônoma realizado por Piaget. Lembremos que, para ele,

A moral da consciência autônoma não tende a submeter as personalidades as regras comuns em seu próprio conteúdo: limita-se a obrigar os indivíduos a “se situarem” uns em relação aos outros, sem que as leis de perspectivas resultantes desta reciprocidade suprimam os pontos de vista particulares (PIAGET, 1994, p. 295).

Embora o método Montessoriano não estabeleça critérios voltados para a construção da moralidade infantil, seus princípios de *liberdade* e *cooperação* no cotidiano escolar, os quais norteiam o trabalho de nossa educadora, portanto, permitem-na atuar de forma a construir e manter um ambiente sócio-moral onde haja espaço para as relações interativas e para a participação nivelada e efetiva de todos os membros do grupo durante a rotina da sala.

Deixa-nos, ainda, clara a sua postura frente ao papel desempenhado pelo professor na sala de aula, no que se refere à sua mediação dentro do grupo e, ainda, frente ao ambiente sócio-moral estabelecido por ele. Neste sentido, tanto o professor pode vir a incentivar o desenvolvimento desta habilidade, a partir do estabelecimento de um ambiente moral mais interativo, como, contrariamente, pode vir a optar por uma postura mais autoritária e controladora que, por sua vez, impede que as crianças exerçam seus primeiros indícios de autonomia. Segundo Araújo:

Se os professores [...] forem, como modelos, pessoas heterônomas que obedecem às regras por controles externos, que julgam os atos por seus resultados mais aparentes, que avaliam os erros pelas suas possibilidades de punição... não se pode esperar que os alunos tenham um desenvolvimento moral diferente (ARAÚJO, 2004, p. 97).

Ainda enfatizando a importância da livre-expressão, frisando sempre a influência do professor como mediador do desenvolvimento das habilidades infantis, nossa professora vem criticar as atividades que são pré-determinadas pelo sistema educacional da Educação Infantil do município e, assim, elevar a responsabilidade destas, também, no desenvolvimento da autonomia. Enfatiza que tais atividades não propiciam o uso individual da imaginação, da criatividade e da expressividade; que são atividades voltadas mais para a memorização e coordenação motora; deste modo, portanto, não vêm instigarem a liberdade do pensamento, a capacidade de usar a mente para pensar. Isto não quer dizer que este tipo de atividade não tenha valor significativo dentro do ensino infantil, mas que precisa-se, também, abranger o desenvolvimento de outras capacidades.

Ao que percebemos, portanto, em âmbitos gerais, nossa professora preza consideravelmente pela liberdade individual dos alunos e de suas relações mútuas. Desta forma, enfatiza a importância de um ambiente cooperativo, no sentido de dar espaço para que todos atuem dentro do grupo, e vem criticar o ambiente autoritário em que a criança é “*educada unicamente para obedecer*”. Expressa-nos, ainda, sua postura frente as relações interpessoais, afirmando que *as crianças têm que conversarem, brincarem e trocarem idéias*, ou seja, serem sujeitos ativos.

Explica-se, aí, o fato de ela destacar uma prática em sala de aula que venha possibilitar a criatividade e a imaginação e instigar o uso do diálogo; nenhuma vez, durante as observações, ela gritou com nenhum de seus alunos. Frisa-se que, ao comentar sobre esse procedimento, a professora esboça sua opinião concluindo que “*não vê a necessidade de gritar com eles*; acha que *eles respeitam muito mais a partir do diálogo do que gritando*”. Neste aspecto Araújo (1996b) vem concordar com sua fala e advertir-nos que o fato de o professor deixar de gritar com o aluno não significa que ele deva assumir um papel passivo, dando-lhe o direito de gritar com ele; o que chama de “ambiente cooperativo” é aquele em que esse professor busca o constante equilíbrio nessas relações dentro da sala de aula.

Para ela, portanto, a construção da autonomia está diretamente associada à formação de um sujeito que saiba exercer *de forma plena suas múltiplas competências*, dentro dos grupos aos quais está inserido. Destaca aí, então, a importância da Educação Infantil neste processo, ao argumentar ser este um ambiente rico o qual que vêm oferecer as múltiplas situações em que a criança possa vir a exercer e desenvolver gradualmente esta habilidade. Enfatiza a responsabilidade do professor em incentivar, ou não, este desenvolvimento e argumenta a relevância dos modelos de atividades que são trabalhados em uma sala de aula de ensino infantil fazendo, assim, a comparação entre as duas instituições nas quais atua. Aí, percebemos, preocupa-se com a autonomia intelectual de seus alunos, o que consideramos muito importante, sendo ela correlativa, de acordo com Piaget, à autonomia moral.

Embora não nos tenha deixado claro, durante a entrevista, sobre o que faz em sua prática cotidiana para contribuir neste processo moral infantil, as observações diárias desta prática possibilitaram-nos perceber que esta vem atuar de um modo a incentivar seus alunos a participarem das mais variadas situações propícias para este desenvolvimento na esfera sócio-moral; isto ocorre por meio do estabelecimento de um ambiente onde existe a cooperação. Ao lembrar que é na roda da conversa em *que percebe as necessidades e os interesses do grupo*, atua de um modo cooperativo, uma vez que é considerado favorável ao incentivo desta construção moral que o professor compreenda os modos próprios das crianças se

relacionarem, agirem, sentirem, pensarem e construirão conhecimentos, para, deste modo, exercer sua atuação.

5.3 Das observações

Foram 15 (quinze) dias dedicados à realização das observações referentes a nossa pesquisa de campo. Esses dias foram necessários para que se pudesse conhecer a rotina desta sala de aula, bem como as relações interpessoais que permeiam seu cotidiano. Isto fizemos com o intuito de investigar este espaço sócio moral como sendo um ambiente influente, ou não, no desenvolvimento da autonomia dos pequenos, bem como ilustrar, por meio desta rotina, as várias possibilidades de ações mediadas que venham colaborar no encorajamento da autonomia da criança, demonstrando, assim, a importância do ambiente sócio-moral no cotidiano escolar.

Para que pudéssemos ilustrar a rotina desta turma, de forma a trazer os dados coletados com a riqueza de seus pormenores, foi selecionado, aleatoriamente, e será descrito, aqui, 01 (um) dia referente a estas observações. Nele consta, desde a hora da entrada até o horário de saída das crianças, as atividades realizadas, os fatos ocorridos em sala de aula, assim como também o diálogo entre as crianças e a educadora. Lembra-se que a sala é composta de 20 (vinte) alunos, sendo 07 (sete) meninos e 13 (treze) meninas, e que o nome das crianças e da professora será substituído por determinadas letras, de forma a poder ser distinguido cada um desses sujeitos. A professora deverá ser identificada, sempre, nestes escritos, pela letra “H”. Esses dados permitirão perceber, de princípio, a atmosfera sócio-moral de nossa classe.

Lembra-se, ainda, que utilizaremos alguns quadros correspondentes às categorias e subcategorias elencadas para sintetizar os dados coletados, descrevendo-os e analisando-os, mais detalhadamente, em informações textuais logo abaixo desses quadros.

5.3.1 A rotina do grupo

Hoje está muito frio. Sete crianças faltaram e 13 (treze) vieram para a escola.

Cada criança, como todos os dias, ao chegar à escola, guarda sua mochila e lancheiras nos devidos lugares (as mochilas e lancheiras são deixadas, enfileiradas, em cima de uma mureta que cerca o pátio/refeitório). Ao colocá-la apressadamente sobre este local, a mochila de “L” cai; ele olha disfarçadamente para a professora, que está sentada no banco do refeitório conversando com sua companheira de trabalho; “L” parece pensar que ela não havia visto o acontecido e sai vagarosamente deixando a bolsa no chão; “H”, no entanto, olha para o menino com um “ar de surpresa” pela sua atitude; ao perceber sua expressão “L” volta e coloca o objeto no lugar. A professora então sorri para o garoto, como que aprovando sua nova atitude, e ele também lhe oferece um sorriso envergonhado.

As crianças brincam com alguns objetos trazidos de casa e conversam entre si, sentadas nos bancos do refeitório, enquanto esperam pelos outros colegas de turma. Estão aí as crianças pertencentes ao Maternal e ao Pré-II. Hoje “Y” trouxe um gibi; ela, sozinha, finge estar lendo o livro. Após terem chegado todos os colegas, depois de já fechado portão da EMEI, as crianças guardam na mochila seus pertences (“Y” guarda seu gibi, “P” guarda seu *gloss* e “J” guarda sua boneca Barbie) e vão para sala, após o chamado da professora. Ficam, no entanto, no pátio, “W”, “A” e “C”. “W” está brigando com “C” por esta não querer devolver sua luva; somente depois de “W” gritar com “C” é que ela devolve o objeto. “A” observa a discussão. Depois de resolvido, as três dirigem-se para a classe.

Como todos os dias, as crianças estão empurrando as cadeiras e as mesas da sala, no intuito de alcançarem mais espaço para fazerem a “roda da conversa”; sentam todos no chão, e cantam a música “Bom dia”. “H” percebe que “C” está brava e pergunta o “por quê”; “C” não responde. “A”, que havia visto o ocorrido, espontaneamente explica o fato. A professora explica, então, para “W”:

- “C” só queria experimentar sua luva, não é, “C”? Não há necessidade de brigar e nem de gritar” (“C” afirma com a cabeça e pede à “W” para que, depois, deixe-a experimentar a luva. “W” faz um sinal de positivo com a cabeça). “H” conversa com ambas, explicando a não necessidade de brigar e de gritar para resolver as coisas. As duas escutam sem dizer nada.

Algumas crianças ouvem o fato, outras conversam. A professora pede, então, para que se sentem em seus lugares na roda, porque iria ler uma história. Todos sentam e ela começa a ler (a história era “Lúcia, já vai indo”). Todos prestam a atenção e pedem para ver as ilustrações. Enquanto lê, a professora faz perguntas sobre o texto, para instigar suas interpretações e as crianças participam vivamente. As crianças além de responderem às

perguntas, argumentam contando fatos relacionados sobre os personagens, lugares, acontecimentos da história. A professora também conta fatos ocorridos com ela.

Ao término da leitura, “H” adentra à questão dos valores trabalhados na história (hoje a amizade, a ajuda mútua) e deixa que as crianças se exponham, comentando sobre assuntos relacionados e fatos já ocorridos na sala. (“H” não permite que os alunos façam argumentos, neste momento, que não sejam relacionados ao assunto em questão). Agora partem para a atividade do dia.

Hoje as crianças têm que ilustrarem a história contada e circular, no papel entregue, com a ajuda da professora, os “doces que tinham na festa da personagem Lúcia”. (“H” diz não ver fundamento nesta atividade: *“é muita coisa pra eles”*; ela se refere ao fato de circular as palavras referentes aos doces). Para começar a atividade, pede para que cada criança procure seu estojo na caixa (percebe-se que, como todos os estojos têm nome, as crianças o procuram pela letra inicial do seu próprio nome; quando se confundem, por ter mais de um aluno com a mesma letra inicial, pedem o auxílio da professora. Hoje, “J” pega, sem querer, o estojo de “J”:

- “J”, *você não ‘ta’ vendo que pegou o meu estojo? Este é o seu.* (“J” está com o estojo de “J” na mão). *O meu nome não tem a letra N; o seu tem, olha.* “J” olha o escrito e destroca os estojos.

Nesta mesma atividade, na hora de circular as palavras (estas estavam escritas na lousa para que as crianças copiassem), “D”, “T” e “L” discutem sobre as palavras. Vendo que “T” iria circular a palavra errada, “L” fala:

- Não, “T”; *“ta” errado! Chocolate não começa com a letra G* (a professora havia pedido para circular este doce e “T” iria circular “gelatina”). “D” fala:

- *Olha lá na lousa, “T”, chocolate começa com a letra C.*

“T” olha na lousa e circula a palavra certa.

Enquanto fazem a atividade, a professora vem me falar (sempre frisa isso) que *“falta pintura, falta atividade de criar; aqui já vem tudo pronto”* (refere-se ao sistema).

Para o recreio, cada criança guarda seu estojo, seus cadernos e vão lavarem as mãos. Pegam sabonete-líquido, lavam e enxugam as mãos nos guardanapos de papel. “J” para “L”:

- *“L”, você não vai enxugar a sua mão, não?”* “L” volta e enxuga as mãos.

Cada um escolhe se vai e o que vai querer de comida. Comem, conversando às vezes; trocam lanches, oferecem/dão para a professora e também para mim. Às vezes, é necessário que a zeladora chame a atenção por conversarem muito no momento da refeição. Após todos terminarem, cada um pega a sua lancheira e, após comerem os lanches trazidos de casa,

guardam-nas no mesmo lugar e voltam para sala. Hoje, porém, foram para o parque ensaiarem as músicas e coreografias para a festa junina.

Ao voltarem, brincaram de massinha na sala de aula. Antes, a professora explicou a importância de brincar com o material (articular os dedinhos) e deu liberdade para que cada uma escolhesse a cor da massinha, um de cada vez. Enquanto brincavam, ela participava ajudando-os a criarem vários personagens, objetos. As crianças criaram aviões, a lesma, personagem da estória contada, bolas “da copa do mundo”, flores. Ao final, ajudaram a professora guardar as massinhas e foram para o parque. Antes, ainda, “H” lembrou com as crianças as regras; eles mesmos ajudavam: “H” diz que “N” não poderia ir no gira-gira vestindo suas luvas, porque “B” havia escorregado há alguns dias por isso; não poderia empurrar o coleguinha no escorregador porque machucaria, se ele caísse. “K” diz que iria cuidar das crianças do maternal hoje (às vezes as duas turmas ficam juntas no parque no final do dia) para elas não se machucarem.

Lá, “B” esbarra em “T” e começa a chorar. “H” pede para que ambos se sentem e expliquem-se, um da cada vez; escuta a versão dos fatos e explica ao menino que foi só um tombo e que isso havia acontecido porque ambos estavam correndo muito; explica que se não corressem daquele jeito a probabilidade de acontecer isso de novo seria a mínima. “B” se acalma e os dois voltam a brincar.

Faltando dez minutos para o horário de saída a professora pede para que todos peguem suas mochilas, lancheiras e blusas (as crianças tiraram suas blusas de frio enquanto brincavam) e se sentem para descansarem e esperarem dar a hora para saírem. Todos se sentam e conversam entre si e com a professora (esta deixa que “A” e “J” penteiem seus cabelos). Quando a zeladora começa a chamar o nome das crianças as quais os responsáveis já estão no portão para levá-las, espontaneamente todos ficam em silêncio para prestar a atenção, à espera de ouvirem ser chamados.

5.3.2 Das análises das observações

Ao que vimos em nosso exemplar da rotina que permeou a sala de aula observada, os momentos do grupo, cotidianamente, encontram-se divididos em “roda da conversa”, “atividades pedagógicas”, “recreio” e “parque”. Por isso, tendo estabelecido categorias e subcategorias que pudessem investigar o ambiente sócio-moral desta sala, podemos, aqui,

sintetizar, em quadros, os dados coletados, a partir da observação diária da classe. Os dados minuciosos de todos esses dias encontram-se como apêndices ao final deste trabalho.

Quadro 1 - Síntese de dados: - Roda da Conversa

TOTAL DE RODAS DA CONVERSA	VARIAÇÃO DE TEMPO	TIPOS DE ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS AO DIÁLOGO	ASSUNTOS ABORDADOS	TOTAL DE PROPOSIÇÕES E IMPOSIÇÕES DE REGRAS
13	entre 30 e 40 minutos	- 05 histórias trazidas pela professora - 05 problemas interpessoais - 02 vezes assuntos sugeridos pelos alunos - 01 notícia de jornal enfatizada pela professora	os assuntos foram variados no decorrer dos dias, com ênfase para a importância da amizade e do respeito mútuo	- ausência de imposições - 04 proposições mediadas pela professora - 08 proposições entre as próprias crianças

Fonte: Arquivo da pesquisadora

A roda da conversa dá início às atividades matutinas do pré-II e variam entre 30 e quarenta minutos. As crianças já conheciam a rotina e, espontaneamente, ao entrarem na sala, afastavam todas as mesas e cadeiras no intuito de obterem um espaço mais amplo para comporem a roda. Todos se sentavam ao chão, em lugares aleatórios e em círculo, de modo que possam ver uns aos outros. Como todos os membros da turma desejam se sentarem próximos à educadora, esta contou que as próprias crianças, no começo do ano letivo, combinaram entre si de fazerem um revezamento. Observou-se que elas mesmas, quando viam os colegas infringirem o combinado, cobravam do amigo o pacto pré-estabelecido.

Com referência às observações, este momento da rotina somente não ocorreu no dia em que o grupo foi para a “Casa do Brinquedo” e no dia em que houve o ensaio para a festa junina, logo no início da manhã.

De acordo com Devries e Zan (1998), de todas as atividades da sala de aula, a hora da roda pode ser a mais importante em termos da atmosfera sócio-moral, além de abranger objetivos relacionados, também, à categoria cognitiva. Isto leva, portanto, o professor construtivista a promover um senso de comunidade atuante entre as crianças, incentivando-as ao autogoverno e envolvendo-as no sentido de pensarem sobre questões sociais e morais específicas.

Além da contação de histórias, houve, no decorrer das rodas, discussões sobre os mais variados temas. Na maioria das vezes as discussões deram-se a partir das histórias trazidas

pela professora ou devido a um problema interpessoal ocorrido na sala, no dia anterior ou mesmo no começo da manhã. Essas discussões davam-se após o termino da história, quando a educadora procurava incentivar o raciocínio moral por meio dos dilemas sociais e morais que permearam estas histórias. Após ser impulsionado um assunto, quando surgido de um problema interpessoal ou qualquer outro fator novo, a professora deixava que as crianças também expusessem suas idéias e co-relacionassem fatos; ela não somente ouviu o que seus alunos tinham para exporem, como também contava suas próprias experiências e opiniões sobre o tema abordado. Algumas vezes, o diálogo se iniciou a partir de outros fatores como uma notícia de jornal, a proposição de uma história por um aluno ou a suscitação indireta de um tema por uma das crianças. Um de seus trabalhos, pois, na dinâmica grupal foi manter o foco e interesse do grupo, sem que prevalecesse uma relação autoritária.

Este momento do dia, pois, foi permeado pelas mais diversificadas discussões que, segundo Piaget, (2002) podem servir de matéria para reflexão moral e incentivar o desenvolvimento intelectual.

Como vimos em nosso quadro diário (ver apêndice C) os mais variados temas foram abordados no decorrer das rodas da conversa, com a repetição somente do assunto “amizade”. A educadora sempre deixou clara para seus alunos a importância da solidariedade e do companheirismo. As crianças sempre se mostraram participativas, embora algumas mais do que outras, como na maioria dos grupos de discussão. É neste contexto que a educadora abordou as “lições de moral”.

Para Piaget (1996) a “lição de moral” só se desenvolverá por ocasião de uma vida social autêntica no interior da própria classe ou, mesmo, que ela não deveria ultrapassar seu papel de constituir a resposta a uma questão prévia. Para tocar o âmago da alma infantil um ensinamento oral deve vir depois e não antes da experiência vivida. Ora, bem próximo a esses termos, essas lições em nossa classe “nasceram” das discussões entre a turma, ou a partir da história contada e dos fatos relacionados, ou a partir de um acontecimento extraordinário ocorrido no grupo. Assim, Piaget vem reiterar que “a cada dia uma pequena mentira, um ato rude ou uma indolência provocam uma discussão ou, ainda, a alusão a uma virtude ou a um bom exemplo. Aí, e somente aí é que o professor encontra condições de dar uma lição proveitosa” (PIAGET, 1996, p. 19).

Nos âmbitos intelectuais, segundo Devries e Zan, o primeiro objetivo cognitivo para a hora da roda é promover o desenvolvimento geral do raciocínio e da inteligência. “Descentrar para considerar e coordenar os pontos de vista é um esforço tanto intelectual quanto social e moral” (1998, p.116). Este momento, pois, em nossa turma, constituiu-se na riqueza das

trocas de idéias e experiências entre colegas e professora; esta se coloca como líder do grupo, sem, no entanto, exercer uma postura autoritária. Oportunidade teve em que um dos alunos sugeriu a história que desejava ouvir; a turma toda, por meio de um consenso mediado pela educadora, acatou sua idéia.

As regras estabelecidas pelo grupo neste momento da rotina restringiram-se ao silêncio durante a contação das histórias e no falar “um de cada vez” durante as discussões. Observou-se que a professora lembrava essas normas, antes de iniciar a atividade. Já no decorrer da contação das histórias e das discussões, as próprias crianças cobravam entre si a concretização desses combinados. A única regra a qual a professora enfatizou com um tom mais repreensivo foi a de as crianças “terem que devolver o livro no dia combinado”, uma vez que algumas vieram a desrespeitar esta proposição feita pelo grupo no início do ano. Assim, por duas vezes, a turma refez dois desses combinados propostos no começo do calendário escolar.

Ao que vimos, de um modo geral, as regras não foram impostas pela professora. Elas eram lembradas, às vezes pela educadora, outras vezes pelas próprias crianças, antes de iniciarem a contação da história e durante as discussões. Essas regras, por sua vez, sempre foram tratadas como “combinados” feitos pelo grupo logo no início do ano de acordo com as necessidades nascentes.

Quando percebia que havia demasiada conversa, a professora geralmente parava o que estava fazendo e perguntava para os outros companheiros se o barulho, assim como a atrapalhava, também incomodava os colegas. Geralmente as crianças percebiam e tornavam a ficar em silêncio. Por vezes, os próprios companheiros repreendiam os colegas que conversavam. Quando todos desejavam falar ao mesmo tempo sobre determinado tópico, a professora pedia para que elas estabelecessem uma sequência e garantia que todas teriam o direito de se exporem, ao falarem uma de cada vez.

A hora da roda, pois, neste grupo permitiu que todas as crianças se expusessem, quando desejavam, encorajando sua participação. Assim, nossa professora ressaltou durante a entrevista que este é um momento muito rico em que ela pode conhecer as peculiaridades de cada criança por meio dos diálogos. As crianças gostam desse momento e participam ativamente e sempre são elogiadas pela educadora. As regras não são coercitivas e o próprio grupo procura estabelecer o silêncio, enquanto ouvem as histórias e/ou a fala dos colegas, não ficando a cargo somente da educadora esta responsabilidade. Diz-se, pois, que houve neste momento grandes oportunidades para que as crianças exercessem sua autonomia, uma vez que

elas tinham a liberdade para comunicarem suas idéias, exercerem sua responsabilidade e procurarem manter a harmonia entre o grupo.

Quadro 2 - Síntese de dados – Atividades pedagógicas em sala de aula

TOTAL DE DIAS	TOTAL DE ATIVIDADES	TOTAL DE PRESSÕES PSICOLÓGICAS	TOTAL DE LIÇÕES DE MORAL	TOTAL DE IMPOSIÇÕES E CONTROLES	TOTAL DE ATIVIDADE INDIVIDUAL	TOTAL DE ATIVIDADE EM GRUPO	TOTAL DE CONFLITOS
15	26	06 vezes dentro de quinze dias a professora usou de pressões psicológicas	não houve a presença de lições de moral durante as atividades	03 atitudes de controle e 01 imposição em uma atividade de desenho e colagem	25	01	- 09 entre alunos (s/m) - 03 entre professora e aluno - 03 entre alunos (c/m)

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Conforme estudamos, as atividades, além de propiciar o desenvolvimento do intelecto infantil, deve também oferecer situações de interação, cooperação e autonomia; por isso precisam atrair o interesse das crianças e considerar suas atividades espontâneas. Para Piaget (2002) na medida em que a ação precede o pensamento e que este último é uma ação interiorizada, é indispensável para o desenvolvimento normal e completo da criança ter passado por um período de atividade espontânea, de manipulação e de experimentação.

No decorrer dos quinze dias de observação avistamos a realização de 26 atividades pedagógicas, o que se refere à média de 02 atividades diárias. Os tipos de atividades que prevaleceram no decorrer desses dias foram as que, direta e indiretamente, abrangeram o trabalho com o alfabeto, mas especificamente o reconhecimento das letras e também dos números. Geralmente essas atividades exigiram que os alunos reconhecessem determinadas letras e números dentro do alfabeto e na “lista de número” expostos na sala. Em se tratando desses modelos de atividades Piaget (op. cit.) esclarece que o contato com essas noções essenciais (classificação, número, etc) e os símbolos e os signos (desenho livre, por exemplo) servirão propriamente na construção de subestruturas as quais se fazem base para todas as construções mentais posteriores.

As outras atividades estiveram diretamente ligadas à Arte: recorte, colagem, pinturas e desenhos. Para Piaget (2002) o trabalho com a Arte mostra-se importante porque a criança pequena consegue exteriorizar espontaneamente sua personalidade e suas experiências inter-individuais graças ao diversos meios de expressão à sua disposição, como o desenho e a

modelagem. Além disto, estas atividades proporcionaram o desenvolvimento da coordenação motora geral e fina.

Ao que se refere ao modo com essas atividades foram desenvolvidas, observou-se que apenas 01 (uma), que se referiu aos exercícios físicos, (feitos em pares) foi objetivada para ser desenvolvida em grupo. As outras 25 atividades pedagógicas foram realizadas individualmente. No entanto, sempre existiu abertura para os pequenos dialogarem e se auto-ajudarem espontaneamente. As mesas coletivas, deste modo, vieram contribuir para tal. As crianças, pois, fizeram devidamente suas atividades, sempre em um clima de colaboração. Além disso, a professora sempre procurou interferir o mínimo possível em seus trabalhos e, quando erravam, procurou “dar pistas” sobre esses erros até que a criança os compreendesse e tornasse a refazer sua atividade. O papel da educadora, pois, foi o de cooperar com as crianças, tentando compreender seu raciocínio e facilitar o processo construtivo.

No que se refere às lições de moral, a professora não fez uso desta durante este momento da rotina. Também não houve quantidade significativa de controle e coerções durante a atividade. Algumas vezes (06 vezes dentro de quinze dias), no entanto, ela utilizou de pressões psicológicas para com as crianças, sempre se apoiando em “chantagens”, como por exemplo, afirmar que as mesmas “não iriam para o parque se não terminassem a tempo suas atividades”. Do ponto de vista piagetiano esta conduta muitas vezes se constitui diretamente em uma sanção expiatória, ou seja, em um “castigo”, uma “punição”, sem possibilidade de negociação. Segundo Piaget, “tanto a recompensa como a punição são incontestavelmente a marca da heteronomia moral: é quando a regra é exterior ao indivíduo, que, para conquistar sua sensibilidade, toma-se necessário um símbolo de aprovação” (PIAGET, 2002, p. 54).

Outras vezes chegou a controlar a saída das crianças para o banheiro (que geralmente não é controlada porque há um combinado na sala de sair somente um aluno de cada vez e se realmente for necessário) e pressioná-las para que terminassem pontualmente suas atividades. Isso ocorreu geralmente quando as atividades do dia eram um pouco extensas; as crianças se mostraram cansadas e desinteressadas em desenvolver esses exercícios e por isso saíam com a “desculpa” de que iriam ao banheiro.

No que se refere aos conflitos, a maioria deles ocorreram entre as próprias crianças de forma que elas mesmas os resolviam, sem a mediação da professora. Embora não tenhamos especificado em nosso quadro de dados, eles aconteciam por causas bastante simples, como a monopolização de uma cola ou mesmo a tentativa de resolver uma questão de forma cooperativa. Eis um exemplo de conflito ocorrido durante uma atividade:

“P”, que foi pegar emprestado no estojo de “S” um lápis colorido, se dirige para “S”:

- “S”, *eu posso escrever com o seu lápis?* (era um lápis diferente, cheio de enfeites e desenhos coloridos). “S” olha para “K” e “M”, que estão sentadas no mesmo grupo e diz:

- Não, “P”, *porque vai dar briga.*

Imediatamente “K”, que escuta o pedido de “P”:

- *Eu também quero escrever com seu lápis, “S”!* (“S”, então, olha para “M”, que também está atenta ao diálogo).

- *Você também “M”?* (“M” diz que sim).

- *E agora, meu Deus, o que eu faço?* (e coloca as mãos na cabeça com uma expressão de preocupação).

“M”, então, tem uma idéia:

- *Já sei “S”. Você deixa o lápis um pouquinho com cada uma, pra não dar briga.*

“S” diz: *“ta bom”* e dá o lápis para “K”. “M” toma o lápis da menina e diz que era para entregar, primeiro, o material para “P”, já que esta eram quem havia pedido primeiro o lápis.

Todas escreveram com o lápis.

Para Devries e Zan (1998) o professor não deve assumir os problemas das crianças e nem impor uma solução; é importante que as crianças sejam donas de seus conflitos.

Em nossa sala, somente os conflitos relacionados às brigas e discussões verbais é que as crianças tenderam a pedir o auxílio da professora. Neste sentido, a educadora evitava intervir desnecessariamente nas discussões que comumente aconteciam entre os pequenos, deixando, sempre que possível, que elas próprias resolvessem seus conflitos.

Ao final das atividades todos colaboravam na arrumação e limpeza da sala. Para as autoras acima citadas o objetivo principal deste momento não é unicamente fazer com que a sala fique limpa. Ao fazer com que as crianças arrumem, envolve o senso de necessidade moral e responsabilidade nas mesmas, além do desenvolvimento do autocontrole e da colaboração. Na maioria das vezes as próprias crianças deram início à arrumação desenvolvendo ações como as de varrer o chão, recolher os lixos das mesas e guardar seus materiais. Este tipo de atividade que faz parte da rotina da turma, assim, solicitou consideravelmente a cooperação entre o grupo e a responsabilidade de terem a sala sempre limpa e organizada.

A hora da atividade embora algumas vezes as crianças tenham sido pressionadas pela educadora a fazerem sua tarefa, foi um momento em que cada criança se responsabilizava pela realização de suas atividades e tinham autonomia para desenvolvê-las sozinhas, ajudar os colegas e, quando necessário, pedir o auxílio da educadora. Isto o fizeram em um clima de

colaboração em que a professora esteve sempre pronta a auxiliar, sem que, no entanto, controlasse demasiadamente suas ações, levando sempre em consideração seus pensamentos e idéias. Mesmo neste momento a sala não permanecia silenciosa e as crianças mostraram-se sempre ativas e preocupadas em ajudar o amigo.

A sistematização dos dados referentes às atividades pedagógicas em sala de aula encontra-se no apêndice D.

Quadro 3 - Síntese de dados - Recreio

TOTAL DE DIAS	ATIVIDADES REALIZADAS	IMPOSIÇÃO DE REGRAS	CONFLITOS	SITUAÇÕES DE USO DA AUTONOMIA
15	tempo dedicado somente para o almoço e o lanche	as regras permaneceram as mesmas todos os dias, embora as tenha percebido no decorrer dos dias; foram combinadas no início do ano e eram lembradas sempre pela professora e zeladora.	- 04 conflitos entre alunos sem mediação da professora ou zeladora - 01 conflito entre alunos mediado pela professora	as situações de uso da autonomia foram variadas; foram observadas 10 diferentes situações

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Para Devries e Zan (1998) a hora do lanche é uma excelente oportunidade para as crianças envolverem-se relaxadamente em experiências compartilhadas com seus amigos e a rotina é considerada um fator positivo, uma vez que o fato de as crianças saberem o que ocorrerão todos os dias pode ajudá-las a se auto-regularem.

O recreio no Pré-II dura entre 20 e 30 minutos, aproximadamente, e segue uma rotina: as crianças saem da sala, lavam e enxugam suas mãos, sentam-se, aonde e perto dos amigos que preferirem, e escolhem se vão, ou não, comerem e o que irão comer e retornam para sala.

Durante o almoço os pequenos também conversavam, porém, com menor intensidade. Quando não queriam mais, ou quando terminavam de almoçar, levantavam e deixavam o prato sobre uma outra mesa próxima. Já depois do almoço, cada criança pegava sua lancheira e, após tomarem o lanche trazido de casa, terem ido ao banheiro, podiam guardar as suas coisas e retornarem para sala. Ainda neste momento podiam ir ao banheiro e tomar água, porém, sempre uma de cada vez.

Em meio a esta rotina algumas regras foram necessariamente impostas às crianças no intuito de manter a organização. Para Devries e Zan (1998) algum controle das crianças naturalmente é inevitável, desde que elas não sejam governadas continuamente pelo adulto, pois tenderão a desenvolver uma submissão moral e intelectual.

Estas regras permaneceram as mesmas durante os dias das observações. Segundo a professora, as normas foram combinadas desde o início do ano, conforme as necessidades do grupo e tratava-se de lavar e enxugar as mãos antes de comer, pegar e guardar sua lancheira, tomar água e ir ao banheiro um de cada vez, não ir para o parque e não pegar o lanche do colega sem autorização. As crianças cumpriam a rotina devidamente, porém, aconteceu de ser “quebrada” algumas dessas normas, principalmente no que se refere a ir ao banheiro e tomar água uma criança de cada vez. Nas poucas vezes em que isso aconteceu, a professora sempre explicava a necessidade de o fazerem. As próprias crianças cobravam do amigo o cumprimento dessa regras.

Além de cumprir estas regras, as crianças desenvolveram ações de solidariedade e autonomia que procedem do clima de cooperação instigado pela professora na turma e de suas próprias vontades. Por partilharem este momento do dia com a turma do Maternal, estiveram sempre prontas a auxiliar as crianças menores em ações simples como amarrar os sapatos, fechar as suas lancheiras e guardar seus pratos. Além disso responsabilizavam-se por cuidar de seus utensílios, dividirem seus lanches e realizarem sua higiene pessoal. A turma mostrou-se bastante solidária.

Como notamos, este tempo é reservado absolutamente para o almoço, seguido do lanche. Foi um momento do dia em que as crianças sempre desfrutaram do diálogo, tanto entre colegas como com a professora.

Nenhuma outra atividade diferenciada foi programada para este horário, com exceção de um dia, em que os alunos realizaram exercícios físicos dirigidos, devido ao fato de ser o “Dia do Desafio”. Esta data põe-se no calendário escolar como dia em que a sociedade mundial se mobiliza frente o incentivo à prática de exercícios físicos, pelo menos por 15 minutos diários.

Os conflitos que ocorreram neste momento do dia foram poucos e na maioria das vezes as próprias crianças os resolviam. Os cinco conflitos deram-se devido ao fato de algumas crianças quebrarem determinadas regras. Geralmente foram resolvidos a partir de estratégias, como “do contrário eu conto para a professora” ou de negociações baseadas em “se me deixar ir ao banheiro primeiro lhe dou o meu lanche”. Já quando a professora passava a fazer mediação nos conflitos (geralmente quando as crianças tendiam a começar a agredirem-se verbalmente, situação esta pouquíssima observada na turma) sempre dialogava com as crianças pedindo que cada uma das envolvidas contasse sua versão dos fatos e pensassem no motivo desnecessário da discussão.

Este momento, portanto, mostrou abranger várias possibilidades para o grupo de crianças desenvolverem sua autonomia. As crianças eram livres para realizar escolhas e ações de responsabilidade, além, ainda, de ter se constituído em um momento de cooperação, partilha e respeito mútuo, tanto entre os alunos e a professora e entre colegas.

A sistematização dos dados referentes ao recreio encontra-se no apêndice E.

Quadro 4 - Síntese dos dados – Parque

TOTAL DE DIAS	ATIVIDADES REALIZADAS	IMPOSIÇÃO / PROPOSIÇÃO DE REGRAS	CONFLITOS	SITUAÇÕES DE USO DA AUTONOMIA	RELAÇÃO PROFESSORA E ALUNOS
15	todos os dias as crianças realizam brincadeiras livres, tendo oportunidades de exercerem decisões e escolhas	- 05 imposições de regras diferentes que velem para todos os dias - 01 proposição	- 08 conflitos sem mediações - 02 conflitos com mediações	as crianças têm liberdade para exercerem situações que encorajem sua autonomia	relação de camaradagem entre professora e alunos.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

A hora do parque é o momento que finaliza as atividades da turma do Pré-II. O período que as crianças permaneceram nesse espaço da instituição variou entre 40 minutos e uma hora. Conforme apresentado no quadro, não ocorreu nenhum tipo de programação de atividade diferenciada neste período da manhã e este momento foi reservado para que as crianças decidissem livremente o que iriam fazer, do que iriam brincar.

Após limparem e reorganizarem a sala é que o grupo se dirigia para o local, e aí ficava até o horário de saída. Na maioria das vezes esse momento do dia também foi compartilhado com a turma do Maternal, e isso enriqueceu ainda mais as relações interpessoais entre as crianças. Para Devries e Zan (1998) a relação com companheiros é benéfica para a socialização, necessária para que a criança aprenda a compartilhar e viver em um mundo com os outros e vem desencadear ações que exploram sua autonomia.

Em meio às observações, percebeu-se que as crianças brincaram demasiadamente no gira-gira. Considerando o ápice de representações e simbolismos que estão inerentes a esta faixa etária, as crianças, além de terem desfrutado do brinquedo na sua função real (girar movido pela força das crianças), atribuíram-lhe os mais variados papéis, como “o carro da família” (quando assumiram papéis de “pai”, “mãe” e “filhos”), “o ônibus que levava a turma para a escola” e até mesmo o “caixa do supermercado”. Os outros brinquedos também foram

desfrutados pelos pequenos, porém, com menos freqüência. Conforme estudamos, essas representações de papéis pelas crianças tendem a reduzir o egocentrismo infantil, uma vez que elas ficam cada vez mais conscientes de como as coisas e ações podem parecer aos olhos dos demais e a criatividade que tomam posse supõe certa autonomia do pensamento.

Neste momento do dia percebeu-se que a imaginação dos pequenos se sobressaiu em relação aos outros momentos. Criavam as mais diferenciadas brincadeiras e a professora participava da atividade, por vezes, assumindo papéis que as próprias crianças lhe atribuíam, como “a cliente de um salão de cabeleireiro”, e de forma que algumas meninas vinham a revezar o papel de “cabeleireira”. Em um dos conflitos, duas das crianças discutiram por assumir o referente papel e a solução encontrada foi a de colocar uma “ajudante para a cabeleireira”; este acordo foi feito entre as próprias envolvidas e não teve a mediação da professora.

Falando nos conflitos, estes ocorreram com pouca intensidade. E somente uma vez a professora participou de sua resolução, uma vez que o ocorrido abrangia uma “mentira” por parte de um dos envolvidos. O conflito foi resolvido por meio do diálogo. Na maioria das vezes eles ocorreram devido à necessidade de os alunos revezarem os brinquedos.

Como já mencionamos, a maioria das vezes as crianças usaram de estratégias de negociação para resolverem entre si seus conflitos, como, por exemplo, estratégias baseadas em ameaças e chantagens. Segundo Selman (1980 apud Devries e Zan (1998), considerando-se as mudanças desenvolvimentais na perspectiva social da criança pré-escolar, são exatamente estes os tipos de estratégias que os pequenos tendem a utilizar em uma situação de tensão e/ou desequilíbrio. A negociação, portanto, tende a dar-se por meio de comandos/ordens unilaterais em uma só direção ou por meio de estratégias de obediência automática, sem que haja a preocupação com a reciprocidade. Isso, portanto, mostra-se uma das características egocêntricas da criança. Dá-se aí um dos trabalhos do professor da pré-escola em direcioná-las para a tentativa de “se colocar no lugar do outro” uma vez que o raciocínio moral, bem como o raciocínio intelectual, envolve processos cognitivos tais como o descentramento; “o engajamento moral envolve engajamento intelectual” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 50). Assim no momento em que as crianças desenvolvem tais estratégias, estão exercendo a autonomia de encontrarem a resolução de seus conflitos.

As regras referentes ao parque, no início das observações, foram unicamente a de as crianças tomarem mais cuidado quando a turma do Maternal estivesse ali. No decorrer dos dias e das situações foi necessária a realização de novos combinados entre turma, os quais descrevemos em nosso quadro (olhar apêndice F). Segundo Vinha (1999) isso é notoriamente

bom porque a criança necessita contextualizar as regras; ela precisa sentir a necessidade dessas regras. Em todos esses combinados que fizeram, pois, a professora enfatizou os “por quês” de os fazê-los.

Neste momento do dia também foi observado que as crianças eram mais livres para agir autonomamente e desenvolverem várias ações as quais não fora necessária a intervenção da educadora. As próprias crianças do Pré-II se propuseram a “cuidar” das crianças do Maternal, e, assim, desenvolviam atitudes de proteção, cuidado e dedicação às necessidades dos menores. Neste sentido, estas relações entre companheiros, que se intensificaram neste momento do dia, são especialmente facilitadoras do desenvolvimento social, moral e intelectual por se caracterizarem pela reciprocidade implícita na igualdade entre os membros. Para nossas autoras esta reciprocidade pode proporcionar a base psicológica para o descentramento e adoção de perspectiva; “uma vez que a autonomia pode ocorrer apenas em um relacionamento de igualdade, as crianças são mais capazes de pensar e agir de forma autônoma com outras crianças do que com a maior parte dos adultos” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 61).

Quanto aos ambientes sócio-morais que podem permear as salas de aula, portanto, relembremos que estes, no intuito de favorecerem a construção inicial da autonomia dos pequenos devem ser, acima de tudo, ambientes de cooperação, em que as relações sociais exijam da criança uma participação bastante ativa. A sala de aula deve ser um espaço, portanto, em que

[...] a opressão do adulto é reduzida ao máximo possível, e nele encontram-se as condições que engendram a cooperação, o respeito mútuo, as atividades grupais que favorecem a reciprocidade, a ausência de sanções expiatórias e de recompensa, e onde as crianças têm oportunidade constante de fazer escolhas, tomar decisões e expressar-se livremente (ARAÚJO, 1996b, p. 107).

Assim sendo um ambiente sócio-moral na Educação Infantil em que a criança tende a formar uma personalidade livre, não submissa ao conformismo social, é aquele no qual são trabalhadas, além das necessidades emocionais e intelectuais, as mais diversificadas oportunidades de os pequenos exercerem os primeiros indícios da cidadania e da autonomia. Do contrário, um ambiente onde prevalecem as relações de coação e o respeito unilateral, as crianças são impedidas, pela postura autoritária de seu professor, de atuarem, de modo interativo, como membros participantes e ativos dentro grupo.

A escola por nós observada, como um todo, e em especial a sala de aula, onde as crianças passam a maior parte da manhã, se constitui em um ambiente onde as mesmas podem realizar suas ações cotidianas sem depender da interferência da professora, ou mesmo da zeladora. Elas são independentes para irem ao banheiro, tomar água e alcançar objetos. Isto lhes proporciona a autonomia em pequenas situações do dia-a-dia escolar.

Além disso, a atmosfera sócio-moral da classe também nos chamou a atenção. Ora, o ambiente sócio-moral por nós investigado constitui-se em um nível de ambiente em que as relações são pouco coercitivas, sendo, portanto, predominante as relações de cooperação. A professora é paciente, procura incentivar a ação das crianças e encorajá-las a construírem sua autonomia inicial por meio da convivência interpessoal e da exploração das mais diversas situações que ocorrem no dia-a-dia. Acredita que as crianças devem ter liberdade para exporem o que pensam, o que sentem, o que desejam e procura fazer da sala de aula um espaço em que todos se sintam “donos” e responsáveis pela organização e convivência harmoniosa no grupo. Isso faz com que enxerguemos a coerência entre suas palavras na entrevista e suas ações no cotidiano do grupo.

Não podemos deixar de mencionar, nesses âmbitos, a influência da formação de nossa professora no modo como exerce sua prática. Prezando pela expressividade e pela liberdade de pensamento, admirando e se espelhando em uma prática pautada na cooperação, é que ela colabora no sentido de estabelecer um ambiente em que as crianças se sintam à vontade e livres para participar ativamente das situações.

Neste sentido,

- a professora não estabelece regras de forma autoritária; enfatiza o cumprimento de algumas normas (tido como combinados) necessárias para o bom funcionamento do grupo;
- não ocorre punições expiatórias, embora algumas vezes tenham sido observadas certas “ameaças” de sanções por parte da professora;
- embora a sala não seja silenciosa, há disciplina e respeito mútuo no grupo; as próprias crianças cobram o bom comportamento umas das outras;
- os alunos na maioria das vezes são independentes no que se refere a resolução de conflitos e ao próprio conhecimento da rotina do grupo, o que os faz participar ativamente das relações entre colegas e das relações com a professora;
- o diálogo é a base de toda a relação na turma, embora seja normal algumas discussões entre crianças; nenhuma vez a professora gritou com a sala e/ou, mais

especificamente, com algum dos alunos; nenhuma vez houve agressões físicas entre as crianças;

- a professora faz a mediação nas atividades que, embora planejadas individualmente, são realizadas pelas crianças de forma colaborativa: uma ajuda a outra e há troca de idéias sobre as cores dos desenhos, os materiais a serem utilizados, entre outros;
- há um compromisso da professora em cumprir determinadas tarefas diárias; por isso, por vezes, controla o tempo e a “produtividade” durante as atividades;
- as atividades em sua maioria não são desafiadoras, mas compõem um momento em que os alunos podem fazer escolhas, trocar materiais e se auto-ajudarem.

Há, neste sentido, uma tendência da professora em facilitar as interações entre as crianças e incentivá-las para que participem ativamente dentro do grupo, explorando e desenvolvendo, assim, os primeiros indícios de sua autonomia. As relações baseadas no diálogo e no consenso entre o grupo fazem com que as crianças não tenham medo da figura da professora e explorem suas dúvidas, curiosidades e criatividade. Os conflitos são seriamente considerados como oportunidades para ajudar as crianças a pensarem sobre o ponto de vista de outros e a imaginarem como negociar com eles; embora alguns desses conflitos tenham englobado discussões entre os pequenos, as crianças expressam afeto umas pelas outras e pela professora que, por sua vez, devolve o afeto da mesma forma. Por fim, a obediência resulta do apelo da professora à cooperação e responsabilidade dos alunos, sem ser imposta de um modo coercitivo. Destacamos, neste sentido, como a professora usa sua autoridade seletiva e sensatamente, evitando usar e “abusar” de seu “poder” desnecessariamente.

Lembramos que os limites são necessários e precisam existir e em nossa sala as crianças não eram livres para fazerem o que quisessem. “A criança precisa disso para se sentir amada e protegida; e para chegar á autonomia ela precisa primeiro dos limites colocados pelo adulto. Depois ela irá construindo seus próprios limites” (VINHA, 1999, p. 24). Neste sentido os limites necessitam ser colocados de maneira adequada, considerando-se sempre o respeito ao outro. É neste contexto, portanto, na qual as crianças construirão, aos poucos, suas noções e sentimentos sobre si mesmas e sobre seus companheiros e, a partir de pequenas situações em que possam por elas mesmas se auto-regularem, vão construindo inicialmente sua independência e autonomia. Em nossa sala estes limites não foram colocados de forma autoritária, mas sempre a partir das necessidades do cotidiano.

Coube à educadora, portanto, utilizar de procedimentos que viessem encorajar os pequenos nas primeiras atitudes e ações de autonomia. As crianças, neste período pré-operatório, aprendem muito mais por imitação e, por isso, ela não vai aprender o que é falado,

mas com as atitudes e comportamentos de quem fala. A professora procurou utilizar sempre da cooperação e as crianças procuraram sempre imitá-la. Destacamos, pois, que em pequenas situações cotidianas na educação infantil é possível que as crianças desenvolvam paulatinamente sua autonomia, por meio de sua participação ativa no grupo.

Considerações finais

Concluindo nossa discussão, pudemos perceber, por meio dos dados empíricos, a influência que o ambiente sócio-moral escolar da educação infantil exerce sobre a construção inicial da autonomia na criança; e, ainda, as diversas possibilidades que temos, enquanto educadores, de desenvolver e mediar ações que contribuam para tal construção. Dizemos, pois, que os procedimentos do professor no cotidiano escolar podem contribuir de maneira significativa para esta construção ou, contrariamente, podem vir ocasionar obstáculos neste processo; se lhe é oferecida a liberdade, a criança participa, pergunta e cria, tendo a possibilidade de exercer paulatinamente seu autogoverno; se ela é obrigada a obedecer, ela simplesmente obedece, o que vem reforçar explicitamente, a moral da heteronomia, a obediência cega a tudo o que lhe é imposto.

Por meio da nossa pesquisa pudemos perceber que, constantemente, na rotina escolar, a criança pré-escolar tem necessidade de explorar seus interesses como meio de conhecerem a si e aos outros e vivenciar de forma participativa os acontecimentos dentro grupo. Coube a professora, neste sentido, estabelecer um ambiente onde elas se sentissem encorajadas para tal. Dependentes de seu pensamento egocêntrico, os pequenos necessitam, portanto, de relações democráticas baseadas na cooperação, no respeito mútuo e na reciprocidade, que solicitem deles trocas sociais em que possam participar ativamente. Só assim é que as portas da autonomia se abrem.

Não é necessário que nos esforcemos muito, sobretudo considerando as pesquisas de cunho atual, para concluirmos que as relações coercitivas são as que prevalecem nas instituições escolares. Isto consideramos principalmente no período pré-escolar. A criança, nesta fase, é moralmente heterônoma e isso quer dizer que ela não tem, ainda, condições intelectuais para construir de forma plena sua autonomia; a criança heterônoma é obediente e vê as regras vindas dos adultos com fatores que devem ser obedecidos sem contestações; jamais se pode, do ponto de vista infantil, infringir estas normas; elas são “corretas” e devem ser respeitadas porque vieram do sujeito adulto. Assim sendo, é muito mais fácil para um professor impor regras e lições do que construí-las junto com as crianças; obviamente esta última tarefa lhe dará muito mais trabalho.

É certo, pois, que, considerando a presença da coerção nas instituições escolares, não devemos esquecer das origens educacionais que permearam, e ainda permeiam nossas escolas. Considerando-se a história da educação brasileira, temos uma base bastante tradicional frente

a organização das primeiras instituições escolares, em se tratando especialmente de modelos pedagógicos e da formação de professores. Sabe-se que as primeiras escolas normais brasileiras, criadas no século XIX, compreendiam uma formação bastante centrada nas noções de didática quanto aos aspectos de leitura, escrita, operações matemáticas e princípios de moral cristã. Nunca havia se pensado em considerar o processo de desenvolvimento cognitivo e psicológico da criança neste contexto. A formação de professores teve como base fundamental a preocupação com a instrução; nunca havia se pensado em considerar as relações interpessoais entre professor e aluno como fatores intimamente influenciáveis na formação sócio-moral deste último. Esses últimos fatores, do ponto de vista histórico, são muito recentes. Seria preciso, portanto, vencer séculos firmados no tradicionalismo educacional para se chegar a um modelo de educação, em nível global, que se firmasse nestas renovações. Talvez isso seja muito difícil, e não é esta a nossa ambição. Isso significaria lutar contra fortes e antigas bases educacionais e seria, portanto, querer complicar, retardar e, mesmo, anular nossos objetivos.

O que precisamos somente é que os futuros educadores, e eu coloco-me entre eles, saibam aproveitar e explorar as inovações na área da Pedagogia atual e derivar dos estudos e pesquisas uma práxis que considere a criança como um sujeito em constante (trans)formação; que passa por mudanças desenvolvimentais e, por isso, requer cuidados e ensinamentos singulares no decorrer de seu crescimento. Que nos preocupemos, não em fazer “revoluções” na Educação, já que isso só poderia acontecer a partir de ações coletivas precisadas de intervenções políticas e sociais, mas em ajudar a crescer as crianças as quais estão sob nossos propósitos educacionais. Para isso necessita-se que tomemos consciência de nosso papel enquanto sujeitos que educam outros sujeitos, ainda em construção, e em suas múltiplas dimensões. Somos formadores de pensamentos e atitudes.

Jamais ansiamos pela perda da especificidade da escola, que é auxiliar os sujeitos na busca pelos mais variados conhecimentos; somente queremos destacar a sala de aula como um espaço em que os fatos e acontecimentos também fazem parte, implicitamente, do processo de formação do aluno. A proposta não é de que a escola deva ter “super-professores”. É necessário somente que tomemos consciência de nosso papel que é o de formar futuros cidadãos autônomos, capazes de exercer e explorar a cidadania de modo pleno.

Neste sentido, nossa experiência possibilitou-nos mostrar que é possível, sem ser difícil, implantar esse tipo de ambiente cooperativo dentro das escolas. Sabemos que ambientes escolares, como a pré-escola não constituem as únicas formas de influência ambiental sobre o desenvolvimento moral infantil. Além do ambiente familiar, muitas

crianças também passam grande parte de seu tempo em locais de ação grupal. Mas por se constituir também em um espaço onde a criança se depara com novas regras e passa a ter que conviver em meio a novas relações interpessoais, esta modalidade de ensino traz consigo uma parcela bastante grande de responsabilidade para com as crianças.

Se temos que as crianças observadas em nossa pesquisa participaram ativamente das situações do cotidiano letivo, se resolviam entre elas mesmas a maioria de seus conflitos e se eram capazes de ser solidárias e cooperativas (ainda sob uma condição intelectual egocêntrica) foi porque a professora procurou estabelecer um clima de cooperação, dando liberdade e encorajando os pequenos para o auto-governo nas mais diversas situações cotidianas.

A educação moral precisa ser praticada desde a infância e é função dos educadores, participantes ativos no desenvolvimento integral dos alunos, derivar de suas práticas a busca pela formação do aluno enquanto sujeito que necessita ser instruído intelectual e moralmente para pensar e agir de forma autônoma, não somente dentro sociedade, mas em meio aos seus próprios conflitos e decisões pessoais. No caso da Educação Infantil, principalmente, haja vista que as crianças necessitam dos primeiros encorajamentos para construir gradativamente uma personalidade autônoma.

Muito mais do que participar do processo de construção de conhecimentos, portanto, a sala de aula abrange inúmeros e diversificados aprendizados no âmbito sócio-moral, e a criança somente poderá explorar e exercer sua autonomia se participar efetivamente de experiências que exijam e permitam suas primeiras ações de autogoverno. Este foi o papel de nosso trabalho, portanto: investigar de forma objetiva as possibilidades e os resultados que uma experiência escolar tem para o desenvolvimento da autonomia infantil.

Neste sentido, este trabalho mostrou-se notório ao enfatizar e mostrar, também por meio de dados empíricos, importantes caminhos que possibilitam a contribuição do professor de educação infantil na formação inicial de sujeitos autônomos, capazes de exercer futuramente a cidadania. Por isso é que retomamos os estudos de Jean Piaget; vislumbramos aproveitar suas contribuições ligadas ao processo de desenvolvimento infantil, bem como, e, principalmente, seus anseios para a área da Educação e da Pedagogia, em especial.

Dentro desta perspectiva, a Educação tem o papel social de formar cidadãos, e o professor, desde o seu processo de formação, necessita conscientizar-se sobre a importância de sua práxis. O professor deve lembrar que exerce uma função social de alta complexidade e que encorajar a criança a construir sua autonomia sócio-moral significa encorajá-la para a emancipação de uma consciência cidadã, não alienada perante a sociedade.

Os escritos de Piaget, nestes âmbitos, se mostraram ainda bastante atuais e a busca por inovações que contemplem o ser humano cidadão e democrático foi uma de suas principais contribuições, as quais procuramos resgatar neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. A. **Ambiente sócio-moral e desenvolvimento da autonomia**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3650/000390933.pdf?sequence=1> Acesso em 15 de out. 2009.

ARAÚJO, U. F. Moralidade e Indisciplina. Uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In Julio Groppa Aquino. **Indisciplina na escola**: Alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1996a.

_____. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In Lino de Macedo. **Cinco Estudos da Educação Moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996b.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARRUDA, A. C. Z. de; CARBONE, M.C. Inteligência, Moralidade e Educação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E PSICOLOGIA: ATUALIDADES DA OBRA DE JEAN PIAGET, 1, 2009, Marília. **Anais...** São Paulo. Caderno de resumos, 2009, p. 01-15.

BAPTISTA, N. M.; CAMPOS, C. D. **Metodologias de Pesquisas em Ciências**: Análises Quantitativa e Qualitativa. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BECKER F. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEE, H. **O ciclo vital**. Tradução de Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. vol. 1. Brasília: MEC/ SEF, 1998a.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. vol. 2. Brasília: MEC/ SEF, 1998b.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (orgs). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 2. ed. vol.1. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DEVRIES, R; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOLLE, M. J. Dados epistemológicos. In **Para compreender Jean Piaget**. Tradução de Regina Vasconcellos. Rio de Janeiro: Agir, pp. 53-109, 2000, 1939.

FERRACIOLI, L. Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. Vitória - ES, v. 16, n. 2, p. 180-194, ago. 1999.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KAMII, C; DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar**. Tradução de Maria Alice Bade Danesi. 2. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1992.

KUHLMANN, J. M. **Infância e Educação: uma abordagem histórica**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, K. M.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILE, Y. A dimensão ética na obra de Piaget. **Série Idéias**, n.20, p. 75-82. São Paulo: FDE, 1994.

_____. Para um estudo psicológico das virtudes morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.26, n. 2, p.109-121, jul./dez. 2000.

_____. **Moral e Ética: Dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, L. O. **Piaget, sugestões aos educadores**. Apresentação de Bárbara Freitag. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LUDKE M. e MARLI. D. E. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, de L. A perspectiva de Jean Piaget. **Série Idéias**. São Paulo, v. 2, n.2, p. 47-51, 1988.

NICOLAU, M. L. M. **A educação pré-escolar:** fundamentos e didática. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PEREIRA, R. L. **O papel da Educação Infantil na construção da autonomia moral:** uma revisão da literatura. 2006. Monografia (Especialista em Psicologia Clínica), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2006. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12327/000594244.pdf?sequence=1> Acesso em 15 de out. 2009.

PIAGET, J. **A Educação da Liberdade**. Tradução de Telma Pileggi Vinha. Conferência apresentada no 28º Congresso Suíço dos professores em Berna, 1944.

_____. Desenvolvimento e Aprendizagem. In LAVATTELLY, C. S.; STENDLER, F. **Reading in child behavior and development**, 1972. Tradução de Paulo F. Slomp. New York: Hartcourt Brace Janovich.

_____. **Estudos Sociológicos**. Tradução de Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. A Epistemologia Genética, Sabedoria e Ilusões da Filosofia e Problemas de Psicologia Genética In **Jean Piaget**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujmara Daeir, Célia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, Col. Os Pensadores, 1983.

_____. **O Nascimento da Inteligência na criança**. Tradução de Álvaro Cabral. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1987.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução de Mina Constante Pereira. 10. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1990.

_____. **O Juízo moral na criança.** Tradução de Elzon Lenardon. 4. ed São Paulo: Summus, 1994.

_____. Os procedimentos da educação moral In Lino de Macedo. **Cinco Estudos da Educação Moral.** 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. **Sobre a Pedagogia.** Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da criança.** Tradução de Octavio Mendes Cajado. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação.** Tradução de Ivete Braga. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

_____. **A representação do mundo na criança.** Tradução de Adail Ubirajara Sobral. Aparecida: Idéias e Letras, 2005.

_____. Psicologia e Pedagogia. In RIVELLO H. **Jean Piaget.** Ed. Forense Universitária Ltda., pp.2 - 78. [21-]. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <hrivello@gmail.com> em 15 out. 2009a.

_____. Autobiografia de Jean Piaget. In RIVELLO H. **Jean Piaget.** Ed. Forense Universitária Ltda., pp. 124 – 138. [21-]. Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <hrivello@gmail.com> em 15 out. 2009b

RAPPAPORT, R. C. Modelo Piagetiano. In **Psicologia do desenvolvimento.** São Paulo: EPU, pp. 51-75, 1982.

SAMPIERI, R. H.; COLHADO, C. H.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Mc Graw, 2006.

VINHA, T. P. Reflexões sobre a teoria de Piaget e a construção da autonomia moral. **Dois Pontos: Teoria e prática em Educação.** vol. 4, nº38, pp. 43-46, ago/out/1998.

_____. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista do Cogeime,** São Paulo, n.14, p. 15-38, jul. 1999.

Apêndice A

Roteiro para observação e registro

<u>ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE CLASSE: PROCEDIMENTOS DA EDUCAÇÃO MORAL</u>	
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
Local: Escola Municipal de Educação Infantil	
Turma: pré – II	Período: manhã.
ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS	
1 Espaço físico/organização da instituição escolar	
2 Relações interpessoais entre professora e alunos	
- lições de moral	
- pressões psicológicas sobre o aluno	
- comportamento coercivo ou controlador	
- autoritarismo	
- sanções expiatórias	
- imposição de regras	
- atividade em grupos	
- resolução de conflitos	
- tomada de decisões	
- responsabilidade	
- disciplina/indisciplina	
3. Relação entre colegas / mediação da professora	
- colaboração	
- partilha	
- estratégias de negociação	
- agressões verbais/físicas	
- atividades em grupo	
- responsabilidade	
- tomada de decisões	
- resolução de conflitos	

Apêndice B

Questões norteadoras para a entrevista

Qual a formação da professora e há quanto tempo exerce sua profissão na área da Educação Infantil?

Em quantas escolas/turmas realiza seu trabalho?

O que é um sujeito autônomo?

A Educação Infantil pode contribuir na construção inicial da autonomia da criança? Por quê?

Neste sentido, qual é o papel do professor?

Qual a sua visão sobre um ambiente sócio-moral autoritário? Ele pode contribuir na construção da autonomia? Por quê?

Você trabalha o encorajamento desta habilidade na sua sala de aula? Se sim, como? E em quais circunstâncias

Apêndice C

Dados diários sistematizados - Roda da Conversa

DIAS	TEMPO DE DURAÇÃO	ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS AO DIÁLOGO	ASSUNTO ABORDADO	PROPOSIÇÃO/ IMPOSIÇÃO DE REGRAS
1°	Ausente: a turma foi para a “Casa do Brinquedo”	—	—	—
2°	35 minutos	história trazida pela professora	ingestão de alimentos desconhecidos	a classe combina silêncio antes da contação da história
3°	30 minutos	Problema interpessoal ocorrido na hora da entrada	respeito mútuo	as crianças combinam silêncio entre si
4°	40 minutos	problema interpessoal do dia anterior é retomado	mentira	a classe combina silêncio antes da contação da história
5°	35 minutos	história trazida pela professora	brigas	é proposto pela professora que se fale um de cada vez
6°	30 minutos	história trazida pela professora	trabalho/preguiça	a classe combina silêncio antes da contação da história
7°	35 minutos	história trazida pela professora	amizade/ ajuda mútua	é proposto pela professora que se fale um de cada vez
8°	40 minutos	história trazida pela professora	diversidade de culturas	a classe combina silêncio antes da contação da história
9°	30 minutos	problema interpessoal ocorrido na hora da entrada	fofocas	ausente
10°	40 minutos	problema interpessoal ocorrido na hora da entrada	medo	a classe mediada pela professora retomam o dever de devolver o livro no dia combinado
11°	30 minutos	uma notícia de jornal assistida pela professora no dia anterior inicia a conversa	violência infantil	as crianças combinam silêncio entre si
12°	35 minutos	um aluno sugere a história a ser contada; a professora em concordância com a classe acata a idéia	ciclo de vida da borboleta	as crianças combinam silêncio entre si
13°	30 minutos	problema interpessoal ocorrido na hora da entrada	amizade	o grupo mediado pela professora refaz um combinado (não sair da sala “à toa”)
14°	40 minutos	temática suscitada por um dos alunos	saúde/ doenças	as crianças relembram entre elas o combinado de falarem um de cada vez
15°	ausente: a turma foi no início da manhã para o parque ensaiar para a festa junina	—	—	—

Apêndice D

Dados diários sistematizados - atividades pedagógicas em sala de aula

DIAS	ATIVIDADES	PRESSÃO PSICOLÓGICA	LIÇÕES DE MORAL	IMPOSIÇÕES E CONTROLE	ATIV. INDIVIDUAL	ATIV. EM GRUPO	CONFLITOS
1º	alfabeto e ilustração	ausente	ausente	ausente	02	00	01 entre alunos (s/m)
2º	recorte e colagem; sobre a letra “G”	ausente	ausente	ausente	02	00	01 entre Professora e aluno
3º	letras de “A” a “H”; desenho livre	uso de chantagem	ausente	controle nas “saídas” das crianças ao banheiro	02	00	01 entre alunos (c/m)
4º	sobre o nº “3”; alfabeto	ausente	ausente	apressa as crianças no desenvolvimento da atividade	01	00	01 entre alunos (s/m)
5º	ilustração; exercícios físicos dirigidos	uso de chantagem	ausente	ausente	01	01	ausente
6º	pontilhados; sobre o nº “4”; filme: “Os três porquinhos”	ausente	ênfatisou a moral do filme	apressa as crianças no desenvolvimento da atividade	03	00	01 entre professora e aluno
7º	ilustração; letras do alfabeto; massinhas de modelar	uso de chantagem	ausente	ausente	03	01	01 entre alunos (s/m)
8º	recorte e colagem	uso de chantagem	ausente	ausente	01	00	01 entre alunos (s/m)
9º	pintura; colagem	uso de chantagem	ausente	ausente	02	00	01 entre professora e aluna
10º	sobre a letra “J”	ausente	ausente	ausente	01	00	02 entre alunos (s/m)
11º	recorte e colagem	ausente	ausente	ausente	01	00	ausente
12º	desenho e pintura	ausente	ausente	ausente	01	00	01 entre alunos (s/m)
13º	sobre a letra “K”; pintura	uso de chantagem	ausente	ausente	02	00	01 entre alunos (c/m)
14º	sobre quantidade	ausente	ausente	ausente	01	00	02 entre alunos (s/m)
15º	desenho e colagem	ausente	ausente	impõe as cores das bandeirinhas das atividades	01	00	01 entre alunos (c/m)

Apêndice E

Dados diários sistematizados - Recreio

DIAS	ATIVIDADES REALIZADAS	IMPOSIÇÃO DE REGRAS	CONFLITOS	SITUAÇÕES DE USO DA AUTONOMIA
1°	almoço e lanche	lavar e enxugar as mãos antes de comer	ausente	decidir se vão querer ou não almoçar e, ainda, o irão comer
2°	almoço e lanche	não conversar com a boca cheia	01 entre alunos (s/m)	partilhar o lanche
3°	almoço e lanche	pegar e guardar nos devidos lugares as lancheiras	ausente	colocar os pratos sobre a mesa após a refeição
4°	almoço e lanche	mesmas regras válidas	01 entre alunos (s/m)	tomar água e ir ao banheiro
5°	almoço e lanche	mesmas regras válidas	ausente	higiene pessoal após o lanche
6°	almoço e lanche	não ir para o parque sem autorização	01 entre alunos (c/m)	—
7°	almoço, lanche e ensaio para festa junina	mesmas regras válidas	ausente	ajudar os colegas menores (Maternal) a abrirem seus utensílios
8°	almoço e lanche	mesmas regras válidas	ausente	—
9°	almoço e lanche	mesmas regras válidas	ausente	as crianças escolhem seus assentos
10°	almoço e lanche	mesmas regras válidas	ausente	—
11°	almoço e lanche	não pegar o lanche do colega sem autorização	01 entre alunos (s/m)	—
12°	almoço e lanche	mesmas regras válidas	ausente	limpeza dos utensílios onde são guardados os lanches
13°	almoço e lanche	mesmas regras válidas	ausente	—
14°	almoço e lanche	mesmas regras válidas	ausente	escolhem se desejam voltar para sala após o término do lanche ou preferem esperar os outros colegas
15°	almoço e lanche	mesmas regras válidas	01 entre alunos (s/m)	—

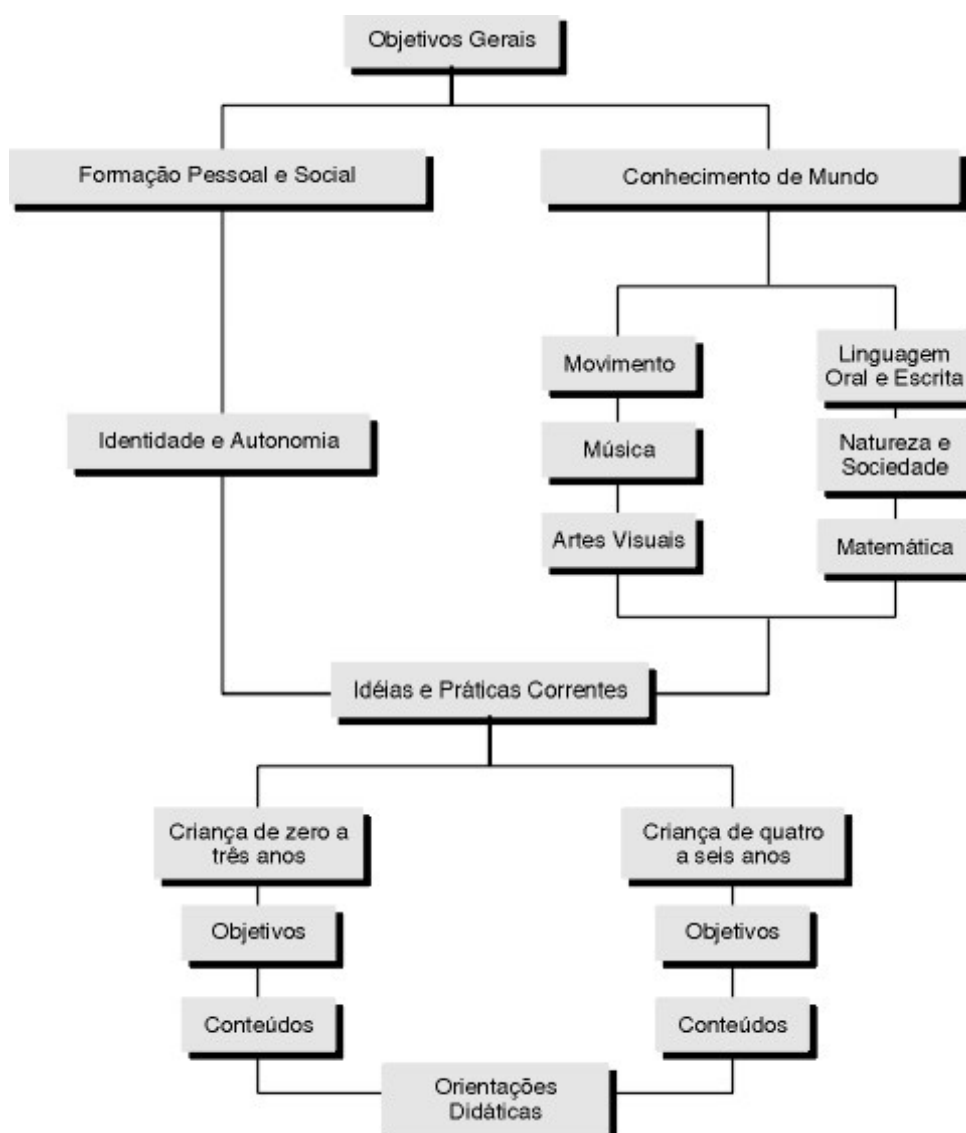
Apêndice F

Dados diários sistematizados - Parque

DIAS	ATIVIDADES REALIZADAS	IMPOSIÇÃO/ PROPOSIÇÃO DE REGRAS	CONFLITOS	SITUAÇÕES DE USO DA AUTONOMIA	RELAÇÃO PROFESSORA E ALUNOS
1°	brincadeiras livres	não sentar mais do que 05 crianças no gira-gira	01 entre alunos (s/m)	decidirem se irão brincarem e com quem	relação de camaradagem
2°	brincadeiras livres	vale a mesma regra	01 entre alunos (s/m)	ir ao banheiro e tomar água sem pedir permissão	relação de camaradagem
3°	brincadeiras livres	não empurrar o colega	ausente	as crianças “cuidam” dos colegas do Maternal espontaneamente	relação de camaradagem
4°	brincadeiras livres	valem as mesmas regras	01 entre alunos (s/m)	as crianças resolvem seus conflitos	relação de camaradagem
5°	brincadeiras livres e exercícios físicos dirigidos	não subir “de baixo para cima” no escorregador	01 entre alunos (s/m)	idem às anteriores	relação de camaradagem
6°	brincadeiras livres	a profa sugere cuidado especial com a turma do Maternal	ausente	idem às anteriores	relação de camaradagem
7°	brincadeiras livres	valem as mesmas regras	01 entre alunos (c/m)	as próprias crianças cobram entre si as regras	a professora pacientemente faz a mediação do conflito
8°	brincadeiras livres	valem as mesmas regras	01 entre alunos (s/m)	escolhem mutuamente suas brincadeiras	relação de camaradagem
9°	brincadeiras livres	valem as mesmas regras	ausente	idem às anteriores	relação de camaradagem
10°	brincadeiras livres	valem as mesmas regras	02 entre alunos (s/m)	ajudar o amigo que caiu	professora brinca com as crianças
11°	brincadeiras livres	valem as mesmas regras	ausente	as crianças inventam suas brincadeiras	relação de camaradagem
12°	brincadeiras livres	valem as mesmas regras	01 entre alunos (s/m)	idem às anteriores	relação de camaradagem
13°	brincadeiras livres	não ficar em pé no gira-gira	ausente	tirar e guardar os sapatos	relação de camaradagem
14°	brincadeiras livres	valem as mesmas regras	01 entre alunos (c/m)	tirar e colocar a blusa de frio	relação de camaradagem
15°	brincadeiras livres	valem as mesmas regras	ausente	idem às anteriores	professora brinca com as crianças

Anexo A

A autonomia no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil



Fonte: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol.2, p. 71, 1998.

Anexo B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____ Diretor (a) da Educação do município de Duartina – SP, abaixo assinado, ciente dos objetivos da pesquisa intitulada “**A construção da autonomia numa perspectiva piagetiana: contribuições da Educação Infantil**”, a qual será desenvolvida por Priscila Pelarin da Silva e a qual pretende apontar a importância das relações interpessoais no contexto da Educação Infantil no processo de construção da autonomia moral da criança, buscando por elementos que venham contribuir de maneira significativa no desenvolvimento deste processo. Conduzida pela Professora Mestre ANA CAROLINA BISCALQUINI TALAMONI, doutoranda do programa Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências da UNESP – Bauru.

Desta forma, autorizo que a pesquisa seja desenvolvida na escola de Educação Infantil da rede municipal de Duartina, durante o ano de 2010, e permito a aplicação de questionários, realização de observações, entrevistas e análise de documentos, em situações previamente combinadas com os responsáveis pelas escolas.

Concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes dessa pesquisa em eventos científicos e periódicos, com o objetivo de colaborar com o avanço das pesquisas educacionais, sendo preservado o direito de sigilo à identidade pessoal dos participantes.

Bauru-SP, _____ de _____ de 2010.

Diretora da Secretaria Municipal de Educação de Duartina

Orientadora Prof. Ms. Ana Carolina Biscalquini Talamoni