

DRIELLY ADREAN BATISTA

**O JOGO SIMBÓLICO LIVRE E DIRIGIDO E AS MANIFESTAÇÕES DO JUÍZO
MORAL EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ASSIS
2014**

DRIELLY ADREAN BATISTA

**O JOGO SIMBÓLICO LIVRE E DIRIGIDO E AS MANIFESTAÇÕES DO JUÍZO
MORAL EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientadora: Dra. Rita Melissa Lepre

**ASSIS
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CPI)

BATISTA, Drielly Adrean

B333j O jogo simbólico livre e dirigido e as manifestações do juízo moral em crianças da educação infantil / Drielly Adrean Batista.
Assis, SP: [s.n], 2014.
139 fls.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis
Universidade Estadual Paulista.

1. Desenvolvimento moral 2. Educação infantil 3. Jogos simbólicos.
I. Título.

CDU: 371.382
153.4

Bibliotecária responsável: Daniele Braga Paião CRB 8ª/6368

DRIELLY ANDREAN BATISTA

O JOGO SIMBÓLICO LIVRE E DIRIGIDO E AS
MANIFESTAÇÕES DO JUÍZO MORAL EM CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada à Faculdade
de Ciências e Letras – UNESP para a
obtenção do título de Mestra em
Psicologia (Área de Conhecimento:
Psicologia e Sociedade)

Data da Aprovação: 04/07/2014

COMISSÃO EXAMINADORA


Presidente: PROFA. DRA. RITA MELISSA LEPRE - UNESP/Assis


Membros: PROF. DR. RAUL ARAGÃO MARTINS - UNESP/São José do Rio Preto


PROFA. DRA. PATRÍCIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA -
UNESP/Marília

*Dedico este trabalho
ao meu noivo, que sempre esteve ao meu lado, meus pais e irmão.*

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, meu guia em todas as horas e que nunca me abandonou.

À professora **Dra. Rita Melissa Lepre**, orientadora e amiga, pela dedicação, compreensão e ensinamentos. A cada momento que passamos juntas trocamos ideias, discutimos teorias e compartilhamos novas experiências, quero levar essa amizade para toda a vida.

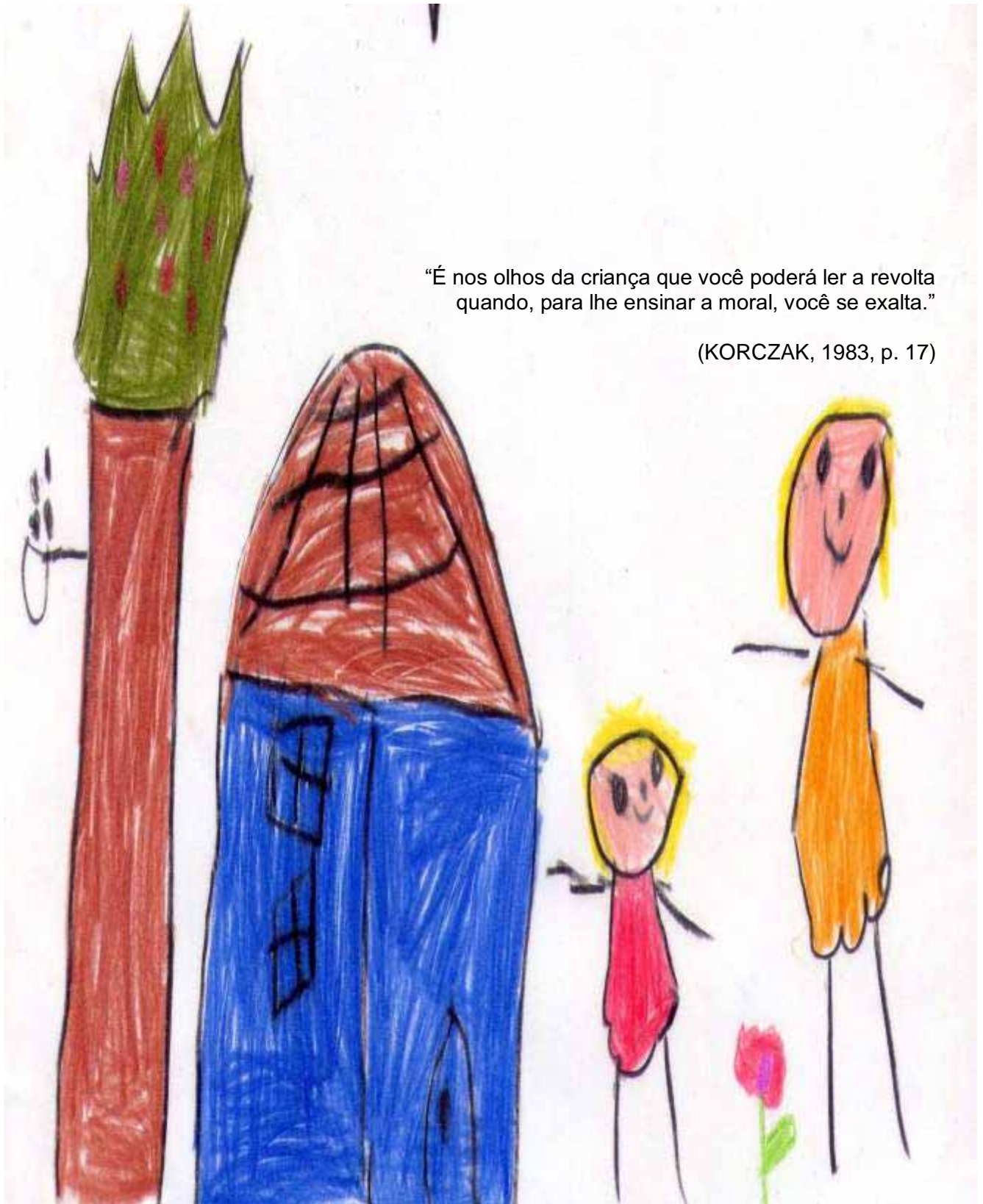
À **CAPES**, pelo recurso financeiro, indispensável para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu namorado, noivo, esposo e amigo **Danilo da Silva Ferreira** sempre acreditando em minha capacidade, me dando força para seguir em frente.

Aos meus pais, **Marcos Roberto Batista** e **Viviane de Lourdes dos Santos**, pela força e por me proporcionarem tantos momentos de alegria.

À professora **Flavia Murch de Barros**, pela paciência e ensinamentos.

Aos **professores de graduação**, por terem sido tão importantes na minha formação.



“É nos olhos da criança que você poderá ler a revolta quando, para lhe ensinar a moral, você se exalta.”

(KORCZAK, 1983, p. 17)

Desenho: Mateus, 05 anos.¹

¹ Os desenhos contidos nesta dissertação foram feitos pelas crianças participantes da pesquisa, em momentos que elas decidiram desenhar e presentear a pesquisadora com os mesmos.

BATISTA, Drielly Adrean. **O jogo simbólico livre e dirigido e as manifestações do juízo moral em crianças da educação infantil**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2014.

RESUMO

O desenvolvimento do juízo moral é um processo contínuo, interativo e dinâmico que tem início quando a criança nasce e perdura por toda a vida, apresentando características diferentes em cada período do desenvolvimento do ciclo vital. Esse desenvolvimento depende, sobretudo, da interação do indivíduo com o meio e das experiências morais proporcionadas pelos diferentes aparelhos sociais. Dessa forma, deve começar a ser trabalhado, desde muito cedo, pelos grupos socializadores, tais como a escola, a família e a comunidade, visando a construção da autonomia. Nessa perspectiva, o propósito desta pesquisa foi analisar e comparar manifestações do juízo moral no jogo simbólico livre e dirigido em crianças da Educação Infantil, com idade entre quatro e cinco anos. O principal aporte teórico foram as pesquisas do epistemólogo Jean Piaget sobre o desenvolvimento do juízo moral na criança, assim como em estudos empíricos posteriores sobre o tema. A metodologia utilizada foi a qualitativa, por meio do estudo de casos múltiplos, que teve como principal instrumento para a coleta de dados a observação das crianças em momentos de jogo simbólico livre e dirigido. Os resultados demonstraram que entre as manifestações do juízo moral que surgem durante os jogos simbólicos livres e dirigidos estão a justiça, a cooperação, a relação com as regras e a mentira/delação. Foi possível verificar que os educadores fazem poucas intervenções durante os momentos de jogos e que as crianças tendem a repetir comportamentos estereotipados dos educadores quando assumem o papel de professores. As análises permitem afirmar que os jogos simbólicos livres e/ou dirigidos podem ser recursos facilitadores para o trabalho pedagógico que visa o desenvolvimento integral das crianças e que a intervenção do educador é necessária para auxiliar na construção da moralidade infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento Moral; Educação Infantil; Jogos Simbólicos.

BATISTA, Drielly Adrean. **The free and directed play and symbolic manifestations of moral judgment in children of early childhood education.** 2014. 118 f. Dissertation (Master in Psychology) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2014.

ABSTRACT

The development of moral judgment is a continuous, interactive and dynamic process that begins when the child is born and lasts for life, with different characteristics in each period of the development life cycle. This development mainly depends on the interaction of the individual with the means and devices provided by different social moral experiences. Thus, it should begin to be worked from an early age, by socializing groups, such as school, family and community, aimed at building autonomy. In this perspective, the purpose of this research was to analyze and compare manifestations of moral judgment in the free symbolic play and directed at children from kindergarten, aged four and five years. The main theoretical contribution of the research were the epistemologist Jean Piaget on the development of moral judgment in children, as well as in later empirical studies on the topic. The methodology was qualitative, through multiple case study, whose main instrument for data collection observation of children in times of free and directed symbolic play. The results showed that among the manifestations of moral judgment that arise during the free games are symbolic and directed fairness, cooperation, respect the rules and lie / whistleblower. It was possible to verify that educators are few interventions during times of games and that children tend to repeat stereotypical behaviors of educators when they assume the role of teachers. The analyzes showed that free symbolic games and / or facilitators may be directed to the pedagogical work that seeks the integral development of children and that the intervention of the educator is required to assist in the construction of children's morality.

Keywords: Moral Development; Early Childhood Education; Symbolic Games.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparação entre o jogo livre e dirigido	99
Gráfico 2 - Categorias encontradas no caso 1	101
Gráfico 3 - Categorias encontradas no caso 2	102
Gráfico 4 - Categorias encontradas no caso 3	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados da pesquisa de Piaget e Srta. Rambert sobre a Justiça Imanente	45
Tabela 2 - Dados referentes às instituições de ensino analisadas	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	13
2 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL ENTRE O NASCIMENTO E OS SEIS ANOS DE IDADE	19
2.1 Principais Características do Desenvolvimento Físico-Motor na Criança até os Seis Anos de Idade	21
2.2 Principais Características do Desenvolvimento Afetivo na Criança até os Seis Anos de Idade	25
2.3 Principais Características do Desenvolvimento Cognitivo na Criança até os Seis Anos de Idade	28
3 O DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL NA CRIANÇA	34
4 OS JOGOS NA CONCEPÇÃO DE PIAGET E SUAS POSSÍVEIS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA	49
4.1 Os de Jogos de Exercícios	50
4.2 Os Jogos Simbólicos	50
4.3 Jogos de Regras	52
4.4 O Desenvolvimento Infantil por meio dos Jogos Simbólicos	53
4.5 A Relação dos Jogos Simbólicos com o Desenvolvimento do Juízo Moral	57
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
5.1 Estudo de Casos Múltiplos	62
5.2 Participantes	62
5.3 Ambiente Investigado	63
5.3.1 O Ambiente sócio-moral das escolas participantes	63
5.4 Coleta dos Dados	64
5.5 Análise dos Dados	66
5.6 A Utilização das Filmagens	67
5.7 Procedimentos Éticos	68
6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS	71
6.1 Comparação entre o Jogo Simbólico Livre e o Jogo Simbólico Dirigido	96
6.2 Análise dos Casos Múltiplos	99
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104

REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	112
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	113
APÊNDICE B - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AOS PAIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES	114
APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	115
APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO COM AS CRIANÇAS	116
ANEXO	117
ANEXO A - Alguns desenhos feito pelas crianças participantes durante o jogo simbólico dirigido	118

“Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”.

(PIAGET, 1932/1994, p. 23).



Desenho: Beatriz, 5 anos.

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O desenvolvimento infantil é um processo contínuo, ininterrupto e ativo, que envolve a interação entre a criança e o meio físico e social no qual está inserida. Para fins didáticos, podemos pensar o desenvolvimento humano em quatro grandes dimensões: física-motora, afetiva, cognitiva e sociomoral.

As crianças são seres ativos que se desenvolvem por toda a vida. Os grupos primários e secundários têm grande influência nesse desenvolvimento. Nesta investigação focaremos, sobretudo, as influências do grupo secundário escola e das relações estabelecidas neste local no desenvolvimento infantil.

O objetivo central da pesquisa é analisar e comparar as manifestações do juízo moral no jogo livre e no jogo simbólico, dirigido com crianças entre quatro e cinco anos, da Educação Infantil.

Algumas vivências nos levaram a refletir sobre a importância dos jogos para o desenvolvimento infantil, envolvendo os aspectos físico-motor, afetivo, cognitivo e sociomoral. A experiência como educadora infantil em uma instituição filantrópica nos levou a observar que as situações de jogos eram, muitas vezes, negligenciadas no cotidiano pedagógico com as crianças. Tal negligência era ainda mais evidenciada no que se refere à proposição e à mediação dos jogos simbólicos como possibilidades pedagógicas de desenvolvimento e aprendizagem.

As crianças são seres “brincantes”, que fazem do brincar seu exercício de exploração do mundo. Os educadores poderiam olhar para os jogos infantis como importantes fenômenos da psique da criança e recorrer aos mesmos como mediadores na construção do conhecimento infantil.

Nesta pesquisa, adotaremos o referencial construtivista para descrever, analisar e compreender o psiquismo humano. Segundo Coll, Marchesi e Palácios (1995, p. 9), “[...] a ideia original do construtivismo estabelece que o conhecimento e a aprendizagem não se depreendem de uma leitura direta da realidade ou da experiência”, mas resultam da interação que o sujeito estabelece com as outras pessoas e os objetos do mundo que o cerca.

Entre os autores construtivistas, nosso principal aporte teórico compõe-se de pesquisas desenvolvidas pelo epistemólogo genebrino Jean Piaget (1896-1980), que estudou profundamente a construção do conhecimento na criança, com ênfase nos aspectos cognitivos e morais. Segundo Piaget (1932/1994), o desenvolvimento do

juízo moral na criança ocorre a partir de um caminho psicogenético que envolve interação constante entre o indivíduo e o meio, assim como o desenvolvimento cognitivo, que se coloca como condição, mas não como suficiente.

Ao estudar os jogos infantis, Piaget (1971) os aponta como elementos essenciais ao desenvolvimento cognitivo e moral, classificando-os em três tipos: exercício; simbólico; e de regras. O jogo de exercício tem como fonte essencial o prazer e manifesta-se nos primeiros anos de vida, durante o estágio sensório-motor. O bebê joga para satisfazer suas necessidades motoras e o jogo tem características de repetição, no claro intuito de organização da realidade.

O jogo simbólico, por sua vez, começa a acontecer quando a criança já construiu a função simbólica, ou seja, quando consegue representar mentalmente eventos, livrando-se do aqui e agora das situações. Segundo Piaget (1971), os jogos simbólicos se caracterizam pela assimilação deformante, na qual a criança transforma a realidade segundo o seu ponto de vista.

De acordo com Macedo (1995, p. 7),

No processo de desenvolvimento da criança, os jogos simbólicos, como estrutura, vêm depois dos jogos de exercício. E caracterizam-se por seu valor analógico, ou seja, por se poder tratar "A" como se fosse "B", ou vice-versa. Essa é a grande novidade dessa estrutura se comparada à anterior. Trata-se, portanto, de repetir, como conteúdo, o que a criança assimilou como forma nos jogos de exercício.

No jogo simbólico, portanto, a criança expressa suas tentativas de compreender e interpretar o mundo. As regras, como parte do mundo, são questões que, de alguma forma, aparecem nos jogos simbólicos, ainda que expressas por assimilações deformantes, conforme salienta Macedo (1995).

Os jogos de regras apresentam as características de forma e conteúdo, ocorrendo numa perspectiva coletiva, na qual há necessidade de regras a serem seguidas. Nesse contexto, Piaget (1971) considera que é possível, a partir das operações concretas, quando a criança já é capaz de realizar operações mentalmente.

Tendo os jogos como instrumentos, Piaget (1932/1994) pesquisou a moralidade infantil sustentando suas pesquisas em dois jogos: o de bolinhas de gude, para os meninos; e o de pique, para as meninas.

De acordo com Piaget (1971), as atividades lúdicas atingem um caráter educativo, tanto para a aprendizagem como para o desenvolvimento da personalidade

das crianças. Assim, os valores morais – tais como fidelidade, perseverança, honestidade, generosidade e respeito ao próximo – podem ser construídos. Os jogos são considerados uma ferramenta indispensável para o processo construtivista de desenvolvimento da moralidade, em interação com o meio social.

Piaget (1932/1994), valendo-se das ideias filosóficas de Kant, ressalta a existência de duas principais tendências morais: a moral heterônoma, quando a criança obedece às prescrições ou regras ditas como morais por conformidade, interesse ou prudência, havendo a força de desejos ou inclinações próprias do indivíduo; e, a moral autônoma, que consiste na capacidade da vontade de o homem escolher uma ação que seja conforme o dever agir na lei dada pela razão.

De acordo com Piaget (1932/1994), a moral heterônoma se mantém por meio do respeito às regras determinadas externamente; já a moralidade autônoma, quando as ações e julgamento de uma pessoa são guiados pelo princípio da reciprocidade.

Martins (1991) considera que Piaget apresenta um modelo explicativo da sociogênese, no qual os eixos são como condutores para as relações criança/adulto e criança/criança, isto é, as relações pessoais determinarão os tipos de moralidade.

Na teoria piagetiana, a criança é apresentada como um ser ativo para a construção dos princípios morais. Para Piaget é por volta dos três primeiros anos de vida que ocorre uma fase denominada por ele de pré-moral, na qual a criança não apresenta preocupações com as regras e, muito menos, com a coletividade, sendo seu ponto de vista totalmente centralizado, em virtude do egocentrismo, que a impede de se colocar no lugar do outro.

Por volta dos três aos cinco anos de idade, as crianças começam a perceber a existência das regras e passam a se relacionar conscientemente com elas. Tal relação fica, ainda, um tanto quanto subordinada ao egocentrismo infantil, sendo na interação com a autoridade e com os diferentes tipos de meios sociais que a criança inicia suas primeiras construções morais. Essa tendência moral é caracterizada pelo realismo moral, no qual as crianças entendem as regras como algo precioso, absoluto e que não pode ser modificado, uma vez que imanam de autoridades como os adultos, pais e professores. A essa tendência ou predominância afetiva, Piaget chamou de Heteronomia.

Posteriormente, em média, a partir dos nove ou dez anos de idade, o conceito da moralidade vem se tornando o inverso do estágio anterior, uma vez que está se

aproximando do subjetivismo moral. Sendo assim, as regras se tornam um sistema de acordo, podendo ser repensadas e alteradas desde que haja consenso. A essa tendência moral, Piaget chamou de autonomia.

Esses três momentos apresentados, de acordo com a teoria piagetiana, formam o conceito construtivista do desenvolvimento da moralidade na criança, que são construídos, sobretudo, com base em dois fatores, a saber: capacidade cognitiva e experiência social.

A capacidade cognitiva está interligada com o egocentrismo, que impossibilita a criança de compreender o outro, trocar pontos de vista e se descentrar. Já com relação à experiência social, Piaget (1932/1994) reconheceu as influências interpessoais no desenvolvimento da criança, dando um passo do realismo moral para com o subjetivismo moral.

Em relação ao caráter epistêmico acerca do juízo moral, Piaget (1932/1994, p. 21) aponta que: “Nessa obra, não se encontrarão, de modo algum, análises diretas da moral infantil, tal como é vivida na escola, na família ou nos grupos infantis. Propusemo-nos a estudar o juízo moral, e não os comportamentos ou os sentimentos morais”.

Para Piaget (1932/1994), a melhor forma de estudar o comportamento infantil moral das crianças é por meio dos jogos. Esse autor entendia que os jogos eram como pequenas instituições sociais, que entravam em contato complexo com as regras e com toda moral envolvida em cada situação.

É valendo-se desses referenciais que a pesquisa se concretiza, criando um trabalho voltado para a reflexão a partir dos dados colhidos, para que a psicologia moral se torne algo evidente no ambiente escolar, visando à importância de se falar em princípios morais para crianças.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta investigação é o de analisar e comparar as manifestações do juízo moral no jogo simbólico livre e no jogo simbólico dirigido com crianças, entre quatro e cinco anos, da Educação Infantil. Como objetivo específico, pretendemos observar e analisar manifestações da justiça infantil durante a realização dos jogos livres e simbólico dirigido.

A fim de atingir os objetivos propostos, organizamos essa dissertação da seguinte maneira: capítulo 2 tratará sobre o desenvolvimento infantil do nascimento até o seis anos de idade, logo mais no capítulo 3 será abordado o juízo moral na criança, no capítulo 4 enfatizará os jogos na concepção piagetiana e as possíveis relações com o desenvolvimento, no capítulo 5 apontará os procedimentos

metodológicos utilizados na presente pesquisa, assim, no capítulo 6 as descrições, análise e resultados da pesquisa, e por fim, as considerações finais.

Ao término desta pesquisa, pretendemos colaborar com a ideia da importância dos jogos, sobretudo os simbólicos, no desenvolvimento e aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

ANA LUISA R

Relógio

“Passa tempo, tic-tac Tic-tac, passa, hora
Chega logo tic-tac Tic-tac, e vai-te embora

Passa, tempo

Bem depressa

Não atrasa

Não demora

Que já estou Muito cansado

Já perdi

Toda a alegria

De fazer

Meu tic-tac

Dia e noite

Noite e dia

Tic-tac Tic-tac

Tic-tac.”

(Vinicius de Moraes, 1970)



Desenho: Ana Luisa, 05 anos.

2 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL ENTRE O NASCIMENTO E OS SEIS ANOS DE IDADE

O desenvolvimento infantil é um processo contínuo que envolve transformações evolutivas ao longo do crescimento da criança. Para fins didáticos, pode ser dividido em quatro grandes dimensões: a física-motora, a afetiva, a cognitiva e a moral.

Antes de definirmos as principais características de cada uma dessas dimensões – objetivo central deste capítulo – explanaremos diferentes maneiras de se entender o desenvolvimento e a aprendizagem humana, para então descrevermos a concepção adotada nesta pesquisa.

Uma primeira forma de se entender o desenvolvimento humano foi a inatista ou racionalista. Nessa concepção, o ser humano é entendido como alguém que já nasce com todas as suas características de desenvolvimento predefinidas geneticamente, sendo as mesmas herdadas de seus genitores. Desenvolver-se e aprender está, portanto, submetido à prontidão e maturação do organismo, que ocorrerá quando for o tempo certo para tanto. Cabe ressaltar que as experiências vividas não interferem diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem, uma vez que o mesmo já está definido e ordenado geneticamente. Nessa concepção, a função educativa não tem papel importante no desenvolvimento da criança que deverá aguardar, passivamente, que aquilo que já está definido biologicamente aconteça.

Uma segunda maneira de se entender o desenvolvimento e, conseqüentemente, a aprendizagem, é radicalmente oposta ao inatismo e recebe o nome de ambientalismo ou empirismo. Na concepção ambientalista, a criança nasce como uma folha em branco, sem nenhuma característica definida previamente e vai se desenvolver de acordo com as pressões do meio. Dessa forma, se uma criança nascer num ambiente agressivo e violento, ela vai, inevitavelmente, desenvolver a agressividade e a violência. Neste caso, a criança também é entendida de forma passiva, já que estará submetida aos condicionamentos dos meios nos quais está inserida.

Buscando a superação das visões inatistas e ambientalistas, é formulada a concepção interacionista, a qual acredita que o desenvolvimento humano é um processo construído ao longo de toda a vida e que para que haja desenvolvimento é

necessária a interação entre um sujeito ativo e o ambiente no qual se insere. Nessa concepção, a criança é entendida como um ser ativo que, ao interagir com o mundo, o reconstrói, se desenvolvendo e aprendendo.

Segundo Coll, Marchesi e Palácios (1995), os principais estudos sobre o desenvolvimento humano ocorreram em meados do século XIX, até as primeiras décadas do século XX. No entanto, alguns filósofos dos séculos XVII e XVIII, como Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778) e Kant (1724-1804) já buscavam descrever e analisar o desenvolvimento infantil. Locke afirmava que a mente humana era comparada, desde o nascimento, com um quadro em branco que receberia os estímulos da mente para formação da psique. Rousseau e Kant acreditavam nas características inatas do humano. Rousseau dizia que a bondade natural da criança na infância se dava em razão das características próprias e Kant defendia a existência de categorias inatas do pensamento.

Essas ideias filosóficas influenciaram a construção das teorias do desenvolvimento humano do século XX, que tiveram a criança como principal objeto de estudo, já que, de alguma forma, o desenvolvimento infantil explica o adulto. Tais teorias eram constituídas de duas diferentes vertentes. Uma na qual estavam contidos os modelos mecanicistas, com ênfase no empirismo, entendendo o desenvolvimento como algo a ser modelado pelo ambiente. Na outra vertente, os modelos organicistas, nos quais o processo do caráter universal era destacado no desenvolvimento humano, apontam para a força dos aspectos internos prevalecendo sobre os externos, tendo como base as teorias racionalistas.

O construtivismo surge posteriormente, impulsionado pelos estudos de Piaget (1896-1980) e pela necessidade de uma visão integradora que considere o ser humano em sua totalidade e reconheça a ação de forças internas e externas no desenvolvimento humano.

Uma área da Psicologia responsável por estudar as teorias que buscam explicar o desenvolvimento e a aprendizagem humana é a Psicologia do Desenvolvimento ou Psicologia Evolutiva, a qual busca entender as mudanças que ocorrem nos seres humanos ao longo do tempo.

Para o entendimento desses processos de mudança, é preciso considerar o indivíduo e seu desenvolvimento como resultado de múltiplas influências. Segundo Coll, Marchesi e Palácios (1995), o desenvolvimento psicológico humano ocorre em uma encruzilhada de influências entre as quais os traços individuais não se

apresentam isoladamente. É necessário que se considere o grupo social ao qual o indivíduo pertence, o momento histórico e a cultura da qual o indivíduo faz parte, bem como as características da própria espécie, ou seja, a filogenia.

De acordo com Dessen (2005, p. 22),

É necessário considerar: a dinâmica do curso de vida em sua totalidade, incluindo as gerações anteriores e posteriores; os indivíduos dentro de suas redes ou sistemas de interação social; o interjogo entre bagagem genética e o adquirido; a dialética entre os sistemas biopsicossociais inseridos no contexto histórico cultural; as influências bidirecionais presentes entre todos os sistemas envolvidos no processo de desenvolvimento humano.

Nesta pesquisa, adotaremos a concepção construtivista de desenvolvimento humano, buscando compreender como as mudanças evolutivas ocorrem na interação entre o indivíduo e o meio no qual está inserido, considerando a cultura, o momento histórico e o grupo social.

Apresentaremos, a seguir, as principais características do desenvolvimento infantil da criança até os seis anos de idade, na sua dimensão físico-motora, afetiva, cognitiva e, no capítulo seguinte, sociomoral.

2.1 Principais Características do Desenvolvimento Físico-Motor na Criança até os Seis Anos de Idade

O desenvolvimento físico-motor está relacionado às mudanças que o corpo humano sofrerá ao longo do tempo. Nos primeiros anos de vida o crescimento do corpo e do cérebro acontece de forma muito rápida e acelerada. Ao observarmos um bebê recém-nascido e um bebê aos dois anos de idade podemos perceber o quanto houve de mudança física e motora nesse breve espaço de tempo, mudanças essas que ocorrerão muito mais lentamente após certa idade biológica.

O desenvolvimento físico e motor podem ser explicados, em parte, pela maturação biológica, uma vez que certas características deste desenvolvimento são herdadas geneticamente e não podem ser negligenciadas. No entanto, a interação com o meio também é importante para a definição dessas características herdadas que não podem ser entendidas como modo fatalísticos e sim como possibilidades. É certo que existe certa sequência de eventos biológicos à qual o desenvolvimento físico está submetido.

Para Newcombe (1999), por exemplo, o cérebro de um bebê de cinco meses não se encontra suficientemente desenvolvido para permitir que o bebê entenda ou fale uma língua. Já aos dois anos de idade a criança já consegue compreender a linguagem e suas funções psicológicas se destacam com a aquisição da linguagem, uma vez que o cérebro já possui maturação para esta ação. No entanto, a linguagem não será construída apenas com a abertura da possibilidade neurológica, mas necessitará da imersão no mundo da fala humana, interagindo com a mesma para que a linguagem possa ser construída. O mesmo se pode inferir em relação à marcha. Não é possível para um bebê de seis meses andar, pois seu cérebro não possui ainda maturidade neurológica para realizar esta atividade, mas a vivência e estimulação permitirá que a maturação ocorra e a marcha autônoma seja alcançada.

As capacidades e habilidades físicas da criança possuem uma ligação indireta com o desenvolvimento cognitivo e social, havendo a influência de distintas variações de experiências. Uma criança, quando não consegue subir em uma escada, por exemplo, explora os objetos que os adultos colocam ao seu redor. Segundo Bee (1996), uma criança, quando começa a engatinhar, por exemplo, passa a ter maior mobilidade e ganhos sociais, já que as interações melhoram significativamente com seus deslocamentos intencionais.

As habilidades físicas da criança em desenvolvimento dependem, ainda, da forma como as pessoas ao seu redor a respondem.

Por exemplo, os pais reagem de maneira muito diferente a um bebê que engatinha e a um bebê que não sabe engatinhar. Eles começam a dizer “não” com maior frequência, a colocar as coisas fora de alcance ou a colocar mais o bebê no cercadinho. Essa mudança no padrão de interação entre pais e filhos pode ter grandes consequências imediatas e em longo prazo para o desenvolvimento emocional ou mental da criança. (BEE, 1996, p. 111).

O recém-nascido possui pouca habilidade motora, mas é valendo-se do que possui que começa a organizar seu mundo psíquico. Ao nascer, o bebê conta com reflexos inatos que o ajudam nas primeiras organizações e também possui toda uma gama de capacidades sensoriais que servirão como base para suas primeiras construções.

Com o tempo, a maturação do cérebro e as experiências motoras permitirão à criança movimentos como sentar, engatinhar e andar. O sentar é uma das primeiras

habilidades constituídas no bebê, na maioria dos casos, entre os quatro e cinco meses já começam a ser capazes de sentar com apoio, essa habilidade aumenta à medida que o tempo passa, e por volta dos oito meses, o bebê já consegue ficar sentado por até 15 minutos.

O engatinhar acontece em idades diferentes para cada bebê, alguns mais cedo, outros demoram um pouco mais para adquirir tal habilidade. Em média, um bebê começa a engatinhar em torno dos nove meses. Alguns podem pular um ou dois estágios do desenvolvimento, mas a maioria atravessa a maior parte dos estágios do desenvolvimento considerado por Piaget. (AMES, 1937).

Ficar em pé não passa a ser uma tarefa fácil para a criança, isso se dá mediante o cumprimento do desenvolvimento anterior. Esse período se torna um dos mais gratificantes para a criança, e também para os pais.

Primeiramente, a criança começa a se equilibrar com apoio até cerca dos 11 meses, quando já consegue ficar em pé sozinha. Aos 18 meses, já adquire a estabilidade para subir e descer em degraus, pular em um brinquedo que está ao chão, aos dois anos já consegue pegar um objeto no chão e sair andando logo após.

O desenvolvimento é um processo organizado que acontece por meio de uma sequência e não de qualquer maneira. O crescimento ocorre de forma contínua e organizada, segundo calendários maturativos e interações sociais.

De acordo com Palácios, Coll e Marchesi(1995) os fatores externos para o desenvolvimento físico têm importância significativa, entre os quais estão a alimentação correta e os ambientes sociais desafiadores.

No período escolar, o cérebro continua em desenvolvimento e passa por um processo de ramificação dos dendritos e a conexão dos neurônios, por meio das sinapses. Esse processo se inicia durante a gestação e permanece até os três a cinco anos de idade. Desse modo, a ramificação continua ocorrendo, mas em um ritmo menor. Durante os quatro e cinco anos, a mielinização dos neurônios atinge seu ponto máximo, promovendo o aumento da velocidade de condução dos impulsos nervosos, sendo possível realizar atividades sensoriais e motoras mais rápidas e precisas. Os movimentos começam a ser mais firmes e com maiores consistências, como a capacidade de sustentar-se em pé, caminhar sozinho, correr, e pular. Dos dois aos seis anos de idade, os movimentos das pernas e braços ganham precisão, proporcionando-lhes melhores habilidades para frear quando estão correndo.

O desenvolvimento físico-motor também está relacionado com os avanços decorrentes do período pré-escolar. As crianças, aos poucos, adquirem habilidades como traçar linhas verticais, pintar com os dedos, e fazer desenhos com movimentos circulares. Aos três e quatro anos já é possível recortar com tesouras, com quatro e cinco anos conseguem produzir curvas e retas, aos cinco e seis anos já realizam traços típicos da escrita.

O esquema corporal está estritamente relacionado com a motricidade, que se refere à representação que temos do próprio corpo com seguimentos corporais, com suas possibilidades de movimento e ação com diversas limitações (BALLESTEROS, 1982).

A representação corporal se dá com o corpo e as vivências que temos dele, tendo a capacidade de realizar a cada momento nossa ação e nossos propósitos. O bebê, desde os primeiros meses de vida, começa a perceber elementos de seu próprio corpo e das pessoas que o cercam. Olha repetidamente para sua mão e pés e a seguir conseguirá levá-los voluntariamente à boca. Dos dois aos cinco anos há um aumento relativo da qualidade e discriminação perceptiva na visão do corpo. No entanto, a construção do eu corporal não se dá até os cinco anos, aproximadamente. É dos sete aos 12 anos que o processo da construção do eu corporal se fixará, fase em que os movimentos e a coordenação já estão em integração.

Cabe ressaltar que os processos que interagem o desenvolvimento físico-motor não são elementos separáveis, um está inteiramente ligado ao outro, assim, a maturação neurológica, o desenvolvimento dos esquemas corporais, os processos de lateralização e o desenvolvimento cognitivo devem ser constituídos como um conjunto de ações.

Pode parecer paradoxal que coloquemos em um plano de igualdade o processo de independência motora e o processo de coordenação, que parecem apontar para metas totalmente opostas. A independência é a capacidade de controlar separadamente cada segmento motor. (PALACIOS; COLL; MARCHESI, 1995, p. 119).

Quando uma criança consegue fazer um movimento um pouco complexo com a sua mão, sem movimentar a outra mão, sem fazer caretas ou falar alguma coisa, isso é colocado como um ato de independência. A mesma coisa acontece quando seguramos um objeto com os dedos dos pés, sem colocar a mão em movimento.

Essa independência vai aumentando à medida que os anos vão passando, havendo a independência dos segmentos corporais.

A coordenação e a automatização (movimentos automáticos) que advêm da maturação e da prática resultam em grandes vantagens. Um só estímulo pode desencadear toda a sequência de movimentos automáticos.

Podemos considerar, também, o controle respiratório como importante quando falamos em desenvolvimento infantil físico-motor, a aprendizagem do controle da respiração de uma criança em fase de desenvolvimento é importante, diante do tônus muscular, que se relaciona com os processos de atenção e emoções. O equilíbrio é enfatizado no primeiro ano do crescimento do cérebro, e também nas condições dos nossos movimentos e ações (PALÁCIOS; COLL; MARCHESI, 1995).

O equilíbrio se faz importante na medida em que podemos liberar as ações do corpo. Isso acontece quando uma criança está aprendendo a andar e precisa se equilibrar para poder exercer outros movimentos até, no final, conseguir andar.

Enfim, o desenvolvimento físico-motor, entre o nascimento e os seis anos de idade, obedece a certa regularidade e ao calendário maturativo, contudo, depende também da interação física e social.

2.2 Principais Características do Desenvolvimento Afetivo na Criança até os Seis Anos de Idade

A afetividade é algo que se desenvolve ao longo da vida. Segundo Bock (2008), os afetos abarcam muitos estados relacionados à dicotomia prazer-desprazer, relacionados ao amor e ao ódio. Para estudar a vida afetiva, é necessário adotar as terminologias adequadas e definir o que são os afetos, a emoção e os sentimentos. Para Bock (1996), os afetos constituem a base da vida afetiva e se dividem em dois tipos: o amor e o ódio. As emoções são estados afetivos agudos e transitórios que geram certa resposta física do organismo como, por exemplo, a ira. Os sentimentos, por sua vez, consistem em estados afetivos mais atenuados, duradouros e estáveis, como a simpatia, por exemplo.

A vida afetiva se inicia a partir dos vínculos amorosos. Autores da Psicanálise, como Donald Winnicott, apontam a importância dos vínculos amorosos entre a mãe, os cuidadores e o bebê para um desenvolvimento afetivo saudável e a construção adequada da personalidade.

Uma vez estabelecidas as relações afetivas, os vínculos e o apego, a criança irá construir seu autoconceito e sua autoestima. Entre os dois e os seis anos de idade, o autoconceito da criança está bastante relacionado a suas vivências e representações isoladas, sobretudo aquelas embasadas em características externas e observáveis. Segundo Coll, Marchesi e Palácios (1995, p. 186),

Em suas autodescrições, as crianças menores costumam se referir exclusivamente a si mesmas, definindo-se também em termos absolutos (“sou alta”, “sou forte”), sem tender a matizar tais afirmações (“sou alta para a minha idade”), nem fazer uso das comparações sociais (“sou o mais forte dos meus amigos”). À medida que crescem, irão fazendo um uso cada vez maior das comparações sociais para preencher de conteúdos seu autoconceito.

Diretamente relacionada ao autoconceito está a autoestima, que é a dimensão valorativa do eu, ou seja, o quanto gostamos de nós mesmos. A autoestima da criança entre o nascimento e os seis anos de idade acompanha o desenvolvimento de seu autoconceito e depende das vivências sociais ocorridas no meio no qual se insere.

Segundo Piaget (1951), a afetividade não está somente relacionada às emoções e a certos sentimentos, mas também às tendências que levam a criança a tomar algumas atitudes e se expressar afetivamente. Ainda para o autor, as noções de equilíbrio e desequilíbrio contêm uma significância primordial no ponto afetivo e cognitivo.

Piaget (1951) assinala, ainda, que há um forte poder em falar e refletir sobre os aspectos afetivos. Contudo, ele se opõe à tradicional dicotomia entre a ação primária e a ação secundária, acreditando na simultaneidade entre os fatores afetivos e cognitivos.

A empatia (experiência vicária do estado emocional do outro), o apego (vínculo afetivo com as pessoas que cuidam da criança) e a amizade não constituem apenas em si mesmos uma forma de união ao grupo, mas também medeiam todo o desenvolvimento afetivo e social das crianças.

As crianças nascem com grande capacidade para aprender, construir estímulos sociais e vínculos afetivos. Durante o primeiro ano de vida, o apego e a amizade são vínculos fundamentais para o desenvolvimento infantil. Sendo assim, o apego é estabelecido com as pessoas que interagem com a criança, exercendo condutas, representações mentais e sentimentos.

As condutas mantêm a proximidade com as pessoas e ao que é apegado. Podemos considerar as condutas como choros, vocalizações e gestos, abraços e

beijos como algo mais íntimo, ao passo que as condutas motoras estão mais relacionadas à aproximação e ao acompanhamento.

O vínculo afetivo se forma pelo reconhecimento das pessoas, e pelos sentimentos de apego. Para que o afetivo se firme, é preciso que a experiência das interações seja vivida de forma prolongada e que a criança aprenda a diferenciar as pessoas logo no primeiro ano de vida.

É possível vivenciar essa situação quando alguém pega uma criança de aproximadamente nove meses no colo e ela olha para a pessoa e percebe que não a reconhece e então começa a chorar. Isso ocorre por que ela já consegue identificar algumas pessoas que estão ao seu redor. Em contrapartida, as crianças entre os dois e seis anos de idade são influenciadas por modificações em relação à afetividade, com o desenvolvimento da cognição, dos valores pessoais e interpessoais.

Durante algum tempo, as emoções foram entendidas como algo que atrapalhava a cognição e a adaptação ao mundo social por sua natureza de desordem emocional. Entretanto, estudos como o de Saarni, Mumme e Campos (1998) revelam que algumas emoções são autoconscientes e têm a função de manutenção social. Há, ainda, emoções sociomoraes, como a culpa, que tem o objetivo de fazer a criança se ajustar aos próprios valores e normas interiorizadas, gerando certas tendências de ação, como a reparação do erro, e desenvolvendo na criança de comportamentos pró-sociais.

O desenvolvimento afetivo é, portanto, de grande importância no desenvolvimento integral da criança, entre o nascimento e os seis anos de idade, e está diretamente relacionado ao desenvolvimento social e cognitivo.

A esse respeito, Souza (2003, p. 60) argumenta que,

De modo geral, a evolução da afetividade vai do que Piaget denomina sentimentos instintivos, correspondentes às montagens hereditárias (reflexos), aos sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias), e, posteriormente, aos sentimentos seminormativos (correspondentes às construções representacionais), para chegar aos sentimentos normativos, pertencentes a uma escala de valores e a um sistema mais amplo, correspondente ao sistema operatório, no que se refere à inteligência.

Julgamos importante finalizar lembrando que, para Piaget, o aspecto afetivo é aquele relacionado aos afetos interindividuais, ao passo que o cognitivo ou intelectual resulta da tomada de consciência dessas relações, desembocando na construção de estruturas de valores.

2.3 Principais Características do Desenvolvimento Cognitivo na Criança até os Seis Anos de Idade

Iniciamos essa seção com Piaget (2003, p. 13) afirmando que “o desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio”. Piaget é bastante conhecido por seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e é com base nesse autor que apontaremos as principais características do desenvolvimento intelectual na criança entre o nascimento e os seis anos de idade.

Para esse autor, a criança é um ser pensante e ativo que ao interagir com o mundo o reconstrói e constrói suas estruturas cognitivas. Nesse sentido, defende que existem quatro fatores básicos que devem ser considerados para se pensar o desenvolvimento cognitivo: a) a maturação do sistema nervoso que, como vimos na descrição do desenvolvimento físico-motor, abre as possibilidades para o desenvolvimento, ainda que sozinha não seja suficiente para tanto; 2) a experiência física, que é a experiência com os objetos físicos, dos quais as crianças retiram informações e estabelecem relações entre essas informações, por meio da abstração simples e da abstração reflexiva; 3) as interações sociais, que possibilitam às crianças o confronto de pontos de vistas e a superação paulatina do egocentrismo; e 4) a equilibração, fator mais importante para Piaget, que defende que a construção do conhecimento depende da dialética entre desequilíbrio, mecanismos internos de assimilação e acomodação e novo equilíbrio.

Desde o nascimento, estes fatores estarão intervindo na construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo das crianças. De acordo com Palácios, Coll e Marchesi (1995), as crianças dispõem desde muito cedo das habilidades e competências perceptivo-cognitivas, entrando na relação com o mundo e com as pessoas. Nas idades superiores, os processos cognitivos básicos como a memória e a atenção, são apresentados como separados, já na infância acontecem de modo diferente as capacidades de processamento das informações que caracterizam vários processos cognitivos básicos.

No desenvolvimento cognitivo de uma criança está inserida também a percepção, a qual desde os primeiros meses de vida já se manifesta no mundo perceptivo do bebê atingindo vários níveis de funcionamentos semelhantes. Para

Palácios, Coll e Marchesi (1995), o desenvolvimento perceptivo funciona como uma plataforma de lançamento bem projetada, de onde decolariam outros aspectos do desenvolvimento cognitivo. Por volta dos seis anos de idade, as crianças já têm desenvolvidas determinadas estratégias de memória e de escrita, além de uma atenção mais seletiva e coordenada.

Para explicitar as principais características do desenvolvimento cognitivo da criança entre o nascimento e os seis anos de idade, adotaremos os estágios propostos por Piaget: Sensório-motor (0-2 anos), Pré-Operatório (2-6 anos), Operatório-Concreto (6-11 anos) e Operatório Formal (11/12 anos em diante), com ênfase nos dois primeiros.

Piaget teve como principal objeto de sua epistemologia a investigação de como o conhecimento é elaborado, progressivamente, por um sujeito situado historicamente que estabelece interações ativas com os objetos disponíveis no mundo. Buscou estudar a construção do conhecimento na criança a fim de entender, também, o adulto. Por meio de suas pesquisas, descobriu que as crianças são indivíduos que raciocinam de forma diferente dos adultos e que a diferença de raciocínio entre adultos e crianças não é mera questão de quantidade e sim de qualidade. Para descrever a qualidade do pensamento infantil, Piaget propõe os estágios do desenvolvimento cognitivo.

O primeiro estágio proposto por Piaget é o sensório-motor, cujos princípios compreendem as experiências sensoriais, assim como as ações motoras. Segundo Palácios, Coll e Marchesi (1995), as características mais marcantes do período envolvem a construção da conduta intencional, da permanência do objeto, por volta dos nove meses de idade, as primeiras representações e o acesso à função simbólica.

O bebê, nesse período, se relaciona com o mundo por meio dos sentidos e das ações, criando relações com os objetos e atos com o meio no qual está inserido. A intencionalidade é desenvolvida à medida que os comportamentos são construídos por esquemas, utilizando os mecanismos de inferência.

Palácios, Coll e Marchesi (1995, p. 59) explicam que “as unidades básicas do comportamento da criança são os esquemas, nome com o qual se designam modelos de comportamentos repetíveis, generalizados e aperfeiçoáveis”. O sugar pode ser caracterizado como um exemplo bem claro. Esses esquemas representam

uma organização mais precisa diante do período sensório-motor, ou seja, uma reação circular, que se estabelece no bebê tentando executar uma conduta.

O fortalecimento dos esquemas motores também ocorre no presente período. É comum ver um bebê mexendo no chocalho para que faça barulho, ao mesmo tempo que chupa a chupeta para conseguir dormir. Isso se dá mediante os estímulos do exercício repetitivo.

O final do estágio sensório-motor é marcado pelo surgimento da função simbólica que consiste na possibilidade de representar eventos mentalmente, o que possibilita um salto qualitativo no pensamento infantil. A criança irá, paulatinamente, caminhando no sentido da adaptação mental e do equilíbrio de suas estruturas cognitivas.

O estágio seguinte é o pré-operatório, que ocorre entre os dois e os seis anos de idade, em média. O pensamento da criança pré-operatória possui uma tendência lúdica, e a criança pensa sem pensar no por que está pensando assim, ou seja, não reflete sobre o próprio pensamento, fazendo uso, sobretudo, das abstrações simples.

Piaget chamou o pensamento da criança pré-operatória de egocêntrico, no qual prevalece a visão de mundo da própria criança e a dificuldade de se relacionar pontos de vista. A criança não é consciente de sua forma peculiar de pensar, que decorre da confusão eu-outro e eu-objeto.

O estágio pré-operatório revela certa organização e coerência em termos de ação, oferecendo estabilidade às ações cotidianas da criança. No entanto, seu pensamento e raciocínio estarão em desequilíbrio por causa das inadequações do pensamento egocêntrico em termos de compreensão da realidade (RAPPAPORT, 1981).

A função simbólica se destaca fortemente, o aparecimento dos símbolos e signos está definitivamente marcado nesse momento do desenvolvimento. As manifestações da linguagem, do jogo simbólico, do simbolismo secundário, da imitação diferida e da imagem mental são marcadas, também, como essenciais neste estágio. O pensamento em pré-conceitos e participações (em um ponto intermediário entre a individualidade dos objetos e a generosidade dos conceitos), o raciocínio pré-conceitual ou transdução estão fortemente presentes no raciocínio da criança pré-operatória.

Piaget (1971) chama de pré-conceitos, por que as crianças nesse período ainda não conseguiram construir os conceitos precisos para se desenvolver cognitivamente. Os pré-conceitos, para Piaget, são conceitos lógicos que estão

relacionados com os esquemas de ações formados no indivíduo. Mas, os pré-conceitos evocam, também, uma grande quantidade de objetos e de elementos privilegiados por uma imagem.

Nessa perspectiva, as crianças começam a efetuar uma imitação postergada, passam a ter uma capacidade de imitar um comportamento que já foi visto algum tempo atrás. A capacidade de localização também fica presente, quando ela consegue automaticamente procurar os objetos, mesmo quando estão ausentes. É nesse período, também, que a função simbólica se destaca fazendo grande parte do mundo se transformar em fantasias.

O simbolismo vai muito além da linguagem, é um processo que perpassa o pensamento humano. Um exemplo claro é quando as pessoas podem criar modelos e diagramas, fingir que alguma coisa é outra, imaginarem coisas que nunca vivenciaram.

O brincar no estágio pré-operatório é bastante peculiar, pois caracteriza-se pela fantasia, pelos amigos imaginários e pelo fantástico. Piaget (1971) classificou o jogo desse período como jogo simbólico, interesse particular de nossa pesquisa e tema que será desenvolvido no Capítulo 3.

O declínio do pensamento egocêntrico ocorre quando a criança se adapta ao meio físico – pela compreensão adequada da situação – e ao meio social, pela socialização do pensamento. Podemos dizer que a queda do egocentrismo e a possibilidade de conservar quantidades marcam a transição do período pré-operacional para o operacional-concreto.

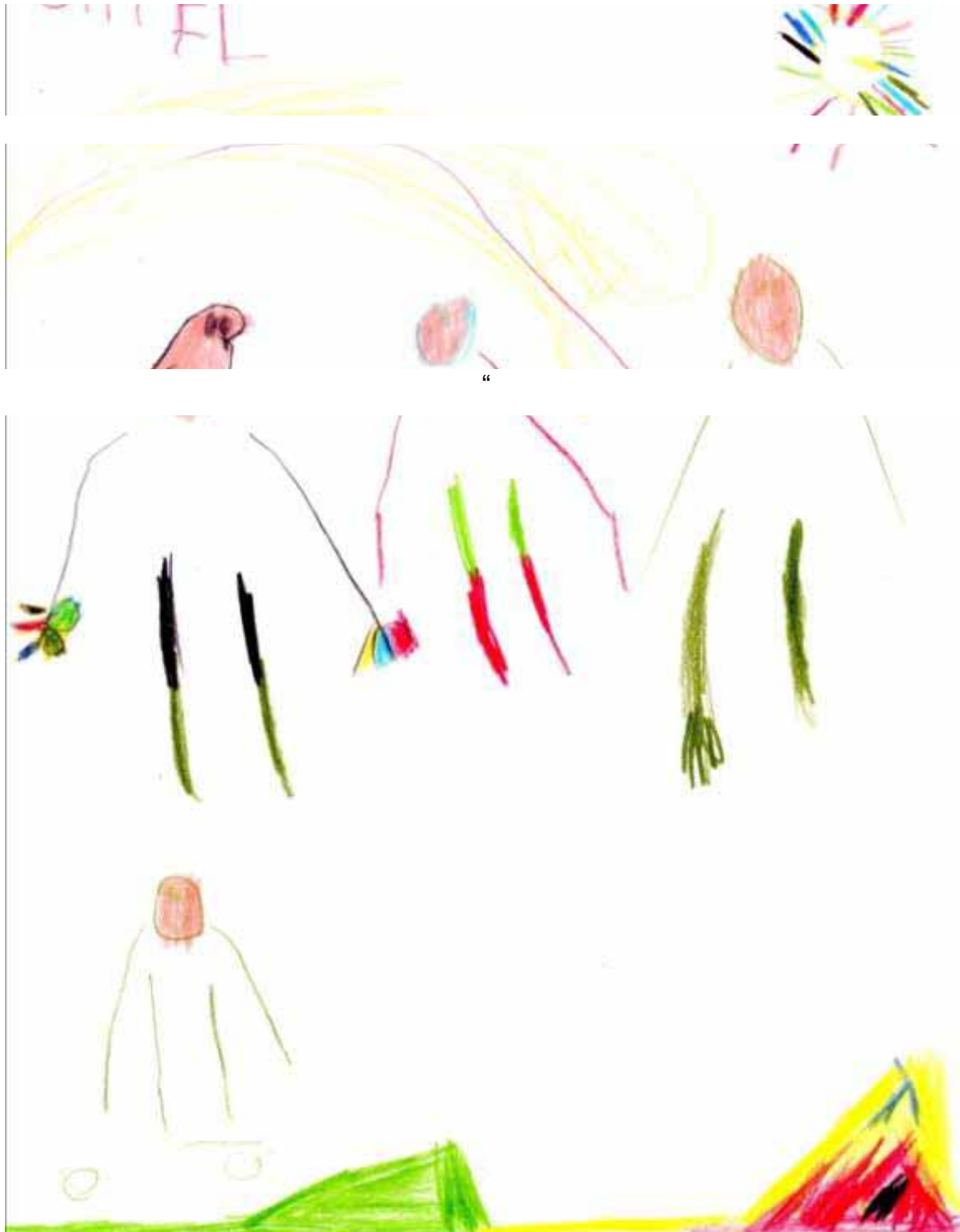
No estágio Operatório-Concreto que ocorre, em média, entre os sete e onze anos de idade, a criança passa a ser capaz de realizar operações mentais. Nesse momento, a passagem da inteligência prática para a representativa se constitui em uma passagem importante que libera as crianças das contingências da ação, superando o caráter mutante, instável e objetivo do pensamento pré-operatório no sentido de maior estabilidade (MADRUGA; LACASA, 1995). Entre as características marcantes desse estágio estão a descentração, a diminuição do egocentrismo, a conservação de quantidades e a reversibilidade do pensamento. De acordo com Piaget (1971), a descentração está relacionada com a tendência das operações a serem consolidadas uma com as outras e expressas por uma característica global própria da inteligência operatória.

O período posterior é o Operatório-Formal é sua principal característica é o fato de que o pensamento se torna livre das limitações da realidade concreta. Assim, o sujeito operatório-formal pode pensar de modo lógico e correto, mesmo com um conteúdo de pensamento incompatível com a realidade. Já a criança operatório-concreta não, ela se desequilibra e falseia no raciocínio, porque é prisioneira da realidade concreta.

A construção típica do período operatório-formal é o raciocínio hipotético-dedutivo, é ele que permitirá ao adolescente estender seu pensamento até o infinito. Piaget (1951) considera o pensamento hipotético-dedutivo a chave central desse período, pois o ser humano passa a criar situações e hipóteses por meio das quais tenta explicar soluções para os problemas. Ao atingir o operatório-formal, o adolescente atinge o grau mais complexo do seu desenvolvimento cognitivo. A tarefa, a partir de deste momento, será apenas a de ajustar, solidificar e estofar as suas estruturas cognitivas.

“A criança que pensa em fadas e acredita nas fadas age como um Deus doente, mas como um Deus. Porque embora afirme que existe o que não existe sabe como é que as coisas existem, que é existindo. Sabe que existir existe e não se explica.”

(ALBERTO CAEIRO)



Desenho: Gabriel, 05 anos.

3 O DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL NA CRIANÇA

A moralidade humana, segundo Vinha (2000), é resultado dos processos vividos em nossas relações sociais e começa a ser construída desde muito cedo. As crianças, desde o nascimento, estão imersas em grupos sociais, com regras, normas, valores e expectativas que serão vivenciados e internalizados de forma ativa ao longo de seu desenvolvimento. A família e a escola são grupos importantes para a construção da moralidade infantil e merecem atenção especial das pesquisas que optam por estudar o desenvolvimento do juízo moral infantil.

A consequência mais direta de não se ater à moralidade infantil é o prejuízo à construção da moralidade no adulto. Para La Taille (2009), grande parte das pesquisas sobre a moralidade revela a dificuldade de adolescentes e adultos construírem a autonomia moral, mesmo estando dentro de certos limites de idade.

As observações que fizemos a respeito da “cultura da vaidade” nos mostram um universo ainda mais problemático: o “crepúsculo do ver” aponta para uma sociedade na qual “a ação correta” consiste naquela que satisfaz instrumentalmente as necessidades próprias e, ocasionalmente, as necessidades dos outros. Relações humanas são vistas como relações de troca de um mercado. Elementos de justiça, reciprocidade, repartição igualitária estão presentes, mas não são sempre interpretadas de um modo físico, pragmático. A reciprocidade é do tipo “você coça minhas costas e eu coço as suas”. (LA TAILLE, 2009, p. 17).

Em uma sociedade na qual os princípios morais estão cada vez mais esquecidos, falar sobre o juízo moral não é tarefa fácil, porém necessária, uma vez que é extremamente importante a todos os aspectos da vida pessoal e social dos sujeitos.

Neste capítulo, abordaremos o desenvolvimento do juízo moral na criança, sob a perspectiva teórica de Piaget (1932/1994), que se constituirá como o eixo teórico central desta pesquisa.

Já no início de *O juízo moral na criança*, Piaget (1932/1994) alerta o leitor de que não pretende demonstrar ou analisar os comportamentos morais infantis, mas os juízos, ainda que, algumas vezes, seja possível perceber descrições de ações e comportamentos morais das crianças pesquisadas ao longo do livro. “Nessa obra, não se encontrarão absolutamente análises diretas da moral infantil, tal como é vivida na escola, na família ou grupos infantis. Propusemos a estudar o julgamento moral e não os comportamentos ou sentimentos morais” (PIAGET, 1932/1994, p. 7).

Segundo o autor, “[...] toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1932/1994, p. 11). Dessa forma, muito mais importante é entender os processos mentais que levam a se respeitar ou não determinadas regras.

Piaget (1932/1994) apoiou-se na filosofia de Kant para definir as duas tendências morais que fazem parte do desenvolvimento do juízo moral na criança: a heteronomia e a autonomia.

A heteronomia é uma tendência moral na qual as regras vêm dos outros, de fora do indivíduo, e as mesmas são obedecidas, sobretudo por causa do medo da punição. Na autonomia, ao contrário, as regras são entendidas como contratos construídos entre os indivíduos e o respeito a elas parte do interior das pessoas, não sendo necessárias referências externas superiores para legitimá-las.

Com o intuito de investigar o caminho psicogenético de desenvolvimento da moralidade, Piaget (1932/1994) elegeu os jogos como unidades de análise. Jogar é uma ação infantil que acompanhou a evolução do próprio conceito de infância, fazendo-se sempre presente em todas as épocas e lugares.

Piaget (1932/199) afirma que os jogos infantis são “admiráveis instituições sociais” que possibilitam o contato com um código complexo de regras e, nesse sentido, elege os mesmos como fontes para sua investigação do juízo moral, sobretudo, o jogo de bolinhas de gude.

Ao relacionar a prática e a consciência das regras neste jogo, Piaget (1932/1994) descobre um período pré-moral – a anomia – e duas grandes tendências morais: a heteronomia e a autonomia.

Na anomia – período que se estende do nascimento até por volta dos três ou quatro anos de idade – a criança ainda não tem consciência das regras e o seu agir é direcionado para a satisfação de impulsos motores ou de suas fantasias, estando ausente a preocupação com regras coletivas e com as atividades em grupo. Esse período pré-moral não foi muito estudado por Piaget, uma vez que ainda não é possível pensar na existência de uma moral, ainda que, desde muito cedo, as crianças estejam expostas a certos tipos de relacionamentos que podem determinar seus rituais em relação às regras.

Na heteronomia, tendência que permanece entre os quatro e nove anos de idade, em média, a criança já percebe a existência de regras e manifesta o interesse

em participar de atividades coletivas. As regras, no entanto, são concebidas como algo sagrado e imutável, dadas por uma entidade divina ou pela tradição e nunca como produto de um contrato. Piaget (1932/1994) denomina a heteronomia de “moral do dever”, uma vez que as crianças obedecem às regras por dever a um adulto ou a algo superior, mas não porque têm consciência do que elas significam. A prática das regras é imitativa, ou seja, a criança obedece a determinadas regras seguindo os modelos oferecidos pelos adultos ou companheiros mais velhos, porém, as adaptam segundo o seu egocentrismo.

Na heteronomia, as crianças julgam os atos alheios por meio do que Piaget (1932/1994) denominou “juízo por responsabilidade objetiva”, no qual a criança leva mais em conta as consequências materiais do fato do que a intenção de quem cometeu a falta. Nesse sentido, Piaget (1932/1994, p. 105) explica:

Vê-se quanto as respostas são resistentes às sugestões contrárias tentadas por nós e quanto as crianças, se bem que compreendendo perfeitamente as histórias contadas e, por conseguinte, as intenções dos personagens em jogo nas histórias, só levam em conta, em suas avaliações, fatos materiais e não as intenções que foram a causa indireta desses fatos materiais.

Crianças com tendências predominantemente heterônomas julgam os atos alheios com muita rigidez, sugerindo punições expiatórias para aqueles que cometeram alguma falta com grande prejuízo material, sem considerar a intenção dos envolvidos. As sanções expiatórias são aquelas nas quais os “castigos” são de natureza totalmente adversa dos delitos, ou seja, não há relações entre a punição e o ato cometido. Dessa forma, uma criança pode propor, por exemplo, que um colega que quebrou o vídeo game do outro, fique dez dias sem o recreio na escola ou uma garota que tenha quebrado 10 copos fique sem jantar e sem sair de casa por um longo período.

Nesta pesquisa, ao observar as crianças no jogo simbólico livre e dirigido, pretendemos buscar características que possam revelar a forma de juízo dos delitos alheios. Assim, procuraremos analisar como as crianças reagem quando regras são quebradas, promessas não são cumpridas, coisas materiais são quebradas, entre outras situações.

Segundo Piaget (1932/1994), a responsabilidade objetiva tende a diminuir com a idade e com a vivência de relações de cooperação para dar lugar ao

surgimento de uma outra forma de julgamento: por responsabilidade subjetiva. A esse respeito, Piaget (1932/1994, p. 103) esclarece que “[...] a noção objetiva da responsabilidade e a noção subjetiva não caracterizam, propriamente falando, dois estágios sucessivos, definem dois processos distintos, em que um precede em média o outro, no decorrer da evolução moral da criança”.

Enfim, na heteronomia, as crianças orientam os seus atos por meio de modelos recebidos mas “assimilam”, no sentido piagetiano, esses modelos segundo seu ponto de vista, que é rígido e inflexível, com características próprias do egocentrismo.

Piaget (1932/1994) afirma que a lógica é uma moral do pensamento, assim como a moral é uma lógica da ação. Os conceitos epistemológicos de assimilação e acomodação são reiterados nos estudos piagetianos sobre a moral. A construção do conhecimento se dá por meio do equilíbrio entre os processos internos de assimilação e acomodação, mediado pelas estruturas mentais.

Essas estruturas se modificam continuamente quando em interações com os objetos físicos e sociais. A assimilação pode predominar em alguns casos, como acontece no jogo simbólico, quando uma criança transforma um determinado objeto da realidade para satisfazer seus desejos, como, por exemplo, transformar uma cadeira com panos em uma casa ou a parede em lousa. Em outros casos, a acomodação é o que toma a frente da situação, quando há uma imitação e a criança busca transformar determinadas estruturas mentais, mantendo as características do objeto.

Os processos de assimilação e acomodação ocorrem nas situações morais envolvendo as regras. Isso se dá pelos processos de acomodação, nos quais os esquemas transformam-se e enriquecem-se por característica de um novo objeto, bem como quando há um esgotamento sucedendo um equilíbrio, como denominado por Piaget, entre os dois conceitos.

Em outros casos, a dialética da assimilação e da acomodação não é tão explícita assim. Quando há uma evolução moral da criança na interpretação (assimilação), a criança executa uma moral considerada adulta, o que acontece de acordo com as suas estruturas mentais, não havendo uma apropriação da inteligência da razão pela qual as regras acontecem. Nesse sentido, a criança “parece” entender as regras, mas as segue por obediência aos adultos. Concluímos, portanto, que se o desenvolvimento cognitivo é necessário para a superação da

heteronomia, não é condição suficiente, sendo preciso vivenciar relações de cooperação e reciprocidade para que a autonomia seja construída.

A tendência moral da autonomia ocorre, em média, a partir dos 10 anos de idade (como possibilidade e não como fato) e tem características bem diferentes da heteronomia. Na autonomia, a criança percebe-se como legisladora e entende que as regras derivam de acordos mútuos entre as pessoas. Nela o sujeito sabe que há regras para se viver em sociedade, mas essas regras e o respeito a elas partem do seu interior; o sujeito autônomo é aquele que, olhando para si, enxerga também o outro, ou seja, descartam-se ideais egocêntricos e triunfam leis universais. A partir deste momento, as crianças mais velhas adquirem a possibilidade de julgar os atos alheios por responsabilidade subjetiva, ou seja, de levar em conta as intenções de quem cometeu algum delito.

No julgamento por responsabilidade subjetiva, quando há desrespeito a determinada regra ou quando é cometido algum delito, não é necessário que o castigo e/ou punição causem dor ou constrangimento a quem o cometeu, ocorrendo o que Piaget (1932/1994) chama de sanção por reciprocidade. Ao julgar por responsabilidade subjetiva o sujeito considera as intenções de quem cometeu o ato e não o seu resultado material. Com o egocentrismo superado é possível perceber a intencionalidade dos atos alheios.

Piaget ressalta que para que a criança supere a heteronomia e construa uma tendência moral autônoma são necessárias interações sociais nas quais sejam experienciadas relações de cooperação, reciprocidade e respeito mútuo. Nesse contexto, Piaget (1932/1994) descreve os dois tipos de relações sociais – as de coação e as de cooperação –, relacionadas a dois tipos de respeito: o unilateral e o mútuo e suas relações com o desenvolvimento do juízo moral.

Ainda segundo o referido autor, as crianças, desde muito cedo, estabelecem relações sociais com aqueles que as cercam e, independente de quem sejam essas pessoas (pais, professores, colegas, vizinhos, etc.), os vínculos sociais são formados. No entanto, essas relações estão subordinadas, num primeiro momento, ao egocentrismo infantil e à autoridade do adulto. Dessa mescla ambivalente é que derivam as duas possibilidades de relações sociais propostas por Piaget: aquelas baseadas na coação e aquelas baseadas na cooperação.

Nas relações de coação, os adultos ou companheiros mais velhos, usam de sua autoridade para impor regras às crianças, ou seja, pregam a submissão infantil e

não permitem a troca de pontos de vista. Ainda que isso seja impossível para uma criança egocêntrica, deixar que ela expresse seus pensamentos para confrontá-los com os do adulto pode ser um primeiro exercício para o declínio do pensamento egocêntrico e a construção da capacidade de reciprocidade. Porém, nas relações de coação, esse confronto não é permitido, pois o adulto cobra respeito da criança mas não a respeita enquanto pessoa. A esse tipo de respeito, Piaget deu o nome de “respeito unilateral”, ou seja, que deriva de apenas um dos lados, o da criança pelo adulto, é claro! Podemos concluir, então, que o respeito unilateral une-se à coação e reforça a heteronomia infantil.

É importante acrescentar que, no que tange moralidade, as relações sociais vigentes em nosso mundo raramente são baseadas na cooperação, por conseguinte grande número de pessoas permanece a vida toda moralmente heterônomas, procurando inspirar suas ações em “verdades reveladas” por deuses variados ou por “doutores” considerados a priori como competentes e acima de qualquer suspeita. (PIAGET, 1932/1994, p. 19).

As relações de cooperação, por sua vez, são baseadas na reciprocidade e no respeito mútuo. São aquelas que possibilitam a descentração do pensamento e o colocar-se no lugar do outro.

As relações sociais vivenciadas na escola são de grande importância para a construção da moralidade autônoma. Com a entrada das crianças cada vez mais cedo às instituições formais de ensino, fica ainda mais premente a necessidade de se olhar para a escola como um ambiente sociomoral, analisando a qualidade do mesmo.

Para De Vries (1998, p. 31) “O ambiente sócio-moral (sic) é toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência da criança na escola. Esta rede pode ser imaginada como sendo formada de duas partes principais: a relação professor-aluno e a relação das crianças com seus colegas”.

As relações estabelecidas em ambientes sociomorais, sobretudo na escola, possibilitam a construção da vida moral das crianças. A sala de aula, os intervalos, os momentos de jogos podem possibilitar aos pequenos relações de cooperação e reciprocidade, ao passo que relações de coação os manterão presos à tendência moral heterônoma.

A seguir, abordaremos quatro fenômenos relacionados à construção da moralidade infantil que são especialmente importantes para a nossa pesquisa:

a) o realismo moral; b) os desajeitamentos; c) a mentira; e d) a evolução da noção de justiça.

a) O realismo moral

O realismo moral é um fenômeno identificado e estudado por Piaget (1932/1994). Segundo esse autor, a coação moral está muito próxima da coação intelectual como o absoluto literal no qual, algumas vezes, são atribuídas às crianças as regras recebidas de fora, assimiladas de perto. Assim, o autor utiliza a expressão “realismo moral” com o intuito de apresentar certos julgamentos de valor utilizados pelas crianças.

Para Piaget (1932/1994), o realismo moral é a tendência apresentada pelas crianças em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como algo existente por si mesmo, imposto por natureza, existente por existir.

No realismo moral destacam-se três características importantes. A primeira refere-se à obediência cega às regras que não são realidades elaboradas pela consciência, sendo imposta pelo adulto e se fazendo importante no ato da obediência. O bem é diretamente relacionado ao ato de obedecer.

Em segundo lugar, no realismo moral, a regra é encarada como algo que se deve cumprir com muito respeito, o que de acordo com a teoria piagetiana pode ser concebido como a moral da heteronomia, que concebe a regra como algo sagrado, as quais devem estar submetidas às atitudes.

Em terceiro lugar, o realismo moral traz consigo a noção de responsabilidade objetiva, na qual a ação de outros é sempre julgada pelos danos materiais causados e nunca pela intenção dos atores.

Concebendo as regras ao pé da letra e definindo o bem apenas pela obediência, a criança começará, com efeito por avaliar os atos não em função da intenção que os desencadeou, mas em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas. (PIAGET, 1932/1994, p. 94).

De forma geral, podemos dizer que o realismo moral é o resultado do pensamento egocêntrico infantil e da coação social, sobretudo, as vividas com as figuras de autoridade.

b) Os desajeitamentos

Piaget (1932/1994) pesquisou os juízos morais das crianças em relação aos desajeitamentos infantis, como quebrar, manchar ou danificar algum objeto, o que causa a fúria de seus pares e dos adultos. Muitas vezes, os próprios adultos atribuem a um desajeitamento que traz uma consequência material maior, com significado e importância também maiores, reforçando a heteronomia e o julgamento por responsabilidade objetiva dos pequenos.

Por meio de historietas, Piaget (1932/1994) investigou a tendência das crianças menores a julgar os desajeitamentos por responsabilidade objetiva. Para o autor,

Podemos desde já formular a hipótese de que as avaliações baseadas apenas no prejuízo material são produtos da coação adulta refratada através do respeito infantil, mais do que um fenômeno espontâneo da psicologia da criança. De acordo geral, o adulto usa de muito rigor contra os desajeitamentos. (PIAGET, 1932/1994, p.108).

A fim de ilustrar o exposto, apresentaremos algumas das historietas utilizadas por Piaget e os resultados encontrados.

1. História das xícaras quebradas – GEO (seis anos) “Você compreendeu bem essas histórias? – Sim – O que foi que o primeiro fez? – Quebrou onze xícaras – E o segundo? – Quebrou uma xícara com um movimento brusco. – Por que o primeiro quebrou as xícaras? – Por que a porta bateu – E o segundo? – Ele fez um movimento em falso. Quando procurava os doces, a xícara caiu. – Será que temos aí um mais vilão que o outro? – O primeiro, por que fez cair doze xícaras. – Se você fosse o pai, qual puniria mais? – Aquele que quebrou doze xícaras – Por que as quebraram? Foi a porta que fechou muito forte, que bateu. – Ele não fez de propósito. – E o segundo por que quebrou uma xícara? – Ele queria apanhar um doce. Fez um movimento muito forte. A xícara se quebrou. – Por que ele queria pegar o doce? – Por que estava só. Aproveitou enquanto a mãe não estava lá. – Você tem um irmão? – Não, uma irmãzinha. – Muito bem! Se fosse você que tivesse quebrado as doze xícaras entrando na sala, e sua irmãzinha, uma xícara procurando o doce, quem seria mais punido? – Eu por que quebrei mais que uma xícara.”

2. *História das manchas – CONST (sete anos) cujas respostas acabamos de ver, repete-nos a história das manchas de tinta. “Um menino vê o tinteiro de seu pai vazio. Pega o vidro de tinta. Mas é desajeitado e deixa formar uma mancha grande – E a outra? – Um menino mexia em tudo. – Pegou o tinteiro e deixou formar uma pequena mancha. – Eles são igualmente vilões? – Não. – Por quê? Porque ela era grande. – Por que ele deixou formar uma grande mancha? – Pra prestar um favor. E o segundo, por que fez uma pequena mancha? – Porque mexia em tudo. Deixou formar uma pequena mancha – Então, qual é o mais vilão? – Aquele que fez a mancha grande.”*

Por meio das respostas obtidas nas historietas, é possível notar a tendência infantil ao julgamento por responsabilidade objetiva, que tende a diminuir com a idade e com a evolução do juízo moral. Evolução essa que só ocorrerá se as crianças, desde muito cedo, vivenciarem relações de cooperação, nas quais possam entender o espírito das intenções alheias.

Observar como as crianças reagem aos desajeitamentos dos seus pares é uma boa forma de inferir sobre o seu juízo moral.

c) A mentira

A mentira é algo relativamente frequente na criança, sendo também resultado da coação adulta e do egocentrismo infantil. As crianças mentem, na maioria das vezes, pelas mesmas motivações que os adultos mentem: para se livrar de uma punição, para esconder algo que julga ter feito errado ou para proteger alguém.

É fato que a mentira é uma questão moral. Piaget (1932/1994), ao investigar o juízo moral na criança, buscou analisar como os pequenos julgam e avaliam a mentira.

Prosseguindo com o método clínico e o uso de historietas para acompanhar o raciocínio das crianças, Piaget (1932/1994) descobriu que os julgamentos infantis sobre a mentira passam por diferentes fases.

Antes dos seis anos de idade, as crianças têm consciência de que mentir é faltar com a verdade, mas definem a mesma como falar “palavras feias” e são bastante realistas em sua definição. Por volta dos seis anos (ou um pouco antes), as crianças passam a definir a mentira como qualquer coisa não verdadeira e que não

está de acordo com a realidade. Nesta fase, a criança já é capaz de identificar se um delito é involuntário e racional. Vejamos seu julgamento em relação a isso.

Dando prosseguimento a sua investigação a respeito do juízo moral sobre a mentira, Piaget contava às crianças pares de histórias, como as que seguem:

- “Um menino foi dar um passeio e encontrou um cão que o assustou muito. Voltou para casa e contou à mãe que viu um cão tão grande como uma vaca” (PIAGET, 1932/1994, p. 114).
- “Um menino chegou a casa depois da escola e disse à mãe que a professora lhe deu boas notas, mas não era verdade. A professora não lhe tinha dado nenhuma nota, nem boa nem má. A mãe ficou muito satisfeita e recompensou-o” (PIAGET, 1932/1994, p. 114).

Após contar as historietas, o investigador perguntava às crianças qual das duas mentiras era a mais grave, qual dos dois personagens se comportou pior e o porquê. Descobriu que as crianças menores consideram pior as mentiras que são mais difíceis de acreditar (um cachorro grande como uma vaca), ao passo que crianças maiores, julgam que a mentira é mais grave quanto mais verossímil for.

Resumindo, Piaget (1932/1994) identificou três etapas no juízo infantil sobre a mentira: 1) inicialmente, as crianças consideram a mentira algo ruim, porque pode ser descoberta e haver sanções. Se não houver sanção, então a mentira deixa de ser algo ruim; 2) a mentira é má por si mesma, mesmo se não existirem sanções e 3) a mentira é algo ruim porque quebra os laços de confiança, reciprocidade e respeito mútuo.

d) A justiça

A justiça foi uma noção moral bastante estudada por Piaget (1932/1994) e considerada pelo autor como mais racional de todas as noções morais. Os estudos piagetianos revelam a existência de dois tipos de justiça: a retributiva e a distributiva.

Antes, porém, de construir essas concepções, as crianças apresentam uma noção bastante pessoal de justiça, o que Piaget denominou de crença na justiça imanente. A criança acredita que tudo que fizer de errado ou ao contrário do que ditaram os adultos, será automaticamente castigada. Nessa primeira fase, as

punições (ou castigos) se apresentam como automáticos, vindos dos próprios objetos ou da natureza. Para as crianças dessa fase, a natureza seria uma espécie de cúmplice do adulto, punindo as desobediências que fugiram aos olhos destes. Essa é a noção mais primitiva de justiça e está diretamente ligada à anomia e heteronomia.

Para investigar a justiça imanente, Piaget e uma de suas assistentes, propuseram três historietas às crianças investigadas:

História I: *Era uma vez dois meninos que roubavam maçãs num pomar. De repente, chegou um guarda-florestal, e os dois meninos fugiram correndo. Um foi apanhado. O outro, voltando para casa por um atalho, atravessou um riacho por uma ponte estragada e caiu na água. O que você acha? Se ele não tivesse roubado maçãs e assim mesmo tivesse atravessado o riacho pela ponte estragada, também cairia na água?*

História II: *Numa classe de pequenos, a professora proibira as crianças de apontarem seus lápis. Uma vez, quando a professora estava de costas, um menino pegou a faca e quis apontar seu lápis. Mas cortou o dedo. Se a professora lhe tivesse permitido apontar o lápis, teria se cortado assim mesmo?*

História III: *Um menino desobedeceu à mãe. Um dia que lhe fora proibido, pegou a tesoura. Mas colocou-a no lugar, antes da volta da mãe e ela não viu nada. No dia seguinte, ele foi passear e atravessar um riacho por uma pequena ponte. Acontece que a madeira estava podre. Quebrou-se, e, crac! Ele caiu na água. Por que ele caiu na água? (E se não tivesse desobedecido, teria caído assim mesmo?).*

As duas primeiras histórias foram aplicadas pela Srta. Rambert a 167 crianças de Genebra, na intenção de interrogá-las e analisá-las mediante ao princípio da justiça imanente e a história III foi aplicada por Piaget às crianças de Neuchâtel.

Durante a pesquisa, Piaget e sua assistente comprovaram que a idade influenciou bastante o resultado, e as respostas consideraram que caso o menino não roubasse ou desobedecesse, não teria caído na água ou se cortado.

Observemos na Tabela 1, apresentada por Piaget.

Tabela 1 - Dados da pesquisa de Piaget e Srta. Rambert sobre a Justiça Imanente

6 anos	7-8 anos	9-10 anos	11-12 anos
86%	75%	54%	34%

Fonte: Piaget (1932/1994, p. 193).

Quanto menor a idade, maior a preferência pela justiça imanente, na qual a crença da natureza como cúmplice dos mais velhos está presente. Os adultos, muitas vezes, reforçam essa noção de justiça infantil ao dizer coisas do tipo: “Eu não estou vendo, mas Deus está”, “Cuidado! Deus tá assistindo tudo” e outras parecidas. A justiça imanente se coaduna com o realismo moral e é uma noção muito primitiva de justiça.

As concepções de justiça retributiva e distributiva, por sua vez, são construídas pelas crianças por meio das interações sociais vivenciadas. Na justiça retributiva, a criança constrói a noção de que, para ser justo, é necessário haver proporcionalidade entre o ato delituoso (transgressão) e o castigo (sanção) aplicado. Há dois tipos de sanções ligadas a essa noção de justiça: as sanções expiatórias e as sanções por reciprocidade.

Na sanção expiatória, a qualidade do castigo é estranha à do delito. Esse tipo de sanção é ligada à coação e às regras de autoridade. Segundo Piaget (1932/1994, p. 161),

Pouco importa que, para punir uma mentira, se inflinja ao culpado um castigo corporal, ou que o privemos de seus brinquedos ou que o condenemos a uma tarefa escolar: a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta.

Crianças mais heterônomas optam mais por esse tipo de sanção, cujo principal componente é a severidade do castigo. Na sanção por reciprocidade, ao contrário, o castigo é diretamente ligado à qualidade do delito. Esse tipo de sanção está relacionada à cooperação e às regras de igualdade. Nesse caso, se uma criança quebrou algo não vai ficar sem almoço ou sem seus brinquedos, mas vai ajudar a limpar a bagunça que fez. Segundo Piaget (1932/1994),

Se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, de fora, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade. (PIAGET, 1932/1994, p. 162).

As sanções por reciprocidade são as opções escolhidas por crianças mais autônomas que preferem o uso da cooperação e do respeito mútuo nas relações com seus pares e com os mais velhos.

Na justiça distributiva, que pode ser considerada a noção mais evoluída de justiça, as crianças mais velhas realizam seus julgamentos guiadas por princípios de igualdade, ou seja, pela disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um e, a partir desse reconhecimento, aplicar a mais justa sanção em determinada situação.

Piaget (1932/1994) estudou, ainda, os possíveis conflitos entre a justiça retributiva e a distributiva no julgamento moral das crianças. Devemos compreender que a justiça retributiva está centrada entre a igualdade para ser avaliada com base nas relações estabelecidas entre atos e punições; e a justiça distributiva determinante da proporcionalidade entre ato e sanção, que executa uma conexão com a noção de justiça para com os bens materiais ou recompensas entre as pessoas.

Valendo-se desses estudos, Piaget entendeu como a relação entre a idade e a noção de justo e injusto favorecem o desenvolvimento moral. A este respeito, três histórias eram contadas aos sujeitos, perguntando se era justo ou não favorecer a criança bem comportada. A história I colocava em conflito a justiça retributiva e a justiça distributiva.

“Uma mãe tinha duas filhas, uma obediente, outra desobediente. Gostava mais daquela que obedecia e dava-lhe os maiores pedaços de doce. O que você acha disso?”

Piaget obteve dois tipos de respostas. Para os pequenos há uma grande necessidade de prevalência da sanção, ou seja, as crianças colocavam a justiça retributiva acima da justiça distributiva, em razão do ponto de vista da coação adulta. Para as crianças com idades maiores, a justiça distributiva tinha primazia sobre a retribuição, pois é permitida a igualdade da sanção. Piaget (1932/1994) conclui que,

em caso de conflito entre a justiça retributiva e a justiça distributiva, geralmente a sanção prevalece nos primeiros anos, e a igualdade acaba por vencê-la no decorrer do desenvolvimento moral.

Piaget (1932/1994) também procurou entender como acontecem as relações entre a idade e os conflitos, entre o sentimento de justiça e a autoridade adulta. Para tanto, o autor questiona: O que acontece quando contamos às crianças histórias que põem a necessidade de igualdade em choque com a autoridade adulta? Será que as crianças examinadas dão razão ao adulto, por respeito à autoridade, ou defendem a igualdade mesmo que esteja em oposição à obediência?

Por meio das respostas das crianças às historietas contadas, Piaget (1932/1994) percebeu que, com a evolução da idade e do juízo moral, as crianças maiores tendem à igualdade e acham injustas ordens dos adultos que sejam contrárias à mesma, ao passo que as crianças menores, com tendência moral mais heterônoma, pendem à autoridade, considerando justo o que prescrevem os adultos.

Concluindo, ao estudar a justiça, Piaget (1932/1994) descobriu que com o desenvolvimento do juízo moral rumo à autonomia, graças às relações de cooperação e respeito mútuo, a necessidade pela igualdade aumenta e a criança constrói traços de solidariedade, como não mentir, não trapacear e respeitar os pares.

Os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais. O jogo de bolinhas, entre os meninos, comporta, por exemplo, um sistema muito complexo de regras, isto é, todo um código e toda uma jurisprudência...

Se desejamos compreender alguma coisa a respeito da moral da criança é evidente, pela análise de tais fatos que convém começar. Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.

(PIAGET, 1932, p. 23).



Desenho: Ana Júlia, 5anos

4 OS JOGOS NA CONCEPÇÃO DE PIAGET E SUAS POSSÍVEIS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO MORAL DA CRIANÇA

Segundo Piaget (1971), o jogo possui estreita relação com o desenvolvimento da inteligência e pode ser classificada em três tipos: o jogo de exercícios, os jogos simbólicos e os jogos de regras. O autor descreve os jogos por meio do processo do desenvolvimento da inteligência, mostrando a importância deles para a atividade lúdica, social e, principalmente, moral, construindo, assim, um meio físico e social.

Nos dias atuais, existem pesquisas que tratam os jogos não como um momento livre de brincadeiras sem mediações, mas sim um período lúdico importante para aprendizagem. É possível perceber, com base nos dados das pesquisas, que crianças que brincam com jogos, em geral, desenvolvem as atividades escolares de forma mais prazerosa, favorecendo um raciocínio lógico e também o processo cognitivo.

Segundo Huizinga (2000), o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, podendo ser conceituado como uma função significativa da cultura, uma vez que encerra algum sentido. No jogo existem aspectos que transcendem as necessidades imediatas da vida e conferem um sentido à ação. Huizinga (2000), ao definir as características formais dos jogos, considerou-os como uma atividade livre, não séria e exterior à vida habitual, com a capacidade de absorver o jogador de maneira intensa e total. Uma atividade desligada de todo interesse aleatório e material e que deve ser praticada dentro dos limites espaciais e temporais, com certas regras. “No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa” (HUIZINGA, 2000, p. 4).

Kishimoto (2005) aponta a importância dos jogos para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, assim como para o desenvolvimento sociomoral das crianças da Educação Infantil. Brincar no parque da escola ou na praça de seu bairro requer mais do que um simples ato livre de brincadeiras, trata-se, também de um momento de ricas construções e relações sociais, morais e afetivas.

Kishimoto (2005) relata que pesquisadores do Laboratoire de Recherches sur le Jeu et le Jouet, da Universidade de Paris, apontaram os jogos de acordo com três itens: o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras; e um objeto. Jogar requer linguagem para

a comunicação como forma de expressão na brincadeira, regras para serem seguidas durante a aplicação do jogo que permitem sequenciar a modalidade e o jogo como o objeto.

Piaget (1971) também considera os jogos importantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral das crianças. Vejamos como o autor descreve os jogos, focando nossa atenção nos jogos simbólicos, objeto de estudo central de nossa pesquisa.

4.1 Os de Jogos de Exercícios

É possível encontrar crianças pequenas, durante o intervalo das aulas, correndo de um lado para o outro, subindo e descendo de bancos, pulando pedras e o fazendo pelo simples prazer de estar ali. Isso é um jogo, ao qual Piaget chamou de jogo sensório-motor ou jogo de exercício, no qual o prolongamento das ações exerce prazer na criança. É um jogo característico do período sensório-motor e motivado pelo prazer funcional e pela tomada de consciência das capacidades da criança. Ainda que o jogo de exercício seja marcante nos primeiros 18 meses de vida, ele pode reaparecer em diversas fases do desenvolvimento infantil.

4.2 Os Jogos Simbólicos

Nos jogos simbólicos já existe a presença da representação de um objeto ausente, aparecendo no segundo ano do desenvolvimento da criança, no período pré-operatório. Enquanto nos jogos de exercícios o que prevalecia era o sensório e o motor, nos jogos simbólicos o que prevalece são as representações.

A ação imaginária está presente nesse momento, o simbolismo integra a imaginação das crianças. O mundo simbólico se faz com a realização dos desejos e a solução dos conflitos, ligados ao puro prazer de submeter-se à realidade.

Não há uma separação entre o jogo simbólico individual e o coletivo, uma vez que as crianças não conseguem distingui-los. Entretanto, o simbolismo é iniciado por condutas individuais, por meio da imitação.

Podemos destacar, também, que, nesse jogo, as regras estão interligadas nas relações sociais e nas individuais. Os papéis se convertem em criações. Um exemplo claro desses acontecimentos foi quando, andando pelo corredor de uma

escola, deparamo-nos com uma sala na qual a professora estava colocando brinquedos pelo chão para que as crianças brincassem enquanto ela terminava de concluir as anotações do dia. No fundo da sala, havia um grupinho de meninas que construía uma casinha, representando os papéis de mamãe, papai e filhinhos. Havia comidinha, cachorro, e até o titio na casa. Naquele momento, as crianças estavam exercendo sua capacidade de simbolizar e imitar. A imaginação e a construção do imaginário faziam parte do jogo simbólico, ou seja, o jogo e a imitação estavam ligados ao trabalho inteligente. Outro fator importante que podemos considerar nesse momento consiste na relação social e moral. À medida que as crianças brincam, elas se relacionam e interagem, construindo-se moralmente e socialmente.

Nessa esteira de reflexões, Piaget (1971) salienta que, diferentemente dos jogos de exercícios, o pensamento e a estrutura representativa que podemos chamar de lúdica implicam na representação do objeto ausente de algo fictício, que consiste em uma assimilação deformante.

Segundo Piaget (1986, p. 146), “A criança que desloca uma caixa imaginando ser um automóvel representa simbolicamente este último pela 1ª e satisfaz-se com uma ficção, pois, é o vínculo entre o significante e o significado que permanece inteiramente subjetivo”. Assim, é possível percebermos que há uma forte relação entre os jogos simbólicos e os jogos de exercícios, que são os símbolos em atos ou em movimentos executados para se tornarem adormecidos, logo após serem imitados com a presença de outros objetos, o que podemos considerar o início da representação.

Quase sempre os jogos simbólicos ativam alguns movimentos e atos mais complexos. O autor os chama de simbólicos na medida em que o simbolismo se relaciona com os outros elementos que, com o tempo, se afastam dos simples exercícios, tais como: a compensação, a realização dos desejos e a liquidação dos conflitos, acumulando-se uma às outras por sujeitarem a realidade.

O jogo simbólico está presente quando as condutas individuais possibilitam a interiorização da imitação (tanto das coisas quanto de pessoas), e o simbolismo pluralizado, em que nada transforma a estrutura dos primeiros símbolos. As representações são organizadas em comum pelos grandes acontecimentos, Piaget utiliza os exemplos de cenas que representam a vida escolar. Assim, o simbolismo vai se aperfeiçoando e ganhando vida em relação aos outros símbolos rudimentares e globais.

Aos poucos, o símbolo lúdico se transforma em representações adaptadas, compostas de montagens por parte dos pequenos, as quais se modificam em construções de madeira, pedras ou de modelagem, no mundo das crianças maiores. Os símbolos coletivos constituídos pelo mundo do papel, que formam os jogos particulares, criam uma parte do jogo simbólico, desenvolvendo-se, contudo, na direção da atividade construída.

4.3 Jogos de Regras

Piaget classificou um terceiro jogo em sua teoria, denominando-o jogos de regras. “A regra é uma regularidade imposta pelo grupo de uma determinada sorte que a sua relação representa uma falta” (PIAGET, 1971, p. 148).

Os jogos de regras começam a aparecer dos quatro aos sete anos e, principalmente, no terceiro estágio, que está relacionado entre os sete e onze anos de idade. A regra é a principal ação destacada nesse momento. Segundo Piaget, a criança por si mesma não consegue impor regras, mas faz analogia com as que recebeu.

A regra vai além da regularidade, existindo uma obrigação que só é possível acontecer quando há, no mínimo, dois indivíduos.

As crianças podem aplicar regras, colocando em ação a sua conduta social. Na teoria Piagetiana, para nesse período, foram construídos dois tipos de regras: as transmitidas e as espontâneas. As regras transmitidas estão ligadas aos jogos institucionais, onde haja pressões de gerações anteriores. Um exemplo claro deste tipo é quando uma criança está brincando e outra criança faz alguma coisa que não pode, então ela ouve: *A mamãe disse que não pode fazer isso, ela vai brigar com você.* As regras espontâneas se referem aos jogos de natureza contratual e momentânea, ou seja, procedem da socialização dos jogos simples de exercícios ou dos simbólicos.

É comum encontrar situações de jogos de regras em crianças brincando, quando um amigo da turma comete um ato que não é certo, automaticamente o outro reage dizendo que não pode fazer aquilo.

Um dia estava no banheiro de uma escola que atende desde o ensino infantil até as séries finais do ensino fundamental e me deparei com uma situação interessante. Em cima do gabinete havia escova de dentes com creme dental de

crianças pequenas da educação infantil, quando algumas meninas entraram para escovar os dentes. Uma delas dizia que havia esquecido o seu creme dental e pegaria um pouco do creme dental que estava em cima do gabinete. Sua amiga que estava logo do lado disse que não poderia por que aquilo não era dela, então não poderia pegar sem a permissão de alguém superior.

O interessante é que, assim como acontece nos jogos, também acontece fora deles. Os jogos podem favorecer um ambiente moral e social de qualidade. Então, ao mesmo tempo que as crianças brincam, suas relações sociais estão se desenvolvendo a fim de aplicar na vida.

Existem jogos com regras que podemos considerar comuns em crianças e adultos, e que são transmitidos de geração a geração. Nos jogos simbólicos há a presença de conjuntos de elementos sensório-motores, bem como os contidos nos jogos de regras, como o exemplo do jogo das bolinhas de gude, adivinhações e charadas. Enfim, os três tipos de jogos, para Piaget, são vistos a partir da construção das estruturas mentais, por meio do desequilíbrio e dos mecanismos de assimilação e acomodação.

4.4 O Desenvolvimento Infantil por meio dos Jogos Simbólicos

O primeiro critério que Piaget utiliza para a explicação dos jogos se baseia em ações “herotéticas”², quando há uma orientação da conduta, na medida em que a existência da subordinação dos esquemas reais, ao limite das ações “autotéticas”, se coloca em um papel de orientação centrípeta, no qual os sujeitos experimentarão o prazer de exercerem seus poderes e de sentirem a causa.

O sentido desse critério é entender a assimilação dos objetos para com a atividade, bem como quando a assimilação e a acomodação são indiferenciadas, como podemos destacar nos primeiros anos de vida, quando as condutas se modificam, e há a impressão de que o autotelismo está presente, uma vez que a assimilação exerce vantagem sobre a acomodação, de acordo com Piaget (1986), o jogo dissocia-se das atividades não lúdicas correspondentes.

² A diferença teórica entre o autotelismo e o heterotelismo resulta em uma distinção de grau – as transições contínuas que implicam nas condutas das tendências polarizadas – havendo vantagens em graus sobre a assimilação sensório-motora, para o exercício lúdico da própria assimilação simbólica.

O segundo critério apontado pelo autor é visto como a espontaneidade do jogo, as obrigações do trabalho e a adaptação real.

O autor utilizou-se desses recursos para distinguir os jogos “superiores”, que compreendem a ciência da arte, dos jogos “não superiores” que são os jogos puros e simples. Piaget ainda os situa em dois polos, um de atividade verdadeiramente espontânea, pois não é controlada, e o outro de atividade controlada pela sociedade ou pela realidade.

“O jogo é uma assimilação do real ao eu, por oposição do pensamento ‘sério’ que equilibra o processo assimilado com uma acomodação aos outros e às coisas” (PIAGET, 1986, p. 190).

O terceiro critério amiúde que se faz, envolve a utilização do prazer, em que a atividade toda é firmada pelo prazer e o heterotelismo, transformados em processos afetivos. Alguns jogos são chamados de jogos simbólicos de liquidação. Esses jogos consistem em reproduzir simbolicamente acontecimentos penosos, a fim de dirigi-los ou assimilá-los.

Em suma, podemos entender que, pode-se reduzir o jogo a uma busca de prazer, mas com a condição de conceber essa busca como subordinada a ela mesma, a assimilação do real ao eu.

[...]

Com isso, no quarto critério reformulado por outros autores norte-americanos, é constituída a falta de organização do jogo. O jogo seria desprovido de estruturas organizadas em contraposição ao pensamento sério, que é sempre regulado. (PIAGET, 1986, p. 191).

É possível pensar esse critério como o aspecto de observação de Freud, segundo o pensamento simbólico, no qual o simbolismo do inconsciente Freudiano tem ligação com o jogo. Esse critério nos sugere a existência dos termos que diminuem a assimilação, um jogo simbólico não dirigido a não ser pelo real que está assimilado.

O quinto e último critério classificado por Piaget, em sua teoria, consiste na libertação dos conflitos, na qual o jogo isola os conflitos para libertar o “eu” em direção a uma compreensão, com o intuito de passar para a atividade sem se desviar.

Podemos entender tais conflitos como a obediência e a liberdade individualista, bem como os grandes causadores da infância.

Por exemplo, varrer um assoalho não é um jogo, mais varrer descrevendo uma figura assume um caráter lúdico (comer espinafre recortando pequenos quadrados ou tirando “uma colher para a mamãe”, uma “para o papai”). O

jogo começaria assim com a intervenção de motivos não contidos na ação inicial e todo jogo poderia ser caracterizado pelo papel de motivos acrescidos. Mas o problema vem a ser o de determinar o que são esses supramotivos lúdicos, pois não se poderia afirmar que toda conduta de motivos polivalentes e sucessivos seja por isso mesmo lúdica. (PIAGET, 1971, p. 206).

Podemos concluir que os critérios que definem os jogos com as atividades não lúdicas podem terminar por não conseguirem dissociar o primeiro do segundo, ressaltando a possibilidade da orientação do caráter correspondente à tonalidade mais ou menos lúdica da ação (PIAGET, 1986).

A sustentação da atividade e do pensamento conduz a um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, o jogo começa quando uma pessoa leva vantagem sobre a outra.

A assimilação funcional aponta o jogo simbólico como uma forma de assimilação do real ao pensamento, formando-se no jogo simbólico que passa a ser geral pelos fatos da assimilação intervir no pensamento, bem como da assimilação lúdica em um único signo distintivo subordinar a acomodação em vez de se equilibrar.

Um bebê brinca de pegar ou segurar os objetos, o que acontece por volta dos quatro e cinco meses; logo após começa a balançá-lo e, finalmente, começa a lançá-lo e pegá-lo de volta. Segundo Piaget (1986), essas ações permeiam por dois polos, um polo de acomodação, uma vez que tenha ajustado muito bem os movimentos e as percepções dos próprios objetos, e um polo de assimilação das coisas às atividades que não se interessam pelo objeto, mas sim àquilo que pode servir.

A assimilação do real no que se refere aos esquemas sensório-motores coloca-se sobre dois pontos complementares. Em um ponto há a repetição ativa e a consolidação, no qual se verifica a “reação vincular” apontada por Baldwin (1980), sendo a assimilação funcional ou reprodutiva do desenvolvimento e funcionamento. O outro ponto apresenta a digestão mental da percepção e a concepção dos objetos, com sua incorporação da ação do “pegar” e “sugar”, existindo, contudo, uma exceção, na qual são assimiladas várias centralizações e movimentos ativos dos olhares para as formas que atribuem a assimilação perceptiva.

“No pensamento científico, por exemplo, a acomodação ao real não é outra coisa que a experiência, enquanto que a assimilação é a dedução ou incorporação dos objetos aos esquemas lógicos e matemáticos” (PIAGET, 1986, p. 207).

Ainda de acordo com o autor, primeiramente, a assimilação reacional é descentrada na relação do indivíduo com a atividade do sujeito, não se assemelhando as coisas umas com as outras. Em segundo lugar, dá-se em favor da primeira, na qual a assimilação racional é a complementação da acomodação das coisas, havendo um equilíbrio permanente.

Voltando o olhar para os jogos infantis, a assimilação difere da acomodação sem haver uma reintegração no equilíbrio permanente, que formará seu pensamento operatório ou racional. Nesse sentido, de acordo com a teoria piagetina, podemos considerar que o jogo constitui um polo da assimilação do real, tanto com um elemento participante quanto com o elemento da assimilação, criando uma imaginação que será peça-chave do pensamento interior e da razão.

Para Piaget (1986), o jogo começa desde os princípios da dissociação entre a assimilação e a acomodação. Após um determinado período, a criança já aprendeu a agarrar, puxar, e jogar um objeto ao chão, isso se dá pelo esforço da acomodação com as situações novas, havendo esforço pela repetição, com reconhecimento para os elementos da assimilação.

O simples ato de a criança puxar um objeto pelo prazer repete essas condutas sem que haja um novo esforço para a aprendizagem, situando uma alegria de dominar. É assim que a assimilação se afasta da acomodação, conseguindo trabalhar sozinha. No jogo de exercício fica evidente por que, desde seu primado, a assimilação é predominante.

No jogo simbólico acontece o oposto das relações e interpretações das funções lúdicas. Piaget (1986, p. 89) coloca uma pergunta a esse respeito: “[...] por que o jogo se torna simbólico em vez de permanecer sem mais exercícios sensório-motor ou tateio intelectual, e como acontece”.

Isso acontece em virtude dos aspectos da assimilação deformante e, posteriormente, da fonte de ficção simbólica, como se desliga a acomodação. Piaget (1986) coloca que o jogo simbólico é para a inteligência representativa aquilo que o jogo de exercício é para a inteligência sensório-motora, o que ocorre por causa de uma dissociação no sentido da assimilação pura.

É nos jogos simbólicos que a forma de pensar fica ligada a todas as outras pelo seu mecanismo, simplesmente pela satisfação do eu, isto é, a uma verdade individual em oposição à verdade impessoal e coletiva, restando compreender o

emprego do símbolo por oposição ao conceito verbal, chegando à ficção e não à crença.

Enfim, devemos ter cautela ao apontarmos que o jogo comporta a crença própria que se torna verdade subjetiva, assim o objeto simbólico é um sucedâneo da realidade significativa, na qual há o surgimento das primeiras frases, como uma espécie de participação entre os dois, análoga às imagens e aos pré-conceitos da criança.

Para tanto, podemos considerar que, de acordo com Piaget o jogo, sobretudo o simbólico, é muito importante para o desenvolvimento infantil como um todo, qualquer que seja o aspecto – cognitivo, afetivo, moral e/ou social.

4.5 A Relação dos Jogos Simbólicos com o Desenvolvimento do Juízo Moral

Várias pesquisas têm apontado os jogos simbólicos como um fator importante para o desenvolvimento infantil.

Para Nunes (2013) pesquisou a atividade do jogo e desenvolvimento infantil, juntamente com as implicações sociais para a construção da consciência da criança na escola. Paccor (2005) pesquisou as possíveis contribuições dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança. Simili (2009) verificou os jogos de regras na educação juntamente com as concepções dos docentes do ensino fundamental. Pesquisas como de Araújo (1993) investigou a relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança, Sanches (2007) que destaca a importância do jogo simbólico na intervenção pedagógica como forma de enriquecimento no processo de ensino-aprendizagem, já para Marquezini (2013) em sua tese aborda o desenvolvimento moral juntamente com o preconceito resultando em um estudo sobre o juízos de crianças do ensino fundamental de uma determinada escola inclusiva. Andrade (2013) estudou a formação moral e educação: um estudo a partir da filosofia prática de Kant.

Quando uma criança imagina ser alguém, ela fantasia exercendo sua capacidade de criação cognitiva, mediando também a sua relação com o mundo imaginário e com o mundo real. Geralmente, encontramos pesquisas que abordam somente os jogos simbólicos ou somente a moral em crianças, dificilmente focam as relações entre os jogos e suas possíveis relações com o juízo moral das criança.

No nosso julgamento há uma estreita relação entre as manifestações infantis durante os jogos simbólicos e os juízos morais, uma vez que, quando as crianças estão brincando de faz-de-conta, elas estão construindo suas relações interpessoais e morais em ambientes sociais. Sabemos que as atividades lúdicas possuem caráter educativo e são importantes na formação da personalidade das crianças. Valores morais como honestidade, generosidade, fidelidade, perseverança, hombridade, respeito ao outro, são características que podem se manifestar durante os jogos simbólicos.

Os jogos simbólicos também são importantes para que possamos analisar as expressões morais das crianças. É certo que a construção inicial da moralidade se dá pela imitação e pelas regras impostas pelos adultos, o que muitas vezes reforça o realismo moral, como já vimos. Dessa forma, no jogo simbólico, as crianças podem expressar a forma como entendem e exercem sua moralidade e dar dicas de como podemos ajudá-las na construção da autonomia moral.

Não é para aprender a lavar-se ou dormir que a criança assim joga. O que ela procura é simplesmente utilizar com liberdade os seus poderes individuais, reproduzir suas ações pelo prazer em oferecê-las em espetáculo, a si próprio e a outros, em suma, exibir o seu eu e assimilar-lhe sem limites, o que ordinariamente é tanto acomodação à realidade como conquista assimiladora. (PIAGET, 1975ab, p.158).

A criança aprende quando age sobre uma determinada situação, construindo representações, lendo o mundo e internalizando ideias e sentimentos. A criança utiliza a imaginação para apresentar papéis, comportamentos e situações, comparando suas ações com aquelas vividas no mundo real. Nesse sentido, Piaget (1971) destaca que, quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui.

Nos jogos simbólicos, as crianças expressam características de sua moralidade como, por exemplo, sua noção de justiça e de certo e errado. É um momento importante para que os professores façam observações e intervenham, com o intuito de auxiliar na construção da moralidade autônoma.

Segundo De Vries e Zan (1998, p. 50),

O entendimento da vida moral da infância ajuda-nos a saber o que podemos sensatamente esperar das crianças em termos de moralidade, tanto a curto quanto a longo prazo; ajuda-nos a reconhecer o desenvolvimento moral e a formular métodos apropriados de apoio ao desenvolvimento.

Assim, observar as crianças jogando simbolicamente de forma livre e dirigida é uma interessante maneira de se entender suas manifestações morais e propor determinadas intervenções. Quando uma criança está brincando simbolicamente de casinha, por exemplo, em que ela é a mamãe e sua boneca sua filhinha, ela poderá expressar sua moralidade quando uma outra criança lhe diz que não precisa esquentar a comida para dar à filhinha, que dê a ela fria mesmo. Enquanto mamãe de faz-de-conta, ela argumenta que não é certo, uma vez que sua mãe real sempre lhe oferece a comida quentinha.

Podemos considerar, com base no exemplo, que a criança, ao mesmo tempo que ela está brincando simbolicamente e imaginando uma fantasia, está também se relacionando socialmente e moralmente. A noção de justiça se destaca na maneira como a “mamãe” da história reage quando a outra criança diz que não precisa esquentar a comidinha. A ideia de que há necessidade de esquentar vem da vivência de que não é justo fazer ao outro o que não fazem para mim.

Dessa forma, consideramos importante buscar as relações entre os jogos simbólicos e a moralidade infantil, objetivando uma intervenção educativa que tenha como meta a construção da moralidade autônoma.

Minha Escola

*“Na minha escola eu gosto de estudar
Me acordo bem cedo para me arrumar
E vou a caminho da escola para estudar*

*Levo lápis, borracha, caderno e mochila
Levo meu amor que tudo ensina”*

Jordana e Franciele (10 e 09 anos)



Desenho: Leonardo 5 anos

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A Metodologia tem como função mostrar a você como andar no “caminho das pedras” da pesquisa, ajudá-lo a refletir e instigar um novo olhar sobre o mundo: um olhar curioso, indagador e criativo.
(SILVA, 2005).

A pesquisa proposta é de cunho qualitativo, uma vez que objetiva interpretar determinado fenômeno com base na observação, descrição, análise e compreensão. A investigação qualitativa, conforme afirmam Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994), parece dar lugar ao contexto da descoberta antes e durante o levantamento dos dados, ou seja, as hipóteses e as questões não estão totalmente formuladas no início da pesquisa.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Dessa maneira, para a referida autora, a pesquisa qualitativa busca explicar as motivações que levaram os sujeitos a realizarem determinado ato ou a terem determinada opinião, sem ter a preocupação de quantificar, e tampouco de colocá-los à prova dos fatos. “A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, medidas e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22).

“O método qualitativo difere em princípio do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas” (RICHARDSON, 1985, p. 38).

Para tanto, identificamos como mais apropriado o modelo Não-Experimental, uma vez que, como apontam Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 223), “[...] observaremos os fenômenos tal como se produzem em seu contexto natural, para depois analisá-los”.

Valendo-nos do modelo Não-Experimental, exploraremos seu caráter Transversal Descritivo, pois “tem como objetivos situar, categorizar e proporcionar

uma visão de uma comunidade, um evento, um contexto, um fenômeno ou uma situação” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 228).

5.1 Estudo de Casos Múltiplos

Segundo André (2005), o estudo de caso surge, na sociologia e na antropologia, ao final do século XIX e início do século XX. O objetivo era relacionar as áreas com aspectos da vida social. Foi também utilizado na medicina e psicanálise, para fins de diagnose, tratamento e acompanhamento. Na educação, o estudo de caso começa a se caracterizar nos anos 60 e 70 como um meio de descrever uma organização que poderia ser uma escola, um professor e/ou uma sala de aula.

Para Yin (2005), o estudo de caso é uma investigação empírica e um método abrangente que conta com o planejamento e as técnicas de coleta de dados e, por fim, a análise dos mesmos. Esse tipo de pesquisa integra o contexto da prova durante e após levantamento dos dados. Yin (2005) divide o estudo de caso em dois eixos: único e múltiplo. Para a presente pesquisa, utilizaremos o estudo de caso múltiplo.

5.2 Participantes

Os participantes da pesquisa compreenderam 120 alunos, entre quatro e cinco anos de idade, de três escolas públicas de Educação Infantil de uma cidade de médio porte do interior paulista.

Para que as crianças participassem da pesquisa, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), bem como uma Autorização requerendo permissão para as filmagens, a qual os responsáveis assinaram durante uma reunião entre a pesquisadora, a professora e a diretora da instituição de ensino. Nessa reunião, foram explicadas todas as etapas que envolviam a pesquisa, permitindo livre espaço para a manifestação de pais com possíveis perguntas relacionadas à pesquisa. E, finalmente, foi oferecida liberdade de escolha dos responsáveis para concordar com a pesquisa ou não.

5.3 Ambiente Investigado

As instituições de ensino foram escolhidas aleatoriamente pela pesquisadora, levando em consideração três pré-requisitos: 1) ser uma instituição pública; 2) ser uma escola relativamente grande, com mais de 200 alunos; e 3) aceitar a proposta da pesquisa.

Tabela 2 - Dados referentes às instituições de ensino analisadas

Instituições	Alunos	Funcionários	Estagiárias	Prédio da Escola	*Classe Social
Escola 1	356	36	4	Velho	Classe Baixa
Escola 2	360	40	5	Novo	Classe Média
Escola 3	271	36	9	Velho/conservado	Classe Média

* A classe social atingida foi informada pelas escolas. Não foi esclarecido qual o critério utilizado para a definição da classe social.

Fonte: Dados retirados por meio do Plano Gestor das Instituições pesquisadas.

As três escolas participantes apresentam características semelhantes de funcionamento. Dessa forma, não compararemos os dados obtidos em cada uma das escolas, uma vez que nosso objetivo não é esse e a participação das instituições se deu como espaços para coleta dos dados.

5.3.1 O Ambiente sócio-moral das escolas participantes

Julgamos necessário fazer algumas notas sobre o ambiente sócio-moral das escolas participantes. DeVriès e Zan (1998), definem o ambiente sócio-moral como toda rede de relações interpessoais que mediam as experiências das crianças nas escolas, a qual é formada pelas relações entre professor e aluno e entre as crianças. Normalmente, esse ambiente aparece apenas no currículo implícito, não sendo uma preocupação expressa pelas escolas.

Escola I

De forma geral, na escola I foi possível notar um ambiente sócio-moral com manifestações adequadas, como um suposto respeito mútuo entre as crianças e os agentes educativos (adultos). As observações também permitiram notar esquemas

de cooperação propostos pelos adultos e desenvolvidos pelas crianças, sobretudo quando estavam juntos no pátio ou em áreas comuns da escola. Nas salas de aula, as relações se tornam mais específicas e o ambiente sócio-moral também se modifica consideravelmente. Como observamos apenas uma sala de aula, nos ateremos a essa descrição junto aos resultados. Não foi possível observar como as regras foram “combinadas”, mas a escola possui regras que estão intrinsecamente marcadas nas relações sociais e nos espaços coletivos. Algumas regras são “lembradas” por meio de cartazes nas áreas comuns, com figuras.

Escola II

Também, de forma geral, o ambiente sócio-moral da escola II pareceu adequado ao desenvolvimento integral dos alunos. Nos espaços coletivos foi possível notar atitudes de cooperação e respeito mútuo entre os educadores e as crianças. Há regras estabelecidas e, na maioria das vezes, são respeitadas, mas sempre com a intervenção do adulto que recorre sempre aos combinados.

Nas atividades extra-classe a maioria das atividades é coletiva e há mistura na idade das crianças com maiores e menores interagindo. O conflito ocorre e é sempre mediado pelos adultos, mas na tentativa de resolver logo o problema. Pedidos de desculpas são exigidos e acontecem, na maior parte das vezes, de forma mecânica.

Escola III

Na escola III, também foi possível notar um ambiente sócio-moral de cooperação e respeito entre as crianças, porém, nessa escola, há maior imposição de regras pelos adultos, que cobram dos alunos o tempo todo atitudes como silêncio, atenção e comportamentos os quais chamam de adequados. Das escolas participantes, essa é a que demonstrou maiores dificuldades com o estabelecimento do ambiente sócio-moral, uma vez que as regras são claramente oriundas das autoridades e cobradas das crianças que pouco protagonizam essa ação.

5.4 Coleta dos Dados

Os dados foram colhidos conforme a metodologia do estudo de casos múltiplos, seguindo a concepção de Yin (2005). Em um primeiro momento, houve uma aproximação por parte da pesquisadora com o ambiente onde seria executada a coleta dos dados.

Essa aproximação ocorreu por 15 dias, período no qual se criou uma relação entre o ambiente e os sujeitos de pesquisa (alunos participantes). Durante essa aproximação inicial já se começamos a notar alguns aspectos referentes aos objetivos da pesquisa.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi a observação, seguindo um roteiro (Apêndice D). Quando mencionamos observação, há uma ideia de algo vago e sem aproveitamento, porém, quando feita de maneira eficaz, torna-se um instrumento muito valioso, capaz de compreender vários conceitos que por meio de outros instrumentos não é possível. Planejar a observação é algo que está relacionado à compreensão, com antecedência, do “porquê” e do “como” observar.

Segundo Minayo (1994), o pesquisador, com base na observação, pode compreender o conjunto de regras implícitas em atividades de um determinado grupo social. Por meio da observação pode-se, também, mostrar uma realidade de um grupo social que está sendo investigada, colocar-se sob o ponto de vista do grupo, transformando o contexto em algo mais eficiente e possível.

Minayo (1994), ainda acerca da observação, coloca que o pesquisador é o observador, e alerta que isso pode significar o sacrifício do que algumas vezes se considera como necessário para manter “neutralidade e objetividade científica”. Nesse sentido, torna-se algo positivo para que se consiga alcançar o objetivo da pesquisa. Valendo-se da observação, é possível estabelecer um contato pessoal do pesquisador para com o fenômeno pesquisado, apresentando uma série de vantagens.

O participante, como observador, não ocupa totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende. Por exemplo, ao explicar os objetivos do seu trabalho para o pessoal de uma escola, o pesquisador pode enfatizar que centrará a observação nos comportamentos dos alunos, embora pretenda também focalizar o grupo de técnicos ou os próprios professores. (JUNKER, 1971, p. 45).

Dessa maneira, é possível apontarmos algumas etapas que, baseadas no instrumento de pesquisa “observação”, foram executadas para a coleta dos dados.

Logo após criar uma aproximação com o ambiente e com os sujeitos, propomos agendamento com dia e horário para a coleta dos dados, e o instrumento utilizado juntamente com a observação foi a filmagem. A filmagem foi mediada a todo momento pela pesquisadora; além disso, só foi possível filmar os sujeitos cujos pais e responsáveis assinaram Termo de Consentimento. As imagens não foram publicadas, estando fora da dissertação e apresentação da pesquisa.

A coleta ocorreu seguindo algumas etapas:

- Aproximação com o ambiente e sujeitos de pesquisas;
- Observações e filmagens do jogo livre³;
- Observações e filmagens do jogo simbólico “A nossa escola”⁴ proposto pela pesquisadora.

Após tais etapas de coleta de dados, as filmagens foram armazenadas em DVD, separando por Escola I, Escola II, e Escola III, e para cada escola foram editadas três filmagens representando os episódios 1 e 2 em relação aos jogos simbólicos livre e o episódio 1 do jogo simbólico dirigido.

5.5 Análise dos Dados

De acordo com Yin (2005), existem três estratégias para a análise de dados coletados em pesquisas de estudo de casos múltiplos.

A primeira corresponde às proposições teóricas, relativas ao projeto inicial, relacionado com os objetivos e também com as questões da presente pesquisa, as revisões feitas na literatura sobre o assunto e as novas proposições ou hipóteses que possam surgir.

A segunda característica está interligada às explicações concorrentes. Uma estratégia analítica, que busca definir e testar explicações concorrentes e é especialmente útil ao se fazer avaliações do estudo de caso.

³ O jogo simbólico livre era colocado pela pesquisadora como livre mas, as professoras tinham dificuldades em escolher um determinado jogo, portanto optavam por jogos que os alunos já estavam acostumados porém, não sendo tão livre como proposto pela pesquisadora.

⁴ O jogo simbólico “A nossa escola”, proposto pela pesquisadora, consistia em solicitar às crianças participantes que brincassem de escolinha, imaginando-se nos papéis desejados.

Já a terceira e última característica relaciona-se com a descrição do caso, que desenvolve uma estrutura descritiva, a fim de organizar o estudo de forma relevante.

Yin (2005) também utiliza as técnicas analíticas específicas para cada caso. Assim, *adequação ao padrão* é uma das estratégias mais desejáveis para a análise do estudo de caso, pois permite comparar um padrão fundamentalmente empírico com outro de base prognóstica, ajudando o estudo de caso a reforçar sua validade interna.

A construção da explanação também é apontada pelo autor como um objetivo para analisar os dados do estudo de caso e construir uma explanação sobre ele. Esse objetivo não é de conclusão do estudo, mas de desenvolver ideias para um novo estudo.

Os modelos lógicos colocam um encadeamento nos eventos ao longo do tempo para os padrões repetido de causa-efeito, favorecendo uma variável que, depende do estágio anterior, tornando a variável independente.

Yin (2005) ressalta, ainda, que o uso de modelos lógicos como técnica analítica consiste em comparar eventos empiricamente observados com eventosteoricamente previstos. Há, também, a síntese de casos cruzados, aplicada especificamente à análise de casos múltiplos. Esta técnica é especialmente importante em pesquisas que contêm mais de dois casos, com relação à presente pesquisa temos três casos.

Para Yin (2005), a boa ciência social exige sua inteira atenção, desse modo, a análise deve: deixar claro que se baseia em todas as evidências; abranger todas as principais interpretações concorrentes; dedicar-se aos aspectos mais significativos de estudo de caso; utilizar o conhecimento prévio de especialista em seu estudo de caso. De preferência, deve-se demonstrar conhecimento das discussões e do debate atual sobre o tópico do estudo de caso.

Concluindo, para a análise dos dados coletados na presente pesquisa baseamo-nos na abordagem de Yin (2005), e o instrumento utilizado consiste na observação por meio de filmagem.

5.6 A Utilização das Filmagens

Quando uma pesquisa tem como instrumento de análise dos dados a observação por meio de filmagens, é necessário destacar formas para analisar os

vídeos que foram coletados. Assim, indicaremos algumas características que se fazem necessárias.

As filmagens foram realizadas nas salas de aula frequentadas pelas crianças participantes, na tentativa de se manter o ambiente o mais rotineiro possível. Antes da obtenção de qualquer tipo de imagem, foram solicitadas autorizações dos responsáveis. O equipamento utilizado foi de caráter profissional, uma vez que, tanto as imagens como o som devem estar em perfeito estado para a análise dos dados. A câmera permaneceu somente com a pesquisadora deixando que os alunos agissem normalmente sem que se incomodassem com a presença da câmera.

No total foram seis horas de filmagem, considerando as três escolas investigadas, entretanto, para a análise faremos recortes das partes principais. É preciso lembrarmos, ainda, que os meios audiovisuais são um amálgama complexo que envolve sentidos, imagens, técnicas, composição de cenas, sequência das cenas. Portanto, é preciso ter cuidado ao analisar um conteúdo de vídeo.

Para Loizos (2008), os registros em vídeo tornam-se necessários sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descritivo por um único observador. O uso de filmagens nas pesquisas qualitativas tem sido cada vez mais utilizado, uma vez que favorece ao pesquisador captar tudo o que aquele momento está transmitindo, ao contrário de uma observação na qual se tem que fazer anotações selecionadas.

Desenvolver habilidades para aprender a decodificar os sinais não verbais também faz parte da análise das filmagens. Considerando que, mesmo não havendo falas, a atitude pode ter um grande significado.

5.7 Procedimentos Éticos

É importante ressaltarmos que é necessário que a pesquisa tenha um caráter ético diante do Comitê de Ética da instituição proponente.

Para dar continuidade à apresentação dos dados colhidos e suas análises, é preciso considerar a preservação da identidade dos sujeitos de pesquisa. Ainda que seja uma pesquisa na área de Humanas, todos os procedimentos éticos são exigidos para que haja uma excelência no trabalho e a responsabilidade com os dados obtidos.

Entre as exigências estabelecidas está o Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) para os participantes ou, nesse caso, para os responsáveis dos sujeitos, mostrando-se claro em relação aos objetivos da pesquisa e à forma da coleta dos dados.

Outro documento solicitado consiste na Autorização para as filmagens das crianças (Apêndice B), constando que as imagens serão utilizadas para fins que não sejam relacionados à apresentação da pesquisa. E, por fim, a Autorização para as instituições de ensino (Apêndice C), na qual se mostraram privilegiadas pela escolha, manifestando seu interesse em participar da pesquisa.

Finalmente, essa pesquisa foi submetida a análise e aprovada pelo Comitê de Ética pertencente ao CEP da instituição, recebendo, portanto, a liberdade de execução, a fim de se chegar ao objetivo do presente trabalho.

Pontinho de vista

*Eu sou pequeno, me dizem,
e eu fico muito zangado.
Tenho de olhar todo mundo
com o queixo levantado.*

*Mas, se formiga falasse
e me visse lá do chão,
ia dizer, com certeza:
- Minha nossa, que grandão*

Pedro Bandeira



Mikaelly, 5 anos.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos e analisaremos todos os dados colhidos no processo da pesquisa, trazendo as observações realizadas durante a coleta dos mesmos. Juntamente com a apresentação de tais dados, realizaremos sua análise, buscando resgatar os objetivos propostos e os questionamentos que nos levaram a realizar esse estudo.

No total faremos a apresentação e análise de três estudos de casos, o que caracterizou a pesquisa como uma investigação de casos múltiplos, conforme Yin (2005). Em cada caso, há a descrição de três episódios, obtidos por meio das observações que foram filmadas, sendo dois episódios relativos ao jogo simbólico livre e um episódio relativo ao jogo simbólico dirigido.

Para a realização das filmagens das situações de jogos simbólicos livres e dirigidos, realizamos um processo de aproximação com as escolas, com os professores das turmas envolvidas e com as crianças. Para tanto, participamos do cotidiano da escola durante duas semanas antes de iniciar as filmagens, o que possibilitou observações assistemáticas e incidentais que, de alguma forma, auxiliaram na análise posterior.

Analisaremos as manifestações da moralidade infantil no jogo simbólico livre e dirigido por meio das seguintes categorias⁵: cooperação/coação, relação com as regras, mentira/delação e justiça. A interação entre as crianças também será objeto de análise.

1) ESTUDO DE CASO 01

a) Jogo simbólico livre

Episódio 01 – Tempo de filmagem: 20 minutos

Na porta havia um painel de boas vindas decorado com animais bem coloridos. Ao abrirmos a porta, a sala já estava organizada com carteiras em grupo formado pela professora. No canto havia um armário no qual a professora guardava

⁵As categorias não emergiram das observações, mas foram pré-definidas pela pesquisadora para o roteiro de observação. Portanto, quando não aparecem em algum episódio, marcamos esse não aparecer como um dado de observação.

os materiais escolares das crianças e próximo à janela estava a sua mesa. Todas as janelas tinham cortinas coloridas com desenhos de crianças e animais e atrás da porta estava uma girafa com medidas para registrar a altura dos alunos.

O jogo proposto pela educadora, o qual observamos, foi o de montar um quebra-cabeça. O mesmo ocorreu na sala de aula. A professora dividiu a sala em três grupos. Dois grupos eram formados por seis crianças cada e um grupo formado por duas meninas. A professora nos relatou que aquelas duas crianças não conseguiam trabalhar com as outras, pois são muito tímidas, retraídas e não gostam de barulho, por isso estavam sozinhas.

Mesmo estando em grupos, cada criança recebeu um quebra-cabeça, que acabavam se misturando uma vez que as carteiras estavam juntas. É importante registrar que os quebra-cabeças eram iguais. Enquanto as crianças brincavam livremente, sem nenhuma regra proposta, a professora permanecia sentada observando as crianças, somente em caso de necessidade, como brigas por peças, havia intervenção da mesma.

O aluno J. (04 anos 06 meses) achou que um dos colegas estava com poucas peças e decidiu repartir as suas com ele, que aceita as peças do colega. Em outro grupo uma criança começa a chorar, pois um colega havia pegado suas peças, sendo necessária a intervenção da professora. A criança que chorava disse à educadora que o colega deveria ficar de castigo na cadeirinha devido à sua atitude.

Uma das crianças apresentava o comportamento de não brincar com o seu quebra-cabeça, mas se preocupava com a quantidade de peças de seus colegas. Ele dizia: “esse é meu!” e tirava a mão das crianças que não falavam nada. Essa criança estava com quatro peças iguais que pertenciam ao quebra-cabeça de outros colegas e ia aos outros grupos tentando conseguir mais peças. O que estava com ele não podia ser trocado ou dividido. Duas outras crianças tentaram intervir na situação, mas, sem sucesso, desistiram.

A maioria das crianças brinca de forma individualizada, com pouca interação e quando essas ocorrem são de forma rápida e superficial. Uma das crianças, que mais se destaca no grupo, tenta pegar as peças de todos, grita para conseguir e reclama para a professora que o colega não quer lhe dar as peças. Diante desse episódio, ela pede que o colega dê a peça a ele, mas depois de um tempo, percebe sua ação e pede que a peça seja devolvida. Não há discussões sobre o que ocorre.

Três crianças trocam peças com mais facilidade, numa atitude de maior cooperação e brincam juntas. Duas crianças brincam juntas quando um colega se aproxima e começa a pegar as peças. Elas reclamam à professora, solicitando uma intervenção que não ocorre. Então, o colega leva as peças mas, quando está distraído, as duas meninas pegam sua peças de volta. Ele não percebe e volta a brincar com um outro colega. Depois de algum tempo, as crianças começam a perder o interesse pelo jogo e vão desenhar na lousa, a professora deixa por alguns minutos, mas logo diz para as crianças sentarem nos devidos lugares.

Episódio 02 – Tempo de filmagem: 25 minutos

Quando chegamos à sala para a filmagem, os alunos já estavam divididos em grupos de 04 crianças com jogos variados nas mesas. Cada aluno tinha seu próprio jogo, mesmo estando em grupo. Os jogos começam e a professora alerta os alunos para as regras que foram combinadas. Não observamos como foi esse combinado.

Uma aluna G (5 anos) não estava conseguindo formar a figura do quebra-cabeça e então sua amiga A (4 anos e 5 meses) que estava ao seu lado começou a ajudá-la, ao mesmo tempo o B (4 anos e meio) saiu do seu lugar e foi até a G (5 anos) para auxiliá-la também. Com toda a paciência, as crianças começaram a ensinar a G (5 anos) a montar o quebra-cabeça, mostrando onde era o lugar correto da peça. Durante uns 15 minutos A (4 anos) e B (4 anos e meio) ficaram ao lado de G (5 anos) até que ela conseguisse formar a figura do quebra-cabeça.

Num outro grupo somente com meninos, T (4 anos e meio) e J (4 anos) brincavam com seus jogos de maneira compartilhada. Um ajudava o outro, até que todos terminassem de montar. Em outro grupo S (4 anos e meio) não estava com brinquedos e P (4 anos e seis meses) resolveu repartir com a amiga. Então, S (4 anos e meio) não ficou contente com o número de peças que recebeu de P (4 anos e seis meses), demonstrando irritação e falando alto. P (4 anos e seis meses) disse a ela: “Olha eu reparti certo, eu tenho o mesmo número de pecinhas que você”.

A aluna A (4 anos e 5 meses) e o B (4 anos e meio) montaram o quebra-cabeça juntos, se auxiliando mutuamente, e depois que terminaram foram ajudar os que não tinham acabado ainda. A ajuda entre os alunos é bem recebida por todos.

A professora oferece outro jogo com peças de madeira para um grupo de meninos que começam a montar várias coisas. Entre elas montam dois castelos e

ficam felizes com o resultado. Chamam a pesquisadora e perguntam qual dos dois é mais bonito. Ela responde que ambos são bonitos e diferentes. As crianças se contentam com a resposta.

Outro grupo perde o interesse pelos quebra-cabeças e a professora lhes oferece um jogo de memória que também foi solicitado por outro grupo. As crianças brincavam respeitando a vez de cada jogador. Um dos jogadores ajudou outro mesmo sabendo que isso poderia fazer o outro campeão. Uma das crianças reclama da sua atitude, dizendo que isso não vale. No final, aceitam a ajuda.

De forma geral, as crianças se ajudam mutuamente e alguns conflitos aparecem sendo de alguma forma resolvido. As intervenções da professora ocorrem de forma bastante esporádica.

b) Jogo simbólico dirigido

Episódio I – Tempo de filmagem: 20 minutos

Propusemos às crianças o jogo “A nossa escola” e explicamos que deveriam brincar de “escolinha”. Dissemos aos alunos que poderiam fazê-lo como desejassem. A brincadeira começou e uma aluna se levanta e diz que vai ser a professora. Ela nos perguntou o que fazer e respondemos que deveria se comportar como uma professora se comportaria. Então, a menina começa a distribuir folhas para as crianças, dizendo que as mesmas farão uma atividade. Ela pega o suporte de lápis de cor e coloca no centro de cada mesa, dizendo: “só poderá pegar os lápis quando eu mandar”.

Depois de entregar as folhas aos alunos a “professora” para e fica olhando para eles. Os alunos não dizem nada e ficam esperando o que ela tem para falar. Então, a “professora” diz para seus alunos fazerem o desenho de uma escolinha e colorir com as cores do arco-íris. Os alunos começam a desenhar e a aluna F (4 anos e três meses) fica olhando como a amiga ao seu lado está desenhando, a sua amiga percebe que ela está olhando o que está fazendo e diz a ela: “não pode copiar, fazer igual é feio, faz o seu”.

A “professora” fica observando as crianças desenharem. A aluna G (4 anos e dois meses) diz para a “professora” fazer um desenho também. Logo, o J (4 anos e meio) diz a G (4 anos e dois meses): “professora não faz atividade, ela não é

aluna”. J (4 anos e meio) começa a morder o lápis de cor e a “*professora*” diz a ele que não pode morder o lápis, dizendo: “ você vai ficar pensando no cantinho da sala”. A *aluna* T (4 anos e três meses) também fala sobre a atitude do J (4 anos e meio): “o papai do céu não gosta quando desobedecemos a professora, ele fica triste”.

P (4 anos) levanta do seu lugar e vai até o J (4 anos e meio) e mostra seu desenho e pergunta se está ficando bonito e J (4 anos e meio) responde que sim. P (4 anos) diz para J (4 anos e meio) para não mentir para essa “professora” da mesma maneira que ele mente para a professora da sala, “mentir não é legal”, disse ela.

Os alunos continuam concentrados no desenho e a “professora” caminha pela sala observando como os alunos estão fazendo a atividade. A “professora” resolve ajudar uma aluna que está com dificuldades para desenhar a árvore que fica no pátio da escola. O aluno J (4 anos e meio) começa a desenhar alguns objetos que não estavam na proposta da “professora” que fica olhando para ele e diz: “é para desenhar a escolinha e não isso”. O aluno olha assustado e não diz nada.

Ao final, todos os alunos começam a entregar os desenhos para a “professora” e voltam para seus devidos lugares para esperar o final da aula. A “professora” recolhe os desenhos e começa a olhar as atividades dizendo se era feio ou bonito.

1.1 Análises do estudo de caso 1

Categoria: Cooperação/Coação no jogo livre

A cooperação entre as crianças foi uma categoria facilmente observável no jogo simbólico livre. Quando iniciaram o jogo, que na verdade foi proposto pela professora, as crianças inicialmente se organizaram e logo após iniciaram as interações com os colegas.

Os sinais mais evidentes de interação era o interesse das crianças em auxiliar os colegas que não estavam conseguindo montar o quebra-cabeça ou brincar conforme a proposta da professora. Nesses casos, deixavam o seu quebra-cabeça e se aproximavam dos colegas num ato de cooperação.

Para Piaget (1973, p.105), “cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as ações executadas por cada um dos parceiros”. (PIAGET, 1973, p. 105).

Durante o ato de “operar com” notamos que a satisfação das crianças que ajudavam e das que estavam sendo auxiliadas, revelando que o ato de cooperar pode estar vinculado a determinadas necessidades da criança, como manter elos de proximidade com os outros.

A cooperação também esteve presente nas trocas das peças do quebra-cabeça. Quando uma determinada criança entendia que aquela peça não estava sendo útil para sua imagem no jogo, logo buscava disponibilizar as peças para os outros colegas. É muito claro, no entanto, que a cooperação nascente ainda está submetida ao egocentrismo, o que faz com que a criança primeiro resolva os seus problemas, utilizando as peças para resolver o seu quebra-cabeça, e depois pense em divisão. As trocas das peças aconteciam no decorrer do jogo também como uma forma de se comunicar com os colegas e se locomover de uma mesa a outra.

Apesar de o jogo proposto pela professora ter tido caráter fundamentalmente individual, as crianças interagiram o tempo todo, seja para cooperar ou para entrar/resolver conflitos. As intervenções da professora foram poucas e quando aconteceram foi no sentido de relembrar a regra somente.

Categoria: Cooperação/Coação no jogo dirigido

Ao contrário do jogo livre, no jogo dirigido, ao serem assumidos papéis fictícios de professor e aluno, numa situação hipotética de sala de aula, a cooperação ficou bem menos visível. A coação predominou nas relações entre as crianças e na relação entre a suposta professora e os alunos.

Ainda que sentados em grupo, cada aluno se preocupou unicamente com a sua atividade e quando tentavam interagir com outros eram repreendidos pela professora fictícia que reforçava a necessidade dos trabalhos serem individuais.

Piaget (1973), a coação é a relação entre indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou prestígio, representando um baixo nível de socialização, uma vez que indivíduos permanecem centrados em seu ponto de vista, seja o de

quem “manda” ou impõe uma verdade como absoluta, seja o de quem obedece ou aceita sem uma visão mais crítica.

Foi possível notar que na representação de uma sala de aula as crianças se prendem à autoridade do professor e repetem modelos vivenciados no seu cotidiano escolar.

Categoria: Relação com as regras no jogo livre

No jogo livre, as regras aparecem numa menção àquelas que já estavam estabelecidas pela professora, uma vez que a mesma apenas retomou regras já combinadas, como a necessidade de cada um fazer o seu.

Apesar de a regra ser estabelecida individualmente, alguns alunos pegavam peças dos colegas durante o jogo, mas eram lembrados pelos próprios alunos que ali estavam de que aquele ato teria uma punição. Tal punição estaria relacionada à atitude de não obedecer à regra e não ao ato cometido. A sanção seria ficar sem poder brincar com o jogo.

Segundo Piaget, no estágio egocêntrico (entre 02 e 05 anos de idade), as crianças recebem do exterior regras codificadas e jogam imitando exemplos, mas não há um interesse em encontrar parceiros para jogar ou ganhar o jogo, pois as regras são utilizadas individualmente, cada criança joga para si, mesmo quando em grupo.

De acordo com a afirmação de Piaget, é exatamente o que acontece com as alunos durante o jogo simbólico livre, mesmo estando em grupos as regras são colocadas como individuais, como acontece com o aluno o qual disse que se não obedecesse a professora iria receber uma punição, ou seja, um castigo.

Categoria: Relação com as regras no jogo dirigido

A categoria das regras no jogo dirigido foi evidente por meio do papel da professora durante o jogo, as regras eram respeitadas pelos alunos que olhavam atentamente a atitude da professora.

Os alunos estabeleciam as regras por meio da relação que havia com o indivíduo, sendo com a professora e com seus colegas de sala. Assim, é imprescindível ressaltar que, para Piaget “toda moral consiste num sistema de

regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (Piaget, 1932/1994, p. 23).

A "professora" ao perceber que o aluno está mordendo o lápis imediatamente lembra que se morder o lápis terá uma punição, que nesse caso seria o castigo, se a regra colocada pela "professora" não fosse cumprida haveria um ato de punição. A regra quando não é exatamente respeitada é colocada como um ato que merece uma punição. Novamente nos remetemos a Piaget quando diz que as crianças representam as regras do exterior codificando e imitando que mesmo estando em grupos, agem individualmente.

Categoria: mentira/delação no jogo livre

A categoria mentira/delação não se manifestou em nenhum momento durante o jogo livre.

Categoria: mentira/delação no jogo dirigido

No jogo dirigido a categoria mentira/delação aparece nas ações das crianças que, ao cometer um determinado ato mente para a "professora". Logo outras crianças percebem o fato de o colega estar mentindo e agem como se fossem proibido mentir, delatando a mentira do colega.

Nesse sentido, a mentira aparece como uma categoria de "não dizer a verdade", mas está relacionada a fazer algo que as crianças consideram errado, sobretudo quando é a desobediência de uma regra imposta pelo adulto.

Segundo Piaget (1932/1994), antes dos 06 anos de idade as crianças consideram a mentira como dizer palavras feias, com uma definição bem realista, a partir dos 06 anos até por volta dos 10, as crianças entendem a mentira de forma um pouco mais objetiva, relacionando a mesma a tudo o que não é verdade e como aquilo que não está de acordo com a realidade.

No episódio observado, as crianças demonstraram já ter certo entendimento, isto é, sabem que mentir é não falar a verdade, mas o faziam para se livrar de uma suposta punição vinda da personagem professora. Por exemplo, pegavam o lápis de outro colega e quando delatados diziam não ter pego. Nesse caso, a mentira pode ser considerada uma reação a uma regra coercitiva imposta pela "professora" de que não era possível emprestar material dos outros colegas.

Categoria: Justiça no jogo livre

A categoria da justiça foi detectada no jogo livre pela presença da justiça retributiva, com sanções expiatórias. A aplicação da justiça pelas crianças aparece quando percebem que um colega está fazendo algo considerado “errado”, pois está contrário ao que a professora mandou fazer. Nesse sentido, esse “erro” deve ser punido, havendo um castigo.

Nas observações, notamos que quando as crianças fazem algo que vai contra o que a professora mandou, elas aceitam o castigo, porém, delatam os demais colegas que fizeram igual e, assim, a justiça está no fato de que todos devem receber o castigo e não apenas aquele que foi percebido pela professora. Percebe-se que é uma forma bastante particular de justiça estando mais relacionada ao que Piaget chamou de noção de justiça retributiva, com preferência de sanções expiatórias e referências diretas à autoridade dos adultos.

Categoria: Justiça no jogo dirigido

No jogo dirigido, a manifestação de justiça que surgiu também foi a retributiva, com preferência pela sanção expiatória. Diante de determinados fatos, as crianças consideravam a justiça declarada pelos adultos como imutável e sagrada.

As crianças diziam que uma determinada ação, como, por exemplo, copiar a atividade de seu colega ao lado não estava correta, porque era preciso manter a individualidade. Está claramente anunciado que quando os alunos agem dessa maneira é porque já vivenciaram essa atitude, em que, o fato de copiar é feio e errado, segundo uma regra/visão imposta pela professora.

A atitude também está relacionada à ação de que as crianças acreditam na justiça das autoridades ao seu redor. O “papai do céu” é colocado por eles como algo sagrado em todas as circunstâncias.

2) ESTUDO DE CASO 02

a) Jogo simbólico livre

Episódio I – Tempo de filmagem: 23 minutos

Essa escola tem um espaço verde amplo com árvores e flores, sendo bastante utilizado pelos alunos. A filmagem e as observações começaram durante a aula de Educação Física. As crianças estão brincando em grupos pelo pátio e parecem se divertir. Brincam com bambolês, arcos, bolas e bexigas. Não são observados conflitos entre as crianças, que se movimentam e trocam brinquedos quando acham necessário.

Terminada a aula de Educação Física, a professora chama os alunos para voltarem, em fila, para a sala de aula. Já na sala, os alunos são organizados em grupos. A professora escolhe brinquedos variados e os oferece aos alunos. Bonecas, carrinhos, bolas, entre outros, são retirados de um balde que fica no fundo da sala perto dos armários.

De posse dos brinquedos, as crianças se encaminharam para “cantinhos” para começar a brincar, e a professora deixou que elas se divertissem livremente.

Logo nos primeiros minutos de observação, duas meninas, A (4 anos) e G (4 anos e dois meses), começam a brincar de princesas com bonecas e montam uma casinha com blocos e alguns objetos embaixo de duas carteiras. Colocam várias cadeiras cercado seu espaço, separando-se das outras crianças.

Em outro lado da sala, I. (4 anos e dois meses) e C (4 anos) brincam de jogos de encaixe coloridos, postos em cima da carteira. Eles brincam juntos, ajudando-se mutuamente, e formam um único objeto com os blocos.

Algumas crianças brincam sozinhas. D. (4 anos e 3 meses) brinca sozinha com uma boneca e a coloca sobre a mesa na qual os colegas montam com blocos. Eles olham para ela, mas decidem desmontar seus brinquedos e começar novamente. D. começa a fazer parte da brincadeira.

A professora sai da sala por alguns instantes. No fundo, há um grupo grande de meninos brincando. Todos brincam em grupos e um resolve pegar a bola que está dentro do armário e todos o apoiam. E, depois de 10 minutos, aproximadamente, a professora chega dizendo para os alunos que eles não poderiam ter pego a bola naquele momento, porque os brinquedos para eles brincarem eram apenas aqueles que ali estavam, fora do armário.

As meninas que brincavam com as bonecas continuam sua brincadeira. A (4 anos) colocou sua boneca em cima de um paninho e batia no bumbum da boneca para fazê-la dormir. Sua amiga G (4 anos e dois meses) pede para poder entrar em

sua “casa” que estava cercada de cadeiras, e ela diz: “aqui na minha casa ninguém entra, é minha, não pode passar dessa linha”. G parece ficar triste, mas não diz nada. A (4 anos) conversa a todo o momento com sua filha “boneca” ficando brava com alguns alunos que iam até sua “casa” para pegar algumas coisas.

J (4 anos e três meses) pega a cestinha que A (4 anos) havia deixado com as roupinhas de sua “filhinha” e sai correndo. A (4 anos) fica muito brava e corre atrás de seu amigo e diz: “não pode pegar as coisas dos outros e nem entrar na casa onde você não é convidado”. O J (4 anos e três meses) resolve devolver a cestinha. Depois de alguns minutos, A (4 anos) vai até o outro lado da sala, pega uma cadeira e coloca no lugar onde ainda havia um espaço para alguma criança passar e diz: “agora ninguém entra na minha casa”.

Aos poucos A (4 anos) deixa sua amiga G (4 anos e dois meses) entrar em sua casa para brincar com ela, mas avisa que não deve mexer nas suas coisas. A (4 anos) diz à sua amiga que ela não sabe cuidar da “filha” e mostra como se deve fazer. Um aluno vai até a casa de A (4 anos) e pega um carrinho, ela demora para perceber, todavia quando percebe vai até o amigo e pega o carrinho de volta, dizendo: “não pode pegar as coisas dos outros sem pedir, é feio e errado”

Podemos notar que, de forma geral, os meninos brincaram mais em grupo desde o início da observação e as meninas em seus cantinhos com os brinquedos escolhidos no começo da brincadeira.

Episódio II – Duração da filmagem: 19 minutos

A professora ofereceu aos alunos blocos de madeira nas cores azul, amarelo e vermelho, com formas variadas, e os espalhou no meio da sala. Ao colocar os brinquedos no chão, as crianças foram formando seus grupos de acordo com a preferência de cada um.

Duas meninas, F (4 anos e 4 meses) e R (4 anos e seis meses) brincavam juntas e estavam de pernas abertas uma para a outra, formando um “espaço” só delas. M (4 anos e sete meses) se aproximou das meninas e perguntou se podia brincar com elas, que responderam: “não, aqui não entra ninguém!” Elas se afastaram da colega e foram brincar em outro canto da sala.

Dois meninos desistem de brincar com os blocos e começam a brincar de pega-pega. A professora diz a eles para pararem de correr e voltarem a brincar do que ela havia mandado. Eles param por alguns instantes, mas depois continuam.

No lado direito da sala, perto da janela, A (4 anos e oito meses) brinca sozinho na carteira em vez de estar no chão igualmente aos seus amigos. Ele utilizava as pecinhas para fazer desenhos de estrelas e flores, mostrando toda sua criatividade. Um colega se aproxima e pergunta o que ele está fazendo e ele responde que está desenhando com as peças. Então, F (4 anos e meio) pede algumas pecinhas para A (4 anos e oito meses) o qual se nega a entregá-las e fica bravo com F, que se afasta.

Duas meninas brincavam de casinha, desempenhando papel de mães, elas davam comida e cuidavam de suas “filhas” Alguns meninos as observavam brincarem de casinha, parecendo querer participar. Tentaram se aproximar, no entanto as meninas diziam para eles saírem, porque não era brincadeira de meninos.

Observamos que as crianças, de modo geral, formavam grupos para brincar e não permitiam que outras entrassem na sua brincadeira. Havia uma clara divisão de gênero entre as crianças e certa individualidade pôde ser percebida.

b) Jogo simbólico dirigido – Tempo de filmagem: 27 minutos

Episódio I

No jogo simbólico dirigido, “Minha Escola”, propusemos às crianças para brincarem de escolinha. Rapidamente, uma menina (04 anos e meio) se oferece para ser a professora e diz que vai dar uma atividade para a turma. A “professora” então diz para os alunos se sentarem em grupos. Ela entrega as folhas e um lápis de cor para cada aluno. Ela solicita que eles desenhem um cachorro grande e colorido. No entanto, ela não fala de forma coletiva, mas individualmente no ouvido do aluno.

A “professora” fica em pé observando. Os alunos estão concentrados e trabalhando individualmente. A “professora” se aproxima de um grupo e pergunta por que R (4 anos e dois meses) não está desenhando o que foi pedido. O aluno responde que não sabe desenhar um cachorro, a “professora”, diante da situação,

responde: “se você não conseguir, não tem problema, mas tenta fazer”.R (4 anos e dois meses) começa a desenhar da maneira que sabe e a “professora” fica ao seu lado por alguns minutos para ajudá-lo.

A aluna T (4 anos e dois meses) levanta a mão e chama a professora e pede ajuda para fazer a boca do seu cachorro, a “professora” com a intenção de ajudar, pega um lápis de cor e faz a boca do cachorro, ensinando como se faz. A aluna responde com um agradecimento e a “professora” volta para o outro grupo mais no fundo da sala. Enquanto isso, os outros alunos observam a atitude da “professora”.

O aluno I (4 anos) também não conseguia desenhar, a “professora” se aproxima e não diz nada, somente desenha para o aluno que fica olhando sua atitude. Outra aluna do lado, também se manifesta para ajudar o amigo, que não aceita, pois a “professora” já o auxiliava.

A “professora” estava com alguns lápis de cor na mão e um aluno pede outra cor para poder pintar seu desenho, ela pega o lápis que o aluno não quer mais e oferece outro a ele, sem o aluno ter a liberdade de escolher a cor que prefere.

O aluno P (4 anos e dois meses) termina o seu desenho e a “professora” vai até ele e resolve dar uma nota para a atividade, e diz: “como ele precisou da minha ajuda e não estava conseguindo fazer o desenho vou dar nota 1”.O aluno não diz nada, se conforma com a nota e ela diz: “não saia do lugar, pois os alunos ainda não acabaram”.

Do outro lado da sala, perto da porta, havia outro grupo de alunos conversando, um deles, O (4 anos e três meses) chama a “professora”, porque gostaria de pegar outra cor de lápis, ela pensa por alguns instantes e diz: “não, você não merece está fazendo bagunça e conversando durante a aula”.O aluno diz à “professora” que não estava conversando e se sente injustiçado e fica bravo, saindo do seu lugar e indo até o armário ao fundo da sala. A “professora” vai até ele e fala: “Pare com isso, é feio e você não obedeceu, então não ganha”.

Assim, mediante o andamento dos desenhos e a necessidade dos alunos, a “professora” entregava determinadas cores a eles. Ela andava pela sala observando os alunos.

A aluna F (4 anos e dois meses) estava precisando da cor laranja, disponível ao seu amigo, do seu lado. Como ele não a utilizasse naquele momento, ela lhe pediu emprestada, no que foi atendida. Tão logo termina, ela lhe devolve, colocando-a no mesmo lugar e agradecendo.

A “professora” vê que alguns alunos estão conversando, sem ter concluído a atividade e lhes diz: “parem de conversar, vocês nem terminaram a atividade”. Os alunos olham com cara de espanto para ela e ficam em silêncio.

O aluno I (4anos) ainda não estava conseguindo desenhar e a “professora” pede para a aluna M (4 anos e dois meses) ajudá-lo. A aluna sai do seu lugar e coloca a cadeira perto do amigo e o ajuda a desenhar e a pintar com as cores correspondentes. A “professora” vendo aquela situação, se mostra prestativa e atenciosa. Vai até o aluno e também o ajuda; pega em sua mão e desenha com ele. Todos os alunos que estavam no grupo do aluno I (4 anos) se mostraram preocupados, porque, diferentemente dele, já estavam terminando. Um fala para o outro “ajuda ele fazer o desenho, que ele não consegue”.

Uma outra aluna que estava no outro grupo levantou-se e pegou a mochila do aluno I (4 anos) e a levou até a carteira dele, colocando-a ao seu lado, no chão. O aluno I (4 anos) levanta-se, pega a sua mochila e a recoloca no lugar onde estava, dizendo para a colega que a pegara: “é feio mexer nas coisas, deixa aqui a minha bolsa”.Ele volta para o seu lugar e continua desenhando.

A aluna R (4 anos e três meses) pede para a “professora” ajudá-la, ela se aproxima e ajuda, dizendo com quais cores se deveria pintar a as flores do jardim onde o desenho do cachorro estava. Dois alunos que já haviam terminado a atividade perguntam para a “professora”: “por que ajudou ele e nós, não?” A “professora” responde: “por que ele não estava conseguindo fazer o desenho e nem pintar”.

Assim que os alunos terminavam, a “professora” mencionava uma nota para o desenho dos alunos. Alguns alunos não gostavam da nota quando era menor do que a do amigo e reclamavam.

2.1 Análise do estudo de caso 2

Categoria: Cooperação/coação no jogo livre

A cooperação foi notada, sobretudo, entre os meninos que formaram os grupos mais facilmente e compartilharam os brinquedos de forma mais harmônica. As meninas formaram grupos menores e tiveram mais dificuldades no compartilhamento. Como no caso I, a cooperação também se converteu como um

meio para a comunicação entre as crianças, havendo pouca ou nenhuma intervenção da professora.

Apesar do egocentrismo infantil, bastante característico da idade das crianças observadas, foi possível notar interações constantes e exercícios de cooperação ao proporem as trocas de peças, quando necessitavam de alguma e quando as cediam para os colegas.

Categoria: Cooperação/coação no jogo dirigido

Novamente, contrariamente ao jogo livre, no jogo dirigido o que pôde ser mais observado foi a coação entre as crianças. Ações individuais surgiram com maior frequência e foram reforçadas pela criança que fazia o papel de professora.

Apesar de sentadas em grupos, as crianças realizavam seu trabalho de forma individualizada e quando tentavam alguma comunicação eram coagidas pela “professora” que lembrava a regra de que cada um deve fazer o seu. Dessa forma, a coação prevaleceu no jogo livre dirigido.

Categoria: Relação com as regras no jogo livre

As regras apareceram nesse episódio, mas não de forma muito clara. Foram feitas referências às regras pelas crianças, sempre se remetendo ao que a professora da sala dizia ou fazia, mas não houve outro tipo de manifestação. Segundo Piaget (1932), as crianças têm o primeiro contato com as regras por meio daquelas regras elaboradas pelos adultos e as interpretam como verdades absolutas que devem ser seguidas. É tarefa do próprio adulto auxiliar as crianças a entender que as regras derivam de acordos coletivos e que podem ser alteradas se não atenderem aos anseios da coletividade e se não estiverem de acordo com a justiça.

Foi possível observar que as crianças tiveram dificuldade em aceitar regras individuais, impostas pelas próprias crianças, em relação a seus brinquedos, como “aqui na minha casinha você não entra” ou “essa peça é minha e você não pode pegar”, pois não são regras anunciadas pelo adulto. Quando isso acontecia, as crianças forçavam uma situação que só era resolvida quando uma das crianças se remetia a uma regra anteriormente colocada pela professora ou quando apelava para o exercício de cooperação, como “eu te empresto uma e você me dá uma sua”.

Também houve criação de sistemas de regras do tipo “eu deixo você entrar na minha casinha, mas não pode mexer em nada, só olhe”.

Categoria: Relação com as regras no jogo dirigido

No jogo dirigido, as regras puderam ser observadas com mais evidências nas relações entre as crianças. A imposição das regras partiu da criança que estava exercendo o papel de professora. Logo nas primeiras relações, a “professora” expôs com clareza as regras que existiriam naquele jogo, dizendo o que as demais crianças poderiam e não poderiam fazer.

De acordo com Piaget (1932), as crianças repetem as regras que recebem dos adultos, uma vez que as entendem como sagradas e imutáveis. Essa forma heterônoma de entender e repetir as regras é, muitas vezes, reforçada pelos próprios adultos, os quais exigem das crianças comportamentos que estejam de acordo com aquilo que eles impõem como verdades.

Categoria: Mentira/Delação no jogo livre

A categoria da mentira e delação não se manifestou por meio do jogo simbólico livre. As crianças não delataram ações dos colegas e não utilizaram a mentira como recurso interativo.

Categoria: Mentira/Delação no jogo dirigido

Também não houve manifestação da delação e da mentira no episódio do jogo simbólico dirigido.

Categoria: Justiça no jogo livre

A categoria justiça não aparece evidentemente durante o jogo simbólico livre. As relações entre as crianças se estabeleceram por meio das regras nas quais a justiça não se manifestou.

Categoria: Justiça no jogo dirigido

A criança que estava representando o papel da professora ofereceu apenas um lápis de cor para cada aluno realizar o seu desenho. Depois de certo tempo pintando, uma das alunas solicitou mais um lápis, mas a criança no papel da professora disse não ser possível atender ao pedido, pois todas as outras estavam com apenas um lápis, e se desse para um teria que dar para todos.

Caso a “professora” autorizasse aquela criança a terminar a sua atividade com mais um lápis, certamente teria que ser justa e distribuir um segundo lápis para todas as outras crianças. A professora, nesse momento, pensou na justiça como um benefício ao próximo, no qual todos possuem direitos iguais. A criança que não recebeu o lápis se sentiu injustiçada e questionou a “professora”, que explicou a ele como seria injusto dar outro lápis só a ele.

Há, no entanto, a manifestação da justiça de forma bastante específica, uma vez que não houve nenhuma proposta de punição para o aluno que questionou e sim uma explicação sobre o que é justo ou injusto, ainda que tais explicações estivessem permeadas pelo egocentrismo infantil.

3 ESTUDO DE CASO 03

Episódio I – Tempo de filmagem: 25 minutos

a) Jogo simbólico livre

Ao chegar à sala determinada pela escola para observação, a professora já estava esperando e havia proposto um jogo de bingo com os alunos. A mesma organizou as carteiras em fileiras e as crianças estavam sentadas individualmente.

A professora distribuiu uma cartela com números para cada aluno e tampinhas na mesma quantidade para que as crianças marcassem os números sorteados. Antes de começar o jogo, a professora explica como se deve jogar e fala de algumas regras da sala, como não brigar com os colegas e obedecer à professora.

O jogo começa e a professora solicita ao aluno A (4 anos e três meses) que retire um número do saquinho. Ele tira o número 0 (zero). Os alunos que tinham o número 0 (zero) na cartela erguem a mão e colocam uma tampinha sobre o número na cartela. A professora se desloca até a lousa e marca o número que saiu. A todo o

momento a professora falava para os alunos prestarem a atenção em suas respectivas cartelas e não ficarem olhando a do amigo.

É a vez de F (4 anos e quatro meses) tirar um número e o que sai é o 1. Todos os alunos que têm o número sorteado erguem a mão e gritam.

O aluno M (4 anos e seis meses) levanta-se da sua carteira e vai até um amigo do outro lado da sala para ver se ele tinha o número 1. A professora rapidamente diz: “M, volta para o seu lugar e cuida da sua cartelinha, deixa seu amigo cuidar da dele”.

O aluno na mesma hora volta para o seu lugar. O jogo continua com as crianças marcando seus números individualmente. Um aluno sentado no fundo da sala deixa a cartela embaixo da carteira e não presta atenção. A professora percebe e diz a ele que ele também deve jogar. Ele continua com a cartela embaixo da carteira. P (4 anos e seis meses) sai do seu lugar e vai até o colega, pega a cartela dele, coloca em cima da carteira e diz: “obedece a professora”.

Durante todo o jogo, as crianças se mostraram preocupadas umas com as outras, querendo saber se estavam colocando os números corretamente e quais já haviam sido sorteados. Um dos alunos preenche a cartela antes dos demais e ganha em primeiro lugar. Em seguida, começam a aparecer outros ganhadores e, ao final, todos os alunos ganham o jogo. A professora diz aos alunos que eles iriam jogar o mesmo jogo só que agora com as letras do alfabeto. A professora pede para que cada um preste atenção no seu jogo e não olhe para o dos amigos.

Um aluno pede para tirar a letra do saquinho, mas a professora responde: “não pode pedir para tirar a letrinha, quem escolhe sou eu”. Uma das crianças grita que preencheu a sua cartela. A professora confere e diz que ela ganhou, terminando o jogo.

Episódio II – Tempo de filmagem: 24 minutos

As crianças estavam sentadas no chão, no centro da sala de aula. A professora colocou vários brinquedos misturados pelo chão para que os alunos escolhessem os que desejassem. Cada um pegou o que quis e foram formando grupos para brincar.

M. (4 anos e sete meses) chama sua amiga T. (4 anos e seis meses) para brincar de “mamãe e filhinha” no fundo da classe, mas diz: “só que você não pode

pegar minha boneca.” Outras meninas se aproximam querendo brincar, mas as duas não deixam, causando um conflito que necessitou da intervenção da professora. Mesmo intervindo, a professora não conseguiu que as meninas brincassem juntas. Então, as meninas que não foram aceitas na brincadeira montam um grupo e começam a brincar da mesma coisa.

Do outro lado da sala os meninos brincavam juntos de lutar com os bonecos de brinquedo. Cooperavam entre si, buscando formas de vencer.

A aluna G (4 anos e oito meses) pega sua boneca e vai até o suporte onde se colocam giz e apagador de lousa e o faz de banheira para sua boneca. Imediatamente outra aluna, C (4 anos e nove meses), se aproxima e pede para brincar juntamente com ela. A aluna G (4 anos e oito meses) deixa e diz para ser a titia da história. C (4 anos e nove meses) pega mais alguns brinquedos que estão no chão da sala e os leva para a amiga para poder brincar.

Enquanto as meninas brincavam se dividindo em três grupos, os meninos brincavam formando apenas um grupo.

Foi possível observar alguns conflitos no que diz respeito a emprestar brinquedos. A aluna F (4 anos e oito meses) estava brincando no grupo com outras meninas. A todo o momento, ela pedia emprestado o brinquedo para suas amigas, mas, quando alguma amiga lhe pedia seu brinquedo emprestado, ela dizia que não. E assim foi durante toda a observação. As outras crianças perceberam e disseram que não era justo tomar emprestar dos outros e não querer emprestar para ninguém.

Só havia um carrinho da cor azul, com o qual o aluno P (4 anos e oito meses) estava brincando. Os outros amigos também estavam querendo brincar e, então, P resolveu sentar no fundo da sala para que cada amigo brincasse com o carrinho. Um dos que estava brincando não quis devolver o carrinho para o amigo, que disse: “Pode devolver, todos estão brincando. Não tem só você para brincar”.

A aluna Y (4 anos e sete meses), que brincava sozinha, joga o brinquedo que estava na sua mão e vai até a aluna C (4 anos e nove meses) e, à força, toma o brinquedo dela. A aluna C vai até a professora e diz: “a Y pegou o meu brinquedo, ela já tinha um, mas jogou no chão e pegou o meu”. A professora vai até a aluna que pegou o brinquedo e lhe diz para devolvê-lo à sua amiga. Ela demora um pouco, mas resolve devolver. Não conversam sobre o ocorrido.

b) Jogo Simbólico Dirigido

Episódio I

O jogo “A nossa escola” é proposto e S (4 anos e quatro meses) diz que quer ser a professora e J. (4 anos e três meses) diz que quer ser a ajudante da professora.

A “professora” começa a aula desejando bom dia aos alunos e, a seguir, solicita-lhes que desenhem a família deles. Quando a “professora” disse o que era para desenhar, ela também explicou o que é família: “Família é abraço, beijo, carinho, amor”. A ajudante também falou: “na família tem mamãe, papai, irmão, vovó e tia”

Ambas entregaram folhas aos alunos, de carteira em carteira, e os alunos começaram a levantar e fazer uma fila na mesa da professora para pegar os estojos que estavam em uma caixa de papelão. Cada um esperava sua vez.

Após todos os alunos pegarem os estojos, a “professora” autoriza o início do desenho. A professora da sala orienta a professora da brincadeira a dizer aos alunos que colocassem o nome na folha. Em cima da mesa da professora também havia peixes de E.V.A. com o nome de cada aluno. A professora da sala entregou-os aos alunos, para que eles copiassem na folha o nome deles.

Depois de todos os alunos sentarem-se em seus respectivos lugares e iniciarem a atividade solicitada, a “professora” e a ajudante sentaram-se no fundo da sala. A “professora” sentou-se junto a um grupo que estava com menos integrantes e a ajudante sentou-se com um grupo de 5 integrantes.

A “professora” começa a fazer o desenho também, como os outros alunos. O aluno M (4 anos e meio) levanta e vai até o outro grupo e olha o desenho de seu amigo, que diz: “*vai fazer o seu, pare de copiar. Esse é meu*”.

O aluno volta para seu lugar e começa a fazer o seu desenho. O aluno O (4 anos e cinco meses) levanta e vai até a “professora” e pergunta se poderá fazer o cachorro que também mora na casa com ele. A “professora” responde que sim.

Em um dos grupos, um aluno estava dormindo quando a ajudante da “professora” se aproxima e diz: “*P (4 anos e três meses), na sala de aula não pode dormir, é para fazer a atividade.*” A aluna R (4 anos e dois meses) levanta e vai até a lousa para desenhar, e a “professora” imediatamente manda a aluna voltar para a carteira e fazer a atividade.

A aluna S (4 anos e quatro meses) pede à sua amiga P (4 anos e cinco meses) o lápis azul, porque ela não tinha essa cor. A amiga diz: “*eu empresto só se você emprestar o vermelho para mim*”. A aluna S empresta a cor vermelha para sua amiga, para poder utilizar a cor azul.

Ao final do jogo dirigido, todos os alunos presentearam a pesquisadora com os desenhos feitos durante o jogo.

3.1 Análise de estudo de caso 3

Categoria: Cooperação/Coação no jogo livre

As interações surgiam mediante as interações das crianças, uma ajudando as outras. A ato de cooperar esteve presente as relações de compartilhar, ajudar e se comunicar.

Assim como também nos casos 1 e 2, a categoria da cooperação é evidenciada nas relações em que os sujeitos se estabelecem. No caso 3, as limitações para se comunicar surgiam pela professora que comandava todo o jogo. “Não pode falar com o amigo”, “cada um na sua carteira”, “organização” e “cada um cuida do seu” foram expressões que a professora utilizou na execução do jogo.

Mesmo alguns alunos sabendo das regras colocadas pela autoridade ali presente, a necessidade de se comunicarem para que houvesse interação, cooperação e dinamismo era sentida por eles.

Enquanto alguns alunos cooperavam da maneira que achavam correto, outros não interagiam, permanecendo nos seus devidos lugares e praticando a coação.

A cooperação com o próximo esteve presente, por exemplo, em situações como aquela em que um aluno se dispunha a ajudar o colega ao lado ao perceber que ele tinha o número sorteado, mas não colocava logo a tampinha na cartela, fazendo a marcação devida.

As meninas se interagiam em grupos, brincando por meio do lúdico de casinha, mamãe e filhinha, especialmente no episódio 2, no qual a professora deixou que as crianças brincassem de forma mais livre, ao contrário do 1.

Entre eles, a cooperação com os objetos era essencialmente notável. Emprestar e trocar brinquedos foram condutas apresentadas com um caráter de situações cooperativas.

Segundo Piaget (1973), para que haja a cooperação são necessárias algumas condições, como, por exemplo, a existência de uma escala comum de valores, conservação dessa escala e reciprocidade na interação. Essas condições de equilíbrio só podem ocorrer em alguns tipos de troca, ou seja, na cooperação. As condições não se viabilizam nas relações em que estejam presentes fatores como egocentrismo ou coação.

Quando é executada a tomada de consciência do pensamento próprio, há uma estimulação por meio da cooperação. Assim, a cooperação supõe a autonomia dos indivíduos, na liberdade do pensar, na liberdade moral e na direção para a objetividade.

Podemos considerar que o ato de cooperar é algo criador, que envolve troca de experiência, vivências novas. Quando as crianças, nas situações de jogos, cooperavam compartilhando os objetos, ajudando seus colegas a vencerem, como no caso do episódio 1, elas aprendiam a se relacionar e se comunicar, estimulando a cooperação. Para Piaget (1932), a coação é a relação entre os indivíduos com um elemento de autoridade ou prestígio, representado por meio de um baixo nível de socialização, onde os indivíduos permanecem sem a presença da interação e da cooperação.

A coação esteve presente somente no jogo simbólico livre do episódio 1, quando a interação e a consequente cooperação, mesmo com algumas crianças manifestando o desejo de interagirem, cooperando, não eram possíveis devido às normas e regras impostas pela professora.

A regra colocada pela professora era a de que cada criança teria que permanecer em suas carteiras, cada uma cuidando individualmente de suas cartelas do bingo. Neste caso, a coação da não comunicação era desenvolvida nas crianças.

Categoria: Cooperação/Coação no jogo dirigido

Ao contrário do jogo livre, no dirigido a cooperação é manifestada durante a atividade. A interação dos alunos acontece a todo momento, uns ajudando os outros por meio da comunicação entre si.

Mesmo mediante as normas e regras colocadas pela criança que exercia o papel da professora, as crianças sentavam-se em grupos e interagiam.

Piaget coloca o Ser Social como um indivíduo que se relaciona com os outros por meio da forma equilibrada. Assim, o autor continua dizendo que há uma ponderação muito interessante sobre a relação equilibrada, a qual, segundo ele, somente pode existir entre pessoas que estejam no mesmo estágio de desenvolvimento (TAILLE, 1992).

Entretanto, as interações sociais ditas por Piaget aconteciam quando as crianças emprestavam seus objetos, como apontador, lápis e borracha para seus colegas com facilidade. A criança que emprestava se sentia satisfeita por estar ajudando seu colega. Para Piaget (1973), é na cooperação que as relações sociais se manifestam para que haja interações entre os indivíduos.

É justamente o que ocorre com as crianças nas situações de jogo. Os alunos interagem na medida em que as relações sociais se estabelecem.

Categoria: relação com as regras no jogo livre

Na categoria das regras, as mesmas são colocadas de forma intensa para os alunos no episódio 1. As regras vindas da autoridade “professora” eram consideradas como algo intocável, e isso fazia com que não houvesse interação entre os alunos.

As regras impostas pela professora impediam que as crianças interagissem por meio da comunicação. A maioria das crianças respeitava as regras, uma vez que estas eram solicitadas pela autoridade. Algumas crianças, mesmo sabendo que não era correto rompê-las, com medo e cuidado acabaram por transgredi-las ante a necessidade de se comunicar durante o jogo, ajudando uns aos outros.

Piaget (1932) afirma que as regras morais que as crianças aprendem a respeitar são elaboradas pelos adultos, principalmente pelos pais, e lhes chegam como verdades. Piaget (1932), em seu estudo com as bolinhas de gude, conclui que as crianças maiores transmitem as regras para as crianças menores; logo, as leis são passadas de criança para criança.

Assim, pode-se examinar de que forma se pratica a regra: quando ela é colocada como sagrada, está relacionada com o período da heteronomia, e quando a criança já decide obedecer ou não, é o período da autonomia.

As regras nos jogos livres foram submetidas a todo momento pela professora (autoridade). No caso do episódio 1, onde o jogo era voltado para o processo de individualidade, a criança que tirava um determinado número da sacolinha era aquela que estava em silêncio, sem conversar com o colega ao lado. A recompensa acontecia à medida que o jogo se desenvolvia. A regra era posta como sagrada e, caso fossem respeitadas, haveria uma recompensa pelo ato.

Esse tipo de regra é estabelecida com crianças na fase da heteronomia, isto é, naquela em que a imposição de determinada regra pela autoridade era obedecida sem maiores questionamentos. Mesmo que alguns alunos se levantassem e conversassem no momento da execução dos jogos, as regras eram obedecidas.

O contrário, como no episódio 2, partia da maioria das crianças participantes. Na situação em que uma determinada criança pretende adquirir vários brinquedos para ela, ao mesmo tempo, outras crianças julgam que houve um rompimento das regras impostas pela professora, pelas quais cada criança teria direito a um brinquedo somente.

É no período da heteronomia que a responsabilidade por determinados atos são julgados de acordo com as consequências objetivas das ações, e não pelas intenções que causam. O indivíduo obedece a determinadas normas por medo de algum tipo de punição. Caso haja omissão da autoridade, ocorre a desordem, a indisciplina.

Categoria: relação com as regras no jogo dirigido

Assim como no jogo simbólico livre, no simbólico dirigido também há presença das regras.

As regras são estabelecidas pela autoridade naquele momento do jogo, isto é, pela aluna que se fazia representar como professora. As regras foram colocadas como condições antes do início do jogo.

Em meio ao jogo, um aluno pergunta para a “professora” se lhe é permitido fazer o desenho do cachorro que mora com ele, uma vez que a atividade solicitada pela “professora” era a de desenhar a família. A resposta foi que “sim”, ele poderia desenhar o cachorro. Nota-se que o aluno compreendeu a regra de que aquela aluna, naquele momento, era posta como uma autoridade, havendo, assim, respeito.

As regras também se destacaram na relação entre a “auxiliar” e a “professora”. A auxiliar não executava determinados atos sem que houvesse, antes, a autorização da “professora”.

Em certas situações, algumas crianças tentam romper com as regras, mas a “professora” se impõe dizendo que a transgressão implicará uma punição. As crianças obedecem pela simples possibilidade de haver a punição, caso não cumpram as regras determinadas.

Percebe-se que as representações do mundo real entram no mundo imaginário à medida que as crianças se entregam ao jogo. É exatamente isso que acontece. Certamente a criança que exerce o papel da professora já vivenciou as ações das regras no seu mundo real, transpondo-as para o mundo imaginário do jogo.

Categoria: Mentira/delação no jogo livre

A categoria da mentira e delação não foi destacada durante o jogo livre.

Categoria: Mentira/delação no jogo dirigido

A categoria da delação se manifestou no jogo dirigido, na situação em que uma criança percebe que sua colega pega o brinquedo de outra, sem pedir, e sai correndo. A criança percebe que aquela atitude não está correta e corre para contar para a “professora”. Diante da atitude errada da criança que estava pegando brinquedo, a “professora” diz que não é correto pegar as coisas dos colegas sem pedir, é feio, não pode.

A delação ocorre menos pela criança achar que sua amiga estava errada com aquela atitude de pegar o brinquedo do que por entender que foi descumprida uma determinada regra, declarada pelos adultos.

Piaget (1932) descreve por meio das observações a atitude de crianças no ato de delação.

A delação acontece quando um determinado ato acontece e mesmo sem saber se está totalmente correto ou não, conta o fato ocorrido para a autoridade que está mais próxima naquele determinado momento

Categoria: justiça no jogo livre

A categoria da justiça foi detectada por meio da justiça retributiva com sanções expiatórias. Uma criança ao perceber que seu colega ao lado não está prestando atenção e nem está obedecendo a professora diz que deixará de castigo. Mediante a atitude do aluno é possível notar que, devido ao aluno não estar prestando a atenção, ele deveria receber uma punição que para Piaget (1932/1994) nesse caso é colocada como sanção expiatória. A sanção expiatória de acordo com o autor, está relacionada com a qualidade do castigo que é estranha à do delito. Esse tipo de sanção é ligada à coação e às regras de autoridade.

Assim, é na justiça retributiva, a criança constrói a noção de que, para ser justo, é necessário haver proporcionalidade entre o ato delituoso (transgressão) e o castigo (sanção) aplicado.

Em relação ao ato da criança em que seu colega estava merecendo uma determinada punição, esta estreitamente relacionado com o fato de que, crianças no período de heteronomia preferem agir por meio da sanção expiatória, cujo principal componente é a severidade do castigo.

Categoria: justiça no jogo dirigido

No jogo dirigido a categoria da justiça também aparece por meio da justiça retributiva por meio das sanções expiatórias. Diante do fato de um colega estar copiando o desenho de outra criança, o aluno diz: *“pare de copiar por que se não vou contar para a professora e você ficará de castigo sem ir ao parque”*. Nesse caso, a justiça retributiva é colocada juntamente com as sanções expiatórias, quando a criança percebe-se que o ato de copiar é contra as leis vindas das autoridades a mesma aplica uma punição que, para Piaget (1932/1994) esta ligada à coação e às regras de autoridade.

A punição declarada pela criança é de não ir ao parque. O fato de não ir ao parque juntamente com as outras crianças é uma regra na qual, já foi estabelecida por meio das autoridades.

As crianças menores que se encontram no período da heteronomia começa essa punição como algo severo e estranho ao delito na qual foi cometido. O fato da

criança deixar de ir ao parque, para ela é algo rígido e grande em relação a punição estabelecida por ela.

Com respeito à evolução da justiça retributiva, Piaget (1932/1994) observou que a criança apresenta primeiro uma noção de justiça baseada na punição expiatória. Em relação à justiça distributiva ele verificou que, inicialmente, predominava na criança uma noção de distribuição regida por normas impostas de fora; em seguida, prevalecia um igualitarismo absoluto e, por fim, predominavam princípios eqüitativos. É necessário apontar que, a concepção de Piaget sobre a eqüidade está relacionado a um julgamento com consideração as condições particulares dos sujeitos envolvidos no processo de distribuição e não só os seus níveis de produtividade ou de esforço.

6.1 Comparação entre o Jogo Simbólico Livre e o Jogo Simbólico Dirigido

Neste item da pesquisa, fez-se uma comparação entre os jogos simbólico livre e o simbólico dirigido, e, por isso, julgou-se necessário o uso de gráficos com o intuito de deixar os dados em destaque, para uma melhor interpretação. Para tanto, utilizamos para compor os gráficos a forma de escala. Somamos a quantidade de vezes que cada categoria apareceu no jogo simbólico livre nos episódios 1 e 2, resultando em um número que significou uma escala para o jogo livre simbólico no gráfico. O procedimento deu-se da mesma forma com o jogo simbólico dirigido, no qual foi somada a quantidade de vezes que cada categoria apareceu somente no episódio 1. Assim, seguimos para a comparação entre as categorias encontradas em cada jogo, por meio da observação.

Conforme podemos notar no gráfico, as categorias têm maiores incidências no jogo simbólico dirigido, uma vez que as crianças estão diante de uma situação em que exercem um papel já vivenciado e, também, são dirigidas por uma autoridade.

No jogo simbólico livre, a categoria da cooperação aparece em maior escala, marcando o número 23 no gráfico. Já, no que tange à cooperação, no jogo simbólico dirigido, ela aparece em escala menor, marcando somente o número 4. Entendemos que essa diferença é identificada pelo fato de que no jogo livre as crianças brincam livremente, ocorrendo mínimas intervenções do professor. Notamos que as crianças,

mesmo estando em um momento de jogo e brincadeira, representam o mundo real com menos nitidez. Ao contrário, no jogo dirigido, a intervenção (coercitiva) do adulto como autoridade está mais implícita, portanto, a categoria da cooperação aparece com menor incidência.

A categoria da coação destaca-se no jogo simbólico dirigido, uma vez que a presença da autoridade se faz maior, diminuindo a interação entre as crianças. As regras colocadas pela “professora”, faz com que a cooperação deixe de existir, porque a individualidade é marcada pela autoridade presente no jogo. A falta de liberdade inibe a interação entre os alunos, sendo esta, então, bastante prejudicada. No jogo livre, a cooperação é mais identificada, diminuindo a incidência da coação. A coação trata-se de um período em que há ausência de cooperação e interação das crianças,

Em relação às ⁶regras, nos dois jogos, elas aparecem quase de forma igualitária. No jogo livre, elas foram exercidas pelas crianças na medida em que o jogo acontecia, já no jogo dirigido, as regras vêm, principalmente, da criança no papel da professora. Essa criança vivencia essas regras no seu mundo real, trazendo para seu mundo simbólico, às vezes, com maior intensidade, fazendo as regras serem mais rígidas.

A categoria das regras foi melhor identificada nos jogos simbólicos dirigidos, pois houve a intervenção imaginária de um adulto e o papel do professor por meio das crianças.

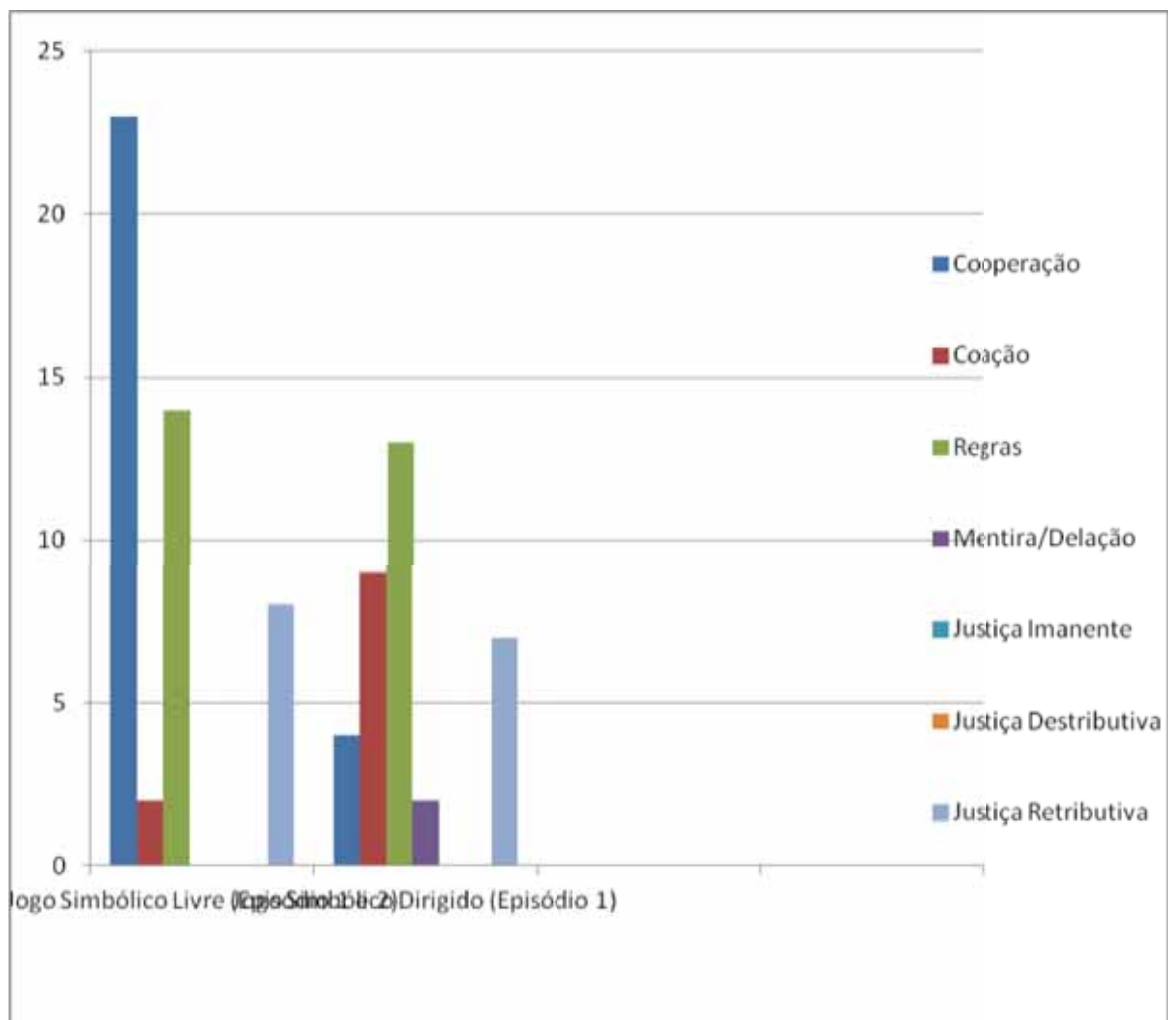
A categoria da mentira e delação se destaca somente no jogo simbólico dirigido. A mentira, como um aspecto pertencente à educação moral das crianças, fica em evidência na medida em que há maior presença de autoridade, nesse contexto, a mentira com a característica da delação, tem maior possibilidade de aparecer.

Podemos destacar dois pontos importantes diante da categoria da mentira e delação. Primeiramente, a mentira aparece nas relações estabelecidas pelas crianças em meio ao jogo, já após o ato de mentir há um conflito em meio à categoria da delação. A delação acontece quando ocorre um conhecimento sobre o

⁶Destacamos que apesar de a categoria das regras no jogo simbólico livre estar destacada em maior escala, por haver dois episódios; o jogo simbólico dirigido apresenta quase a mesma escala, embora tenha somente um episódio de jogo. Assim, a quantidade de vezes que as regras se destacam são maiores no jogo simbólico dirigido e não no jogo simbólico livre.

ato de não cumprir as regras e de cometer o ato da mentira, assim, a criança delata para a autoridade mais próxima.

No que se refere à categoria da justiça, a única que apareceu durante a observação dos jogos foi a justiça retributiva, por meio das sanções expiatórias que, de acordo com Piaget (1932), está ligada a coação e também às regras de autoridade. Sendo assim, a sanção expiatória se relaciona com a qualidade do castigo a qual é estranha à do delito. A justiça retributiva juntamente com as sanções expiatórias aparecem com maior evidência no jogo livre, sendo manifestada pelas relações entre as crianças no momento do jogo.



Fonte: Os dados foram retirados por meio das observações feita pela pesquisadora durante a pesquisa.

Gráfico 1 - Comparação entre o jogo livre e dirigido

6.2 Análise dos Casos Múltiplos

Após a análise das categorias dos episódios dos jogos simbólicos livres e dirigido, realizamos a análise dos três casos, por meio de gráficos. Cada gráfico significa um caso com as categorias dos episódios 1 e 2 do jogo simbólico livre e o episódio 1 do jogo simbólico dirigido. Por meio dos gráficos foi possível olhar de forma mais clara para as categorias encontradas em cada caso, realizando as considerações finais da pesquisa. A escala para quantificar o eixo de frequência foi o número de vezes que a manifestação de determinada categoria surgiu durante o caso.

A) Caso 1

Percebe-se que de acordo com o gráfico abaixo pertencente ao caso 1, a categoria da cooperação de destacou entre os jogos livres, já no jogo dirigido ela não se manifestou em nenhum momento. Ao contrário, acontece com a coação que durante os jogos simbólicos não aparece, mas no jogo dirigido apresenta de forma intensa por meio das atitudes dos alunos.

Em relação as regras elas aparecem nos 3 episódios, mas com intensidades diferentes. No episódio 1 ela se destaca mais quando as regras são impostas pelos próprios alunos, já no episódio 2 mesmo sendo no jogo livre ela aparece com menor frequência, e no episódio 3 no jogo dirigido ela se destaca com maior intensidade.

A intensidade da categoria das regras em relação ao jogo dirigido, esta interligada a relação com que os alunos estabelecem no ambiente da sala de aula, respeitando os limites impostos pela professora vivenciando ações do dia-a-dia.

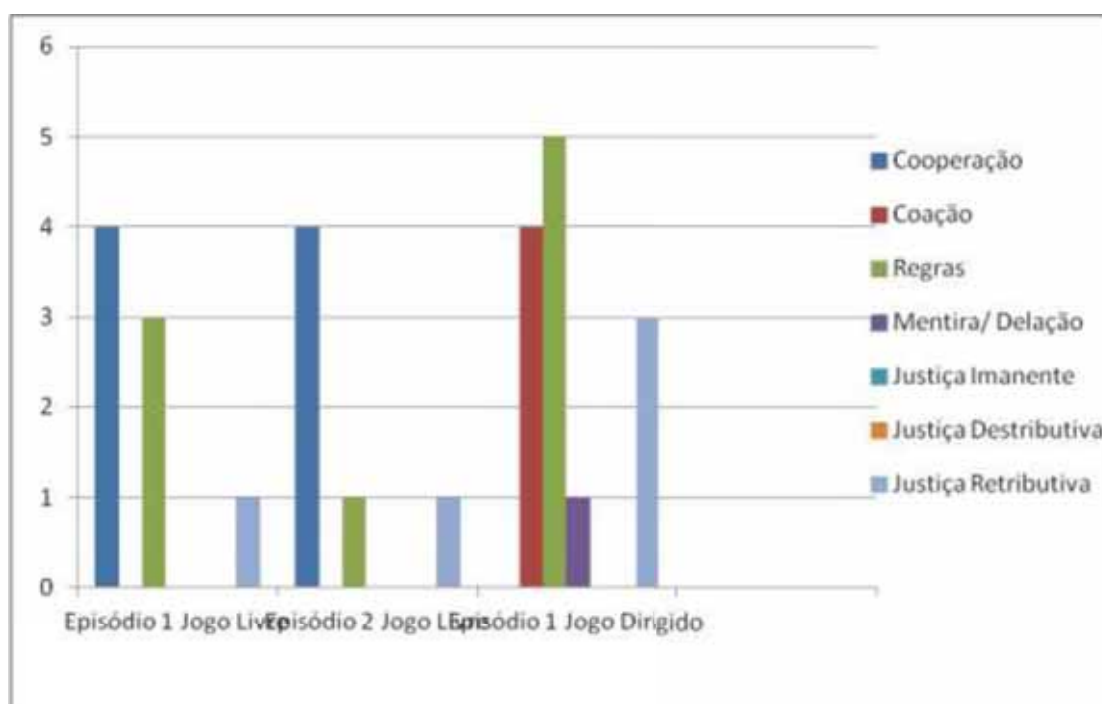
Conseqüentemente, a categoria da mentira e delação não aparece no jogo livre e sim em um determinado momento do jogo dirigido. A mentira se formou mediante a um aluno mentindo um ato para a professora, para se dar bem no jogo, prejudicando seu colega frente a competição.

A justiça retributiva se destacou no episódio 1 do jogo livre e no jogo dirigido por meio das sanções expiatórias. A justiça foi caracterizada na ação de um aluno ao desrespeitar algumas regras, logo outro aluno percebe o ato errado e punir o

colega dizendo que ficará de castigo. Na justiça retributiva a punição é a primeira ação exercida mediante ao ato julgado como errado, esse ato é constituído pela subordinação dos adultos, respeitando as regras impostas pelas autoridades.

No jogo dirigido a justiça retributiva também é manifestada por um determinado ato julgado como errado surgindo a presença das autoridades perante a atitude como não pode desobedecer o papai do céu.

Nota-se por meio dos dados no gráfico abaixo que, no episódio 1 e 2 do jogo livre há presença da justiça retributiva em escalas iguais, e já no episódio 1 do jogo dirigido a intensidade da justiça retributiva por meio das sanções expiatórias foram maiores.



Fonte: Os dados foram retirados por meio das observações feita pela pesquisadora durante a pesquisa.

Gráfico 2 - Categorias encontradas no caso 1

B) Caso 2

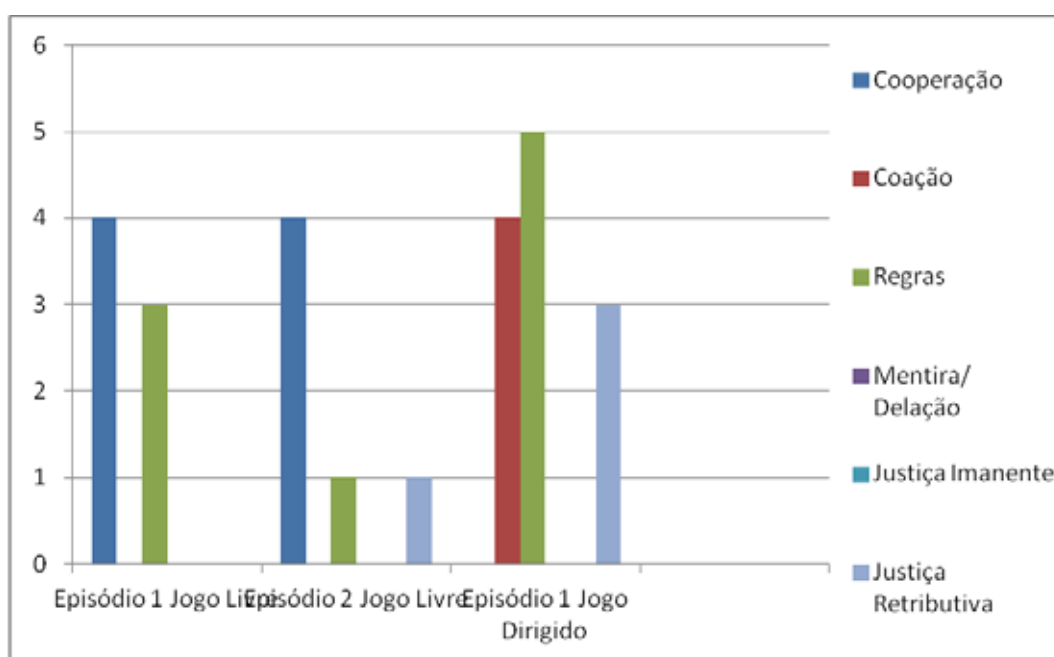
Mediante aos dados referentes ao estudo do caso 2 há algumas divergências em relações as categorias apresentadas nos episódios dos jogos livres e no episódio do jogo dirigido.

Dando continuidade aos dados, é possível compreender que a categoria da cooperação aparece com a mesma intensidade nos episódios dos jogos livres, uma vez que, no jogo dirigido não há nenhuma presença da cooperação e sim, da categoria coação que se apresenta na mesma intensidade diante do gráfico.

Em relações as regras ela aparece com maior frequência no jogo dirigido e com menor frequência no episódio 2 do jogo livre. O mesmo aconteceu com o caso 1, a presença das regras é melhor respeitada quando há uma ambiente onde existem objetivos propostos que no caso do jogo dirigido era para brincar de escolinha. Nesse caso, as regras eram colocadas como algo intocável e importante a serem seguidos.

A mentira e a delação, ao contrário do caso 1, não se apresenta em nenhum momento dos jogos. A justiça imanente surge no episódio 1 do jogo livre e no jogo dirigido. No jogo dirigido a intensidade é maior em relação a justiça imanente.

Nota-se que, no episódio 2 do jogo livre aparece com menor intensidade a justiça retributiva por meio das sanções expiatórias, já no episódio 1 do jogo dirigido a justiça retributiva é apresentada em maior escala, quando se trata também em uma escala maior de regras.



Fonte: Os dados foram retirados por meio das observações feita pela pesquisadora durante a pesquisa.

Gráfico 3 - Categorias encontradas no caso 2

C) Caso 3

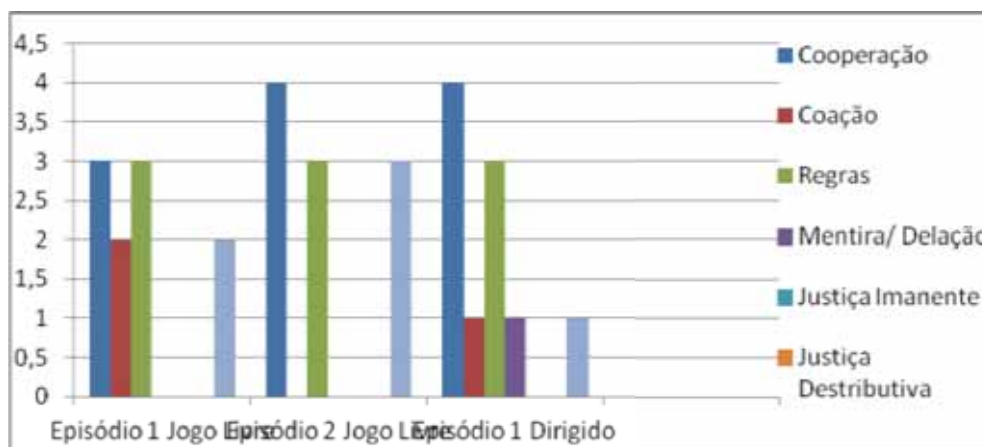
Nota-se que diferentemente dos gráficos dos casos 1 e 2 o caso 3 apresenta maiores números de categorias diante das análises dos episódios.

A categoria cooperação é destacada nos três episódios que, somente no episódio 1 no jogo livre esta inserido com menor intensidade. O que merece destaque são que quase todas as categorias aparecem no mesmo nível. A coação acontece nos episódios 1 do jogo simbólico livre e no dirigido, uma vez que, no jogo livre aparecem com maior intensidade do que no dirigido.

Percebe-se que as regras aparecem nos três episódios e na mesma intensidade, ao contrário dos casos 1 e 2 onde as proporções são diferentes. A categoria da mentira não se apresenta em nenhum episódio, somente a delação se destacou no jogo dirigido. Diferentemente dos outros casos, a delação se deu mediante a atitude de um aluno a delatar para a professora um determinado acontecimento ocorrido durante o jogo simbólico dirigido.

De acordo com os dados do gráfico, a justiça retributiva aparece nos três episódios por meio das sanções expiatórias, mas em proporções distintas. No episódio 1 a justiça retributiva permaneceu no meio em relação aos episódios 2 e 3. É no episódio 2 do jogo livre que aparece com maior incidência. Já no episódio 1 do jogo dirigido, a justiça retributiva se manter com a menor intensidade nas relações entre as crianças.

A mesma acontece mediante os atos dos alunos em exercer os julgamentos perante as atitudes dos alunos e oferecer uma punição pelos atos. Já a justiça retributiva aparece nos episódios 1 e 2 dos jogos livres.



Fonte: Os dados foram retirados por meio das observações feita pela pesquisadora durante a pesquisa.

Gráfico 4 - Categorias encontradas no caso 3

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar e comparar as manifestações do juízo moral no jogo simbólico livre e dirigido em crianças da Educação Infantil, com idade entre quatro e cinco anos. As categorias encontradas por meio das observações evidenciou que tanto nos jogos livres quanto nos dirigidos são manifestos importantes aspectos do juízo moral que podem, e devem, se tornar objeto de intervenção dos adultos., tais como a justiça, a cooperação, a delação, entre outras.

No jogo simbólico livre, que na investigação realizada acabou sendo sugerido pelas professoras, foi possível observar manifestações morais importantes como a justiça e a necessidade de cooperação, apesar do egocentrismo infantil. No entanto, quando essas manifestações eram observadas pela professora não havia intervenção no sentido de aproveitar o momento para se trabalhar o desenvolvimento da moralidade. Ao contrário, ao ser observada a menor possibilidade de conflito, as educadoras invocavam a regras e buscavam sanar o desentendimento com receitas prontas e sem discussão.

Julgamos importante registrar que os conflitos são momentos propícios para se trabalhar o desenvolvimento da autonomia moral das crianças, pois é possível propor reflexões sobre estar no lugar do outro e julgar a partir de outros pontos de vista.

No jogo simbólico dirigido, por sua vez, observamos que as crianças, ao brincarem de “escola” e no papel de professores adotam posturas semelhantes às que vivenciam cotidianamente e que a manifestação dos juízos morais, neste caso, são permeadas por uma possível relação de coação e de respeito unilateral.

Ao se colocarem no lugar da professora as crianças demonstraram atitudes autoritárias e juízos morais heterônomos sobre as regras, às poucas possibilidades de cooperação e à justiça.

A cooperação entre as crianças se destacou pela pluralidade de vezes que surgiu no jogo simbólico livre, no qual essa pode ser mais notada do que no jogo simbólico dirigido. A coação, por sua vez, foi mais frequente no jogo simbólico dirigido quando as crianças se colocavam no lugar de professora e alunos simulando uma situação escolar de sala de aula.

As regras, e a necessidade de se remeter a elas, foram observadas com maior frequência no jogo dirigido, havendo intervenções da professora e da criança que representava a mesma. Quando havia desrespeito a alguma regra imposta ou algum ato julgado como errado pelas crianças havia imediatamente a proposta de uma punição, normalmente expiatória, como ficar de castigo na sala de aula e até mesmo “apanhar”. Neste caso, as sanções expiatórias assumiam o caráter de um castigo necessário àqueles que cometeram atos considerados errados pelas regras impostas pelos adultos.

A mentira/delação só apareceu nos jogos simbólicos dirigidos, entretanto, Piaget (1932) coloca a mentira como um aspecto relativamente frequente na criança, resultando da coação adulta e do egocentrismo infantil. Na maioria das vezes as crianças mentem pelas mesmas motivações em que os adultos mentem, para se livrar de uma determinada punição, para esconder algo que julga ter feito errado ou para proteger alguém.

Em relação à justiça a única que se manifestou foi a retributiva, com sanções expiatórias, sendo observada prioritariamente no jogo simbólico dirigido. Segundo Piaget (1932/1994), a justiça retributiva é definida pela ideia de que é preciso haver proporcionalidade entre o ato delituoso (transgressão) e o castigo (sanção) aplicado. Há dois tipos de sanções ligadas a essa noção de justiça: as sanções expiatórias e as sanções por reciprocidade.

Na sanção expiatória, a qualidade do castigo é estranha a do delito. Esse tipo de sanção é ligada à coação e às regras de autoridade. Crianças mais heterônomas optam mais por esse tipo de sanção, que tem como principal componente a severidade e necessidade do castigo. Na sanção por reciprocidade, ao contrário, o castigo é diretamente ligado à qualidade do delito. Esse tipo de sanção é ligada à cooperação e às regras de igualdade. Nesse caso, se uma criança quebrou algo não

precisa ficar sem almoço ou sem seus brinquedos, mas deve ajudar a limpar a bagunça que fez.

Ao brincar, seja por meio do jogo simbólico livre ou dirigido, a criança tende a manifestar não apenas aspectos do seu juízo moral, mas aspectos variados de sua personalidade em construção.

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola; mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem (DRUMMOND, s/d).

Drummond, expressa em poucas palavras a importância do lúdico para o desenvolvimento integral das crianças, por meio do brincar e do jogar. Atualmente, com uma sociedade voltada para o aspecto quantitativo e para relações consumistas, as coisas simples que trazem prazeres benéficos ao desenvolvimento integral do ser humano, como o lúdico, estão sendo relegadas ao segundo plano.

No capítulo 04 do presente trabalho abordamos a relação dos jogos simbólicos com os valores morais. Assim, como afirma Kishimoto (2005) os jogos são importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, assim como para o desenvolvimento sociomoral das crianças da Educação Infantil. Brincar no parque da escola ou na praça de seu bairro requer mais do que um simples ato livre de brincadeiras, trata-se, também de um momento de ricas construções e relações sociais, morais e afetivas.

Brincar é mais do que um momento livre, é um momento de construção de inúmeros aspectos do desenvolvimento como um todo, sejam eles, morais, sociais, e/ou de aprendizagens específicas. As relações sociais se estabelecem por meio das interações que as crianças criam por meio do momento dos jogos e brincadeiras.

Piaget (1971) também considera os jogos importantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral das crianças. Na presente pesquisa focamos o olhar nos jogos simbólicos uma vez que, a ação imaginária se destaca e o simbolismo integra a imaginação das crianças. A realização dos desejos e a solução dos conflitos estão ligadas ao mundo simbólico e ao posterior prazer de submeter-se à realidade, por meio da imitação.

O trabalho pedagógico com os jogos simbólicos, livre ou dirigido, quando intencionais, planejados, executados e avaliados tendo como base uma proposta pedagógica, são importantes para o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil, podendo se configurar como recursos facilitadores de muitas construções, como a da autonomia moral.

A intervenção do educador também é de extrema importância, uma vez que é o adulto quem deve mediar os conflitos e relacionar os valores morais que surgem durante o processo lúdico dos jogos.

Infelizmente, a concepção de que o momento do brincar é sem importância e uma pausa para o educador realizar outras atividades ainda é frequente entre educadores infantis, o que gera a perda de possibilidades reais de intervenção no intuito de provocar construções importantes ao desenvolvimento integral das crianças.

Também foi possível observar e obter relatos verbais das professoras de que as mesmas sentem dificuldades em lidar com os aspectos morais do desenvolvimento infantil, seja por falta de conhecimento, seja por falta de orientação. Os professores de educação infantil são formados em cursos de Pedagogia e, na maioria desses cursos, não há espaço para reflexões o desenvolvimento do juízo moral, uma vez que a formação de licenciandos tem se tornado cada vez mais técnica e menos política e humana.

O desenvolvimento moral deve constar nos projetos pedagógicos das instituições de educação infantil e fazerem parte efetiva do cotidiano pedagógico. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), art. 6º, as propostas pedagógicas para a educação infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009).

Ainda segundo as Diretrizes, a criança deve ser considerada o centro do planejamento curricular e entendida como sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, por meio do brincar, da imaginação, da fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Dessa forma, é necessário resgatar o trabalho com os princípios éticos, base das construções morais e os jogos simbólicos livres e/ou dirigidos se mostram recursos facilitadores deste trabalho pedagógico que deve considerar a intencionalidade e intervenção do educador.

Contudo, mais importante que o jogo em si é as expressões das crianças ao brincar/jogar, pois nesse momento há a externalização de conteúdos importantes de suas construções de personalidade. Os valores morais são construídos ao longo de toda a vida e necessitam da mediação dos adultos.

Para finalizar nossas reflexões que se caracterizam como iniciais em nossa vida de pesquisadora e abrem caminhos para novas investigações, resgatamos um pensamento de Jostein Gaarder (1996)

Não é o castelo de areia a coisa mais importante na brincadeira da criança. O mais importante é a imagem de um castelo de areia que a criança tem na cabeça antes de começar a construir o castelo. Por que outra razão você acha que ela destrói com as mãos o castelo que acabou de construir?

REFERÊNCIAS

- AMES, L. B. **The sequential patterning of prone progression in the human infant.** Genetic Psychology Monographs, 1937.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro, 2005.
- BALDWIN, A. I. **Teorias de desenvolvimento da criança.** Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1980.
- BALLESTEROS, S. **El esquema corporal.** Madrid: Tea, 1982.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** São Paulo: Saraiva, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicológica da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
- DE VRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DESROCHE, H. **Entreprendre d'apprendre: d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action.** Paris: Editions Ouvrières, 1990.
- DESSEN, M. A. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GAARDER, J. O dia do curinga. Tradução de João Azenha Jr. São Paulo: Cia. Das letras, 1996.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- JUNKER, B. H. **A importância do trabalho de campo.** São Paulo: Lidador, 1971.
- KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2005.

KORCZAK, J. **Como amar uma criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LA TAILLE, Y.; MENIN, S. S.; SHIMIZU, A. M. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 13. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-74.

LESSARD-HEBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 137-155.

MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 5-10, maio 1995.

MADRUGA, J. A. G. Processos cognitivos básicos no anos escolares. In: COLL, C. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1.

MARTINS, R. A. **A construção do conhecimento Social: Categorias de Justificação e Critérios de julgamento**. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, V. **Arcá de nóe: poemas infantis**. Rio de Janeiro: Sabiá, 1970.

NEWCOMBE, N. **Desenvolvimento Infantil: abordagem de Mussen**. Tradução de Cláudia Buchweitz. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PALACIOS, J.; COLL, C.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J. **La genese de l' idee de Hasars chez l' enfant**. Paris: Press Universitaires de France, 1951.

_____. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difel, 1986.

_____. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Jose Olympio; Editora Unesco, 1973.

PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança**. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiane Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

_____. **A Representação do Mundo**. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiane Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

_____. (1932). **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2003.

RAPPAPORT, C. R. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: E.P.U, 1981.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

SAARNI, C.; MUMME, D.; CAMPOS, J. Emotional Development: action, communication and understanding. In: EISENBERG, N. **Social, Emotional and Personality development**. Nova York: Willey, 1998. p. 237-311.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUZA, M. T. C. C. O desenvolvimento afetivo Segundo Piaget. In. ARANTES, V. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 53-70.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

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

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____ estou sendo convidado(a) a participar da pesquisa cujo tema intitula-se “Os jogos simbólicos como possíveis facilitadores do desenvolvimento do juízo moral em crianças da Educação Infantil”, tendo como responsável a pesquisadora DriellyAdrean Batista, estudante de mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Assis. O propósito deste projeto é investigar quais as possíveis contribuições dos jogos simbólicos para o desenvolvimento do juízo moral de crianças, entre quatro e cinco anos de idade, da Educação Infantil, segundo a concepção dos professores, sendo utilizado como instrumentos a observação com as crianças.

Potenciais riscos e incômodos:

Fui informado(a) de que o estudo não trará nenhum risco para a minha saúde e que minha identidade será preservada.

Liberdade de participação:

A minha participação neste estudo é voluntária. É meu direito interromper a participação a qualquer momento sem que isto incorra em qualquer penalidade ou prejuízo.

Sigilo de identidade:

As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e não poderão ser consultadas por pessoas leigas sem a minha autorização oficial.

Assis, _____ de _____ de 2013.

Assinatura

APÊNDICE B - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AOS PAIS DOS ALUNOS PARTICIPANTES

Eu, DriellyAdrean Batista, RG 44.767-820-6 e CPF 383.529.868-21, estudante, residente na cidade de Cândido Mota, devidamente matriculada no curso de mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis, orientada pela Dra. Rita Melissa Lepre, necessito da presente autorização para realização de minha pesquisa, cujo tema intitula-se “Os jogos simbólicos como possíveis facilitadores do desenvolvimento do juízo moral em crianças da Educação Infantil”, tendo como objetivo: analisar o desenvolvimento do juízo moral das crianças e as possíveis contribuições nos jogos simbólicos. As imagens que serão gravadas servirão somente para minha própria análise, desse modo, não serão de forma alguma publicadas em internet, revistas entre outros.

Todas as imagens colidas são de minha responsabilidade.

Desde já agradeço.

Assis, de 2013.

DriellyAdrean Batista
Mestranda em Psicologia
Universidade Estadual Paulista
UNESP - Assis

Assinatura do responsável pelo aluno

**APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA
NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Eu diretora da escola, autorizo a realização da pesquisa “Os jogos simbólicos como possíveis facilitadores do desenvolvimento do juízo moral em crianças da Educação Infantil”, nesta instituição, sob a responsabilidade da pesquisadora DriellyAdrean Batista.

Informo que o local dispõe de infraestrutura necessária e que será disponibilizada ao pesquisador para atendimento ao projeto, bem como para atender eventuais problemas dele resultantes, atendendo plenamente o Regimento do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Campus de Assis e normas complementares do mesmo.

Assis, de de 2013.

Diretora da Instituição de Ensino

APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO COM AS CRIANÇAS

1) Propor o jogo simbólico “a nossa escola”, deixando as crianças brincarem/jogarem livremente e observar as seguintes questões:

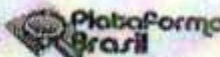
- Como as crianças brincam/jogam?
- Como se estabelecem as interações entre as crianças?
- Observar os papéis escolhidos pelas crianças durante o jogo.
- É possível notar situações de justiça/injustiça entre as crianças? Como?
- É possível notar a presença de regras entre as crianças? Como?
- Outras questões importantes para registro.

ANEXOS

ANEXO A - Autorização Comitê de Ética



FACULDADE DE CIÊNCIAS E
LETRAS - UNESP/ CAMPUS DE
ASSIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os jogos simbólicos como possíveis facilitadores do desenvolvimento do juízo moral em crianças da educação infantil: a concepção dos professores

Pesquisador: Drielly Adraan Batista

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 14662513.9.0000.5401

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 379.048

Data da Relatoria: 10/08/2013

Apresentação do Projeto:

O projeto investiga o desenvolvimento do juízo moral nas crianças e para tal fará o recorte de verificar quais as possíveis contribuições dos jogos simbólicos - no caso - brincar de escolinha - em crianças da Educação Infantil, para esse desenvolvimento. Para tal, usará como aporte teórico as pesquisas de Jean Piaget sobre o juízo moral, expressa, sobretudo, no livro O juízo moral na criança (PIAGET, 1932), assim como estudos empíricos sobre o tema. O intuito é o de verificar a concepção de professores da Educação Infantil sobre esse tema, por meio de entrevistas e observações, assim como analisar suas práticas no que se refere à promoção do desenvolvimento da moralidade infantil. Por fim, pretende-se propor uma possível relação entre a vivência dos jogos simbólicos e o desenvolvimento do juízo moral.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é o de conhecer e analisar as concepções de professores da pré-escola sobre o desenvolvimento do juízo moral das crianças e as possíveis contribuições dos jogos simbólicos nesse processo.

Objetivo Secundário:

- Realizar uma pesquisa bibliográfica sobre as relações entre o jogo simbólico e o desenvolvimento moral;
- Observar aspectos da moralidade infantil nos jogos simbólicos

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100

Bairro: Vila Tênia Cube

CEP: 19.806-900

UF: SP

Município: ASSIS

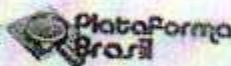
Telefone: (16)3502-5602

Fax: (16)3302-5804

E-mail: cep@assis.unesp.br



FACULDADE DE CIÊNCIAS E
LETRAS - UNESP/ CAMPUS DE
ASSIS



Continuação do Parecer: 373.645

realizados pelas crianças entre 04 e 05 anos de idade, em instituições de Educação Infantil e - Propor, a partir desses dados, formas de se utilizar os jogos simbólicos como facilitadores da moralidade infantil na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A autora considera que a pesquisa traz como benefício a aproximação entre os jogos simbólicos e o juízo moral e reformulou os riscos, comprometendo-se com o respeito ao indivíduo pesquisado, não impondo nada que ele não queira.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de tema pertinente e de interesse para a Psicologia e de relevância social. As pendências foram atendidas, os TCLEs foram incluídos e refeitos, apenas não referem a possibilidade de uso dos dados em publicações científicas, o que não parece comprometer a questão ética nos mesmos; os riscos foram tratados, a abordagem aos sujeitos foi descrita adequadamente e as autorizações institucionais foram apresentadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

adequados.

Recomendações:

A pesquisadora deverá incluir no TCLE a possibilidade de publicação da pesquisa, resguardando-se o anonimato dos sujeitos, antes de ser apresentado aos participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas pelo CEP foram devidamente justificadas e/ou atendidas.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

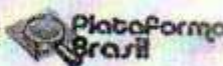
Considerações Finais a critério do CEP:

O Regimento Interno do CEP prevê que o pesquisador apresente relatórios, de acordo com as datas estabelecidas pelo CEP. O não encaminhamento dos relatórios implicará no impedimento temporário de apresentação de novos protocolos, até que este regularize a situação pendente. O RELATÓRIO deverá ser apresentado em Agosto/2014. Neste relatório deverá se informado como foi realizada a devolutiva do resultado da pesquisa aos sujeitos. **ATENÇÃO: QUALQUER ALTERAÇÃO NO PROJETO DEVE SER INFORMADA AO CEP COMO EMENDA AO PROJETO.**

Endereço: Av. Dom Antônio, 2100
Bairro: Via Tênis Clube CEP: 19.805-900
UF: SP Município: ASSIS
Telefone: (16)3302-5507 Fax: (16)3303-5504 E-mail: cep@assis.unesp.br



FACULDADE DE CIÊNCIAS E
LETRAS - UNESP/ CAMPUS DE
ASSIS



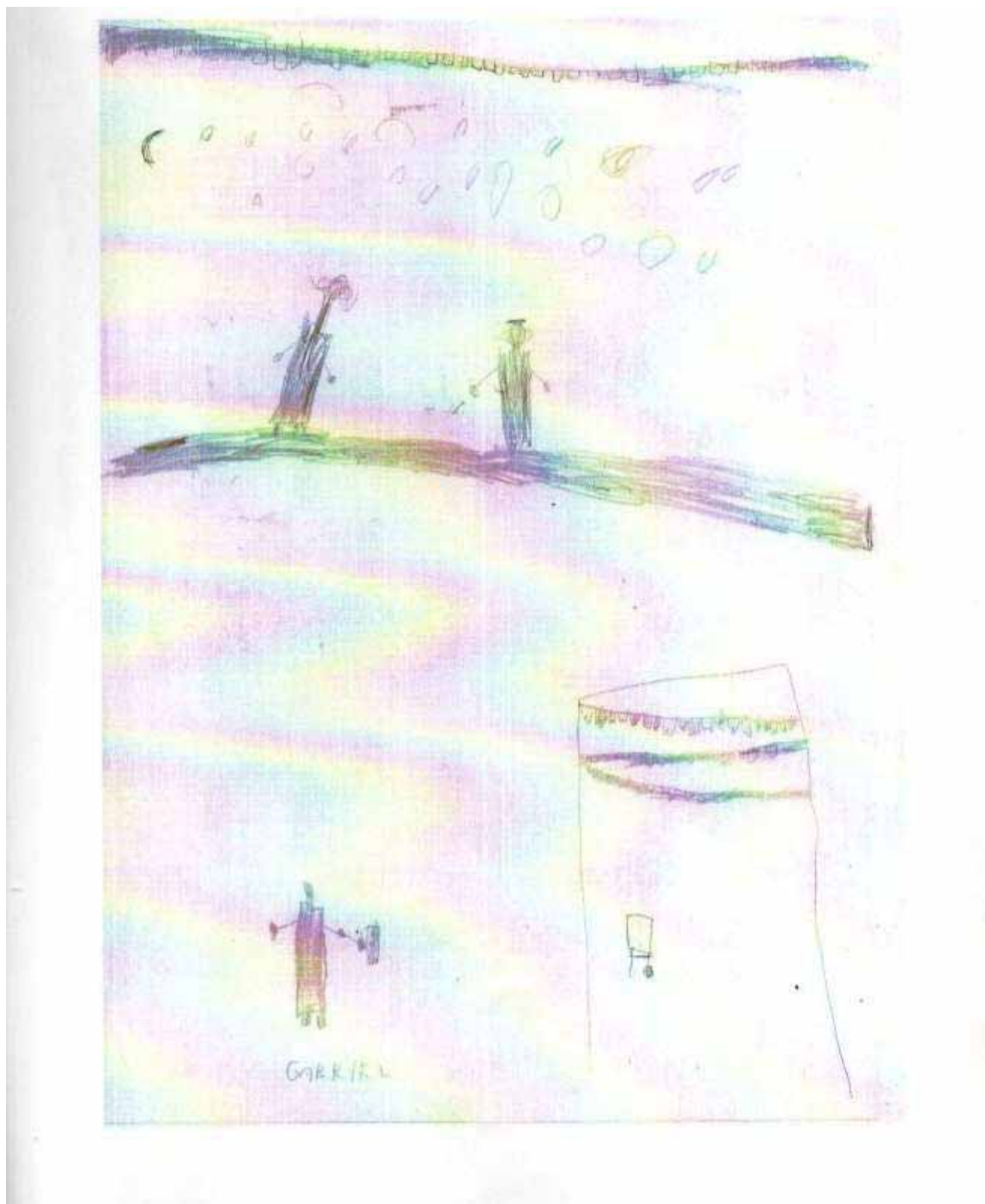
Continuação do Parecer: 373.048

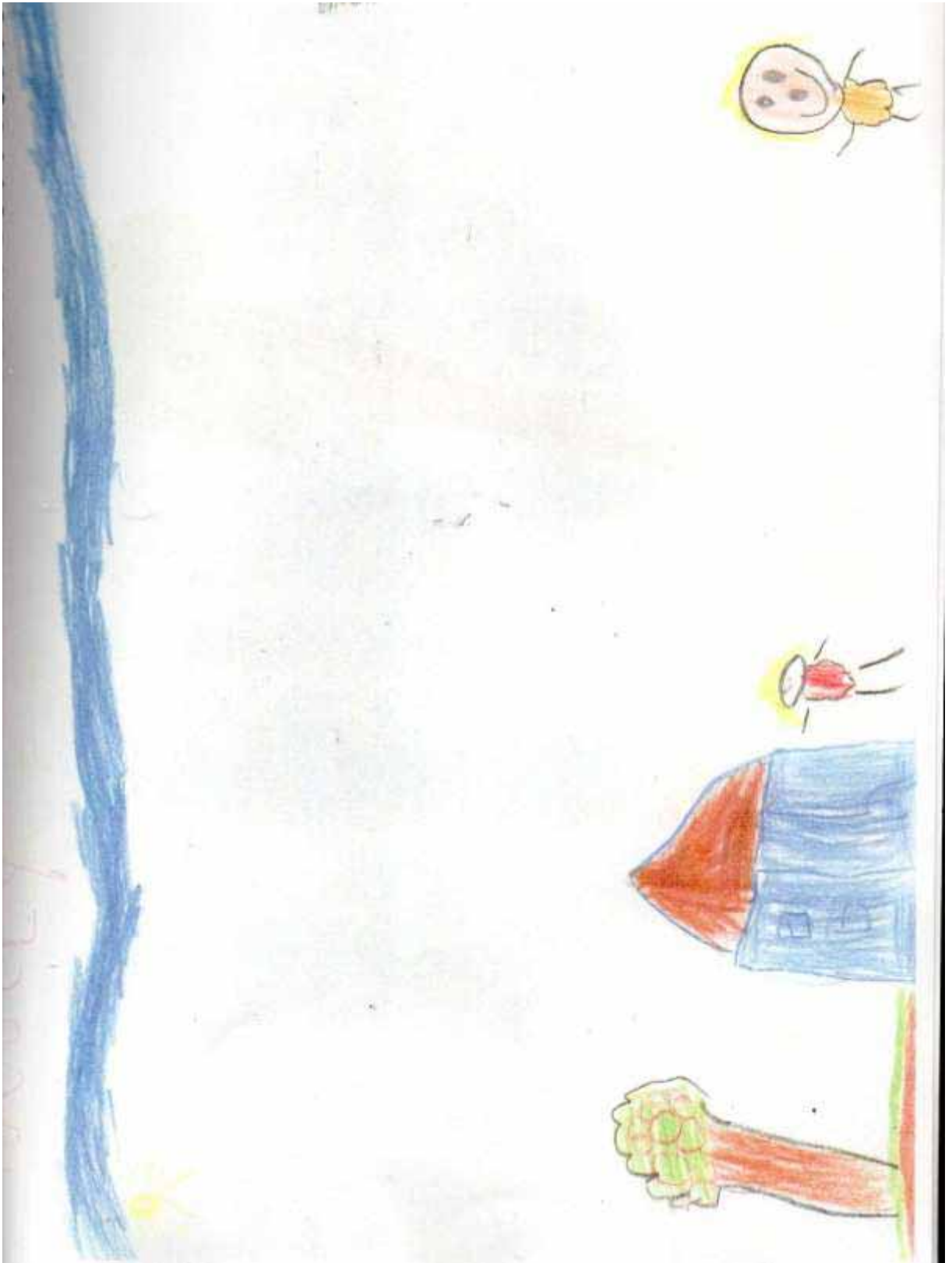
ASSIS, 30 de Agosto de 2013

Assinado por:
Regiani Aparecida Santos Zacarias
(Coordenador)

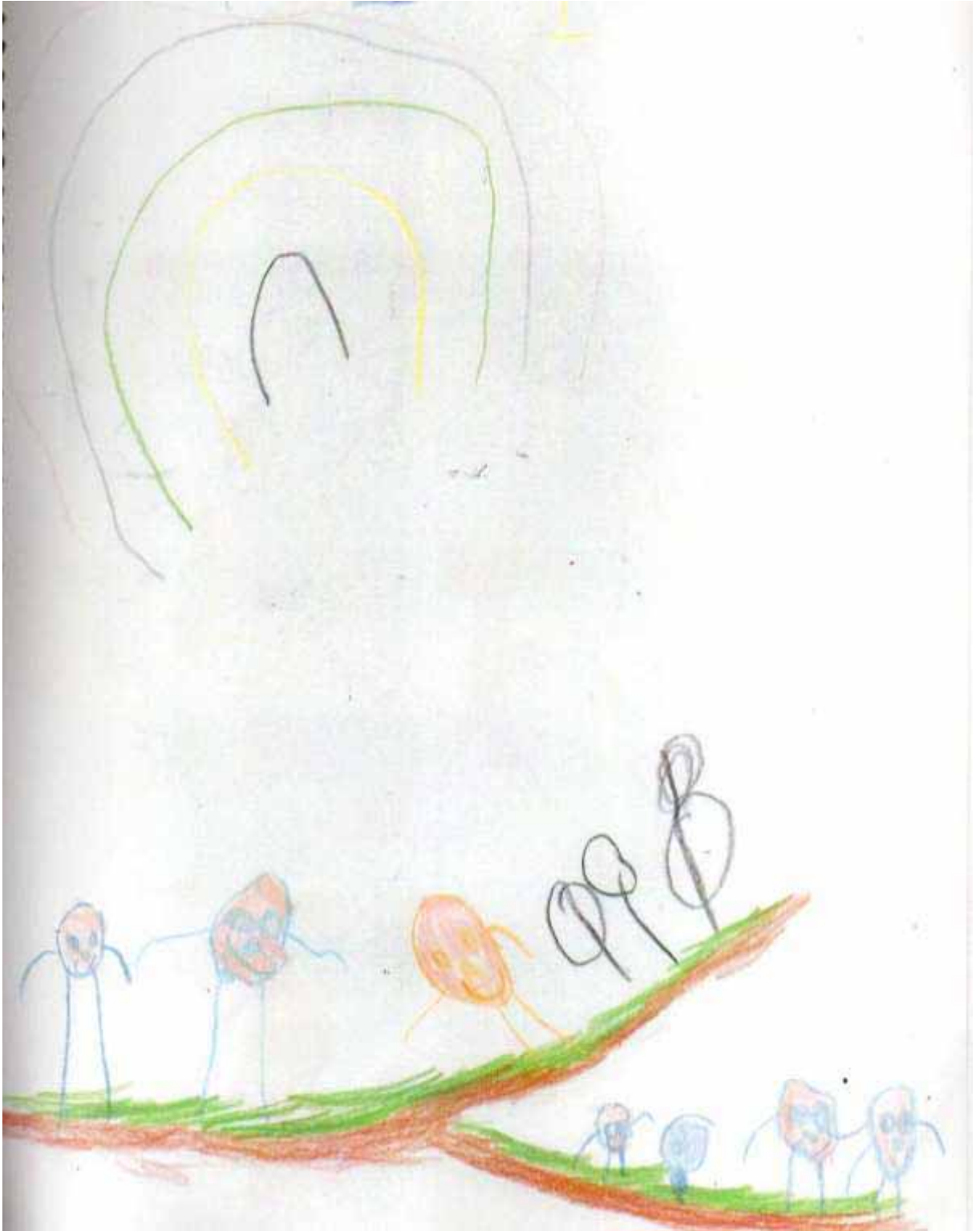
Endereço: Av. Dom Antônio, 2100
Bairro: Vila Tênis Clube CEP: 19.806-900
UF: SP Município: ASSIS
Telefone: (18)3302-5007 Fax: (18)3302-5004 E-mail: cep@assis.unesp.br

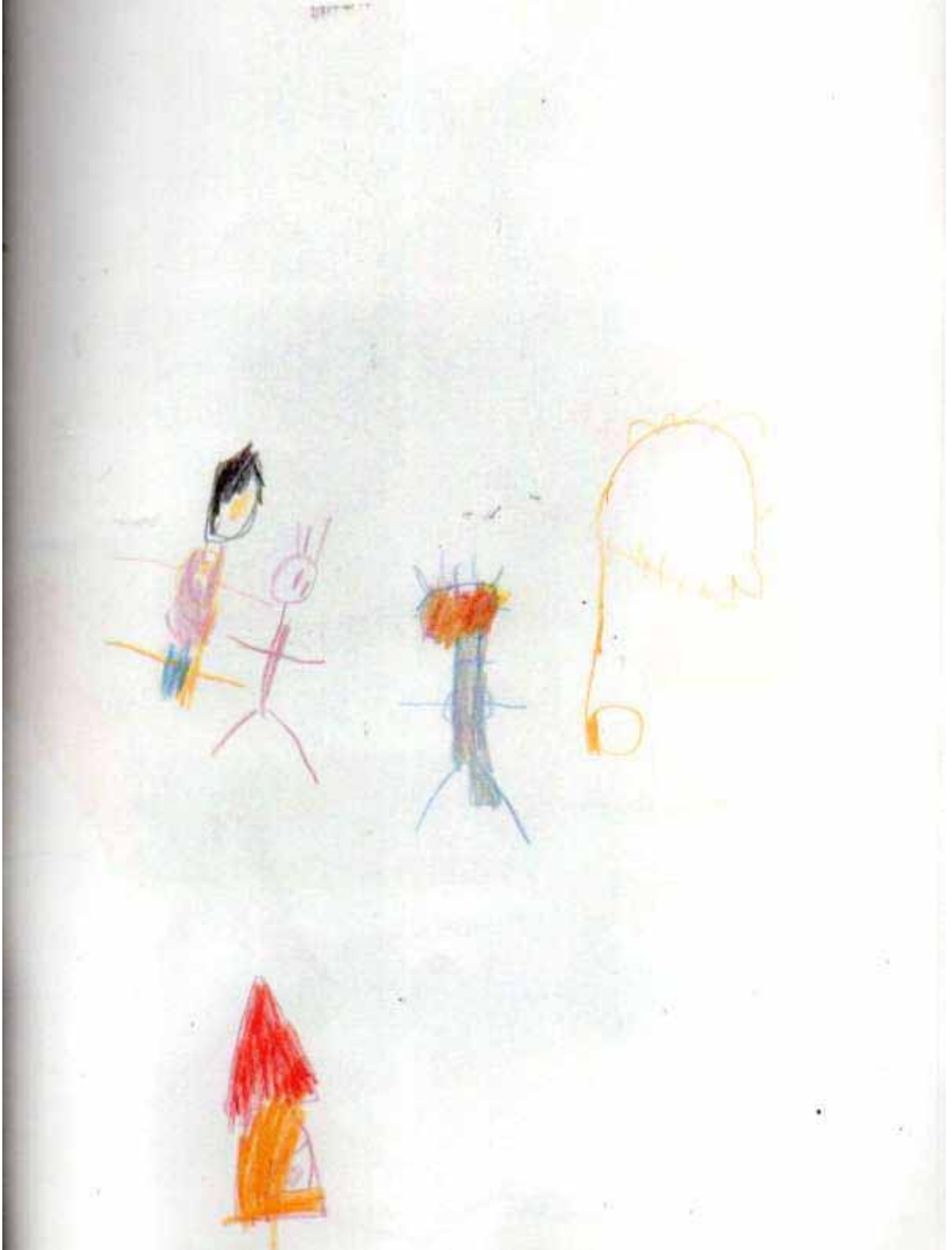
Anexo B- Alguns desenhos feitos pelas crianças participantes, durante o jogo simbólico dirigido.

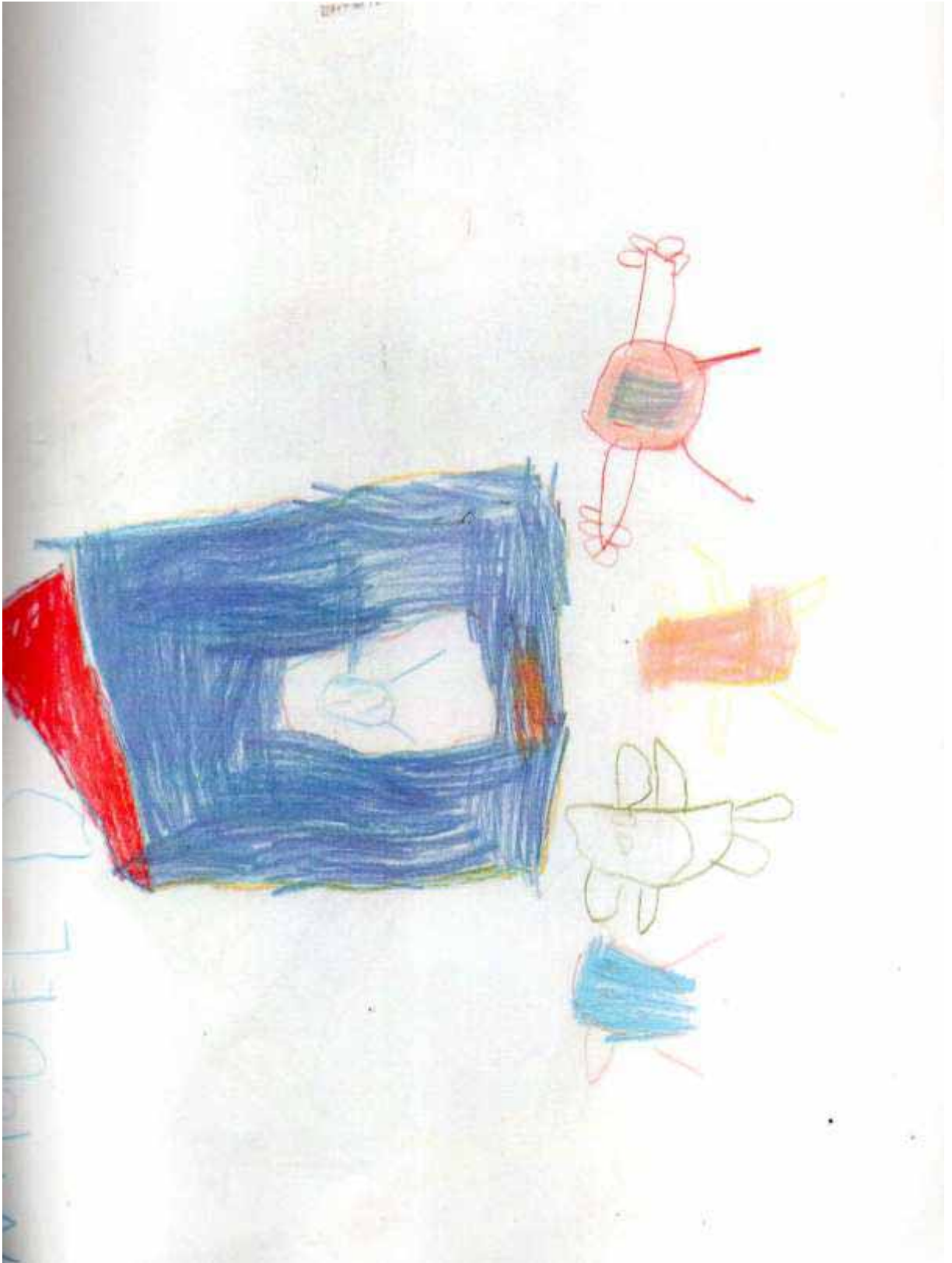






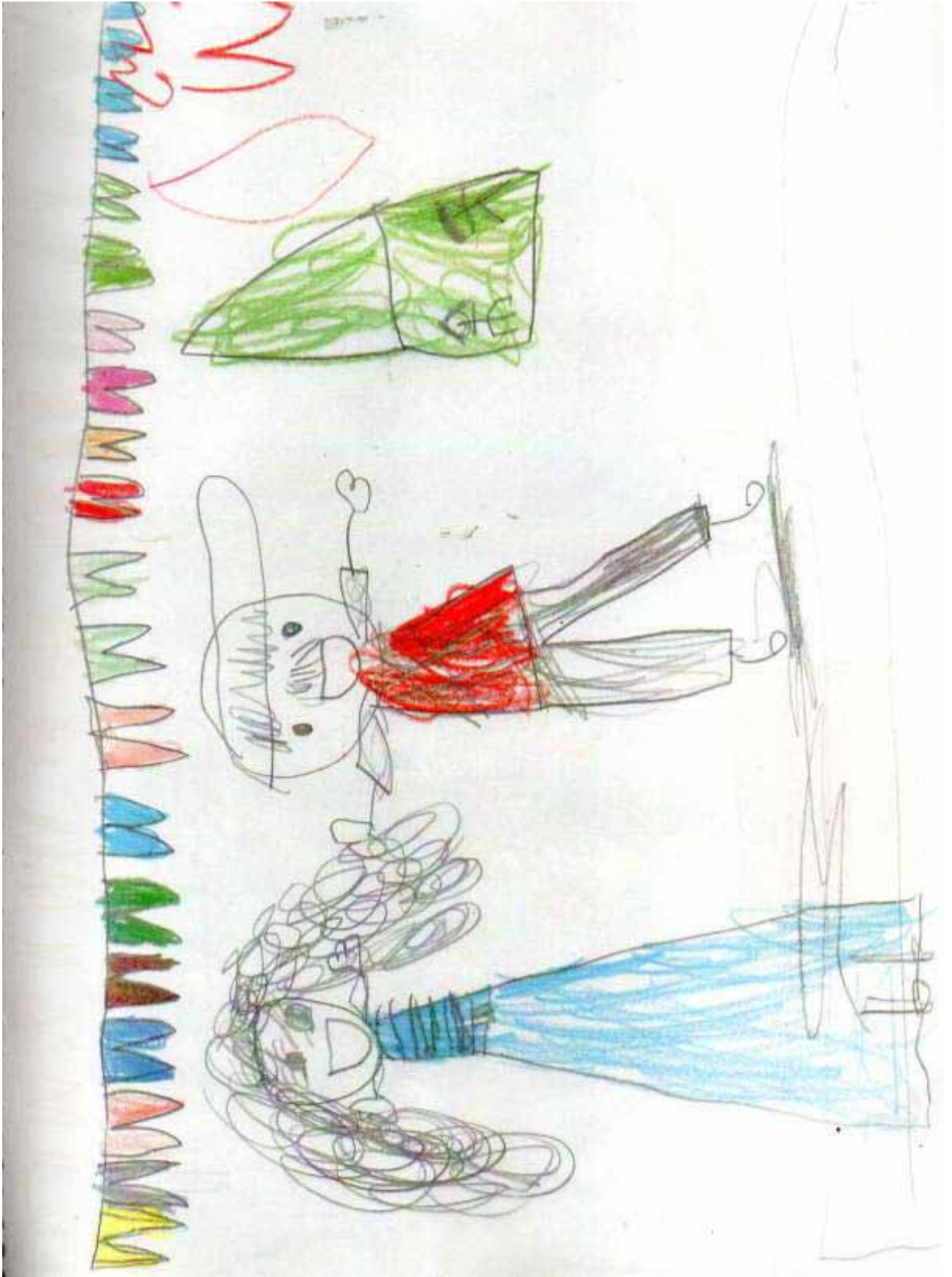


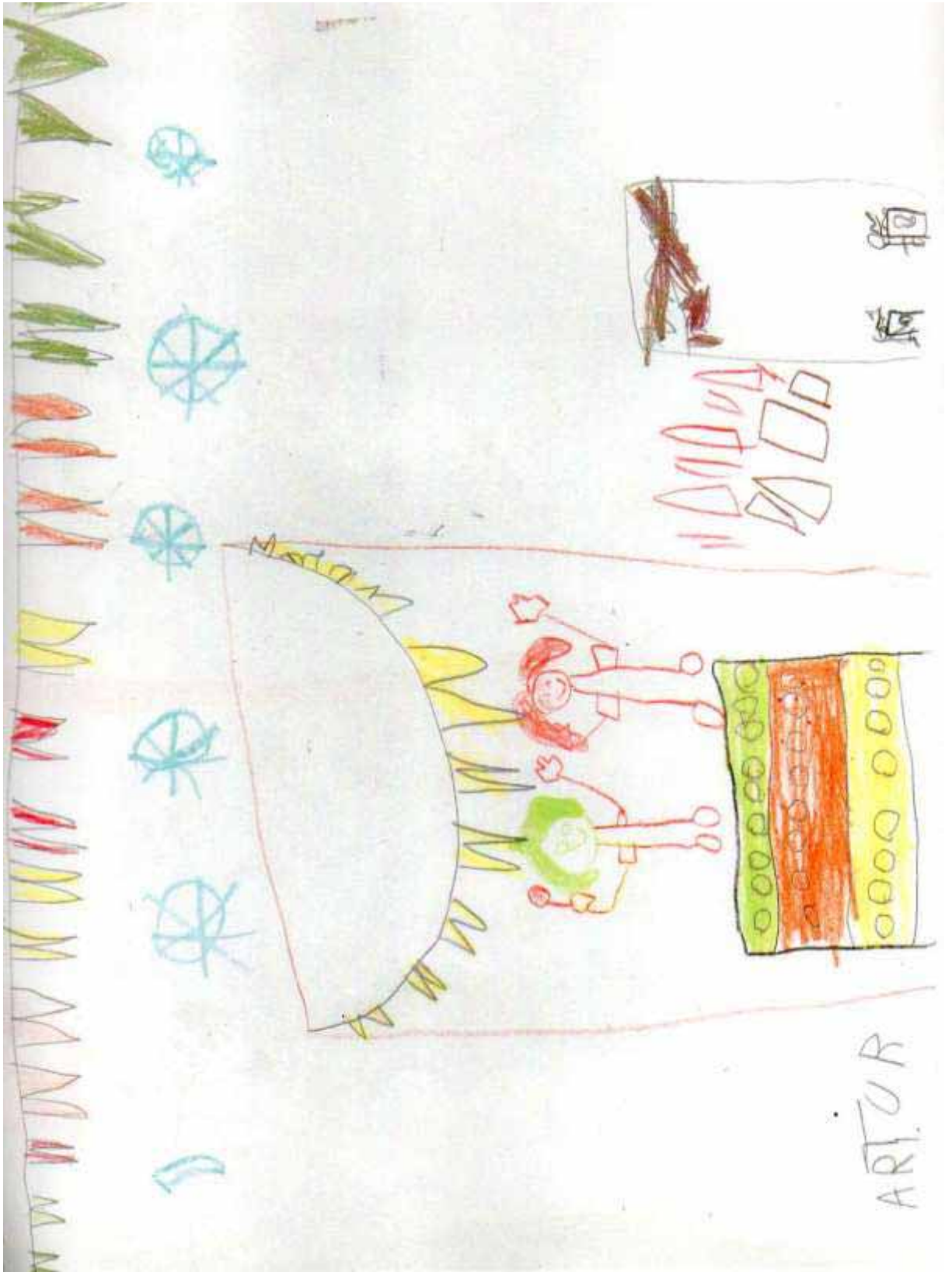


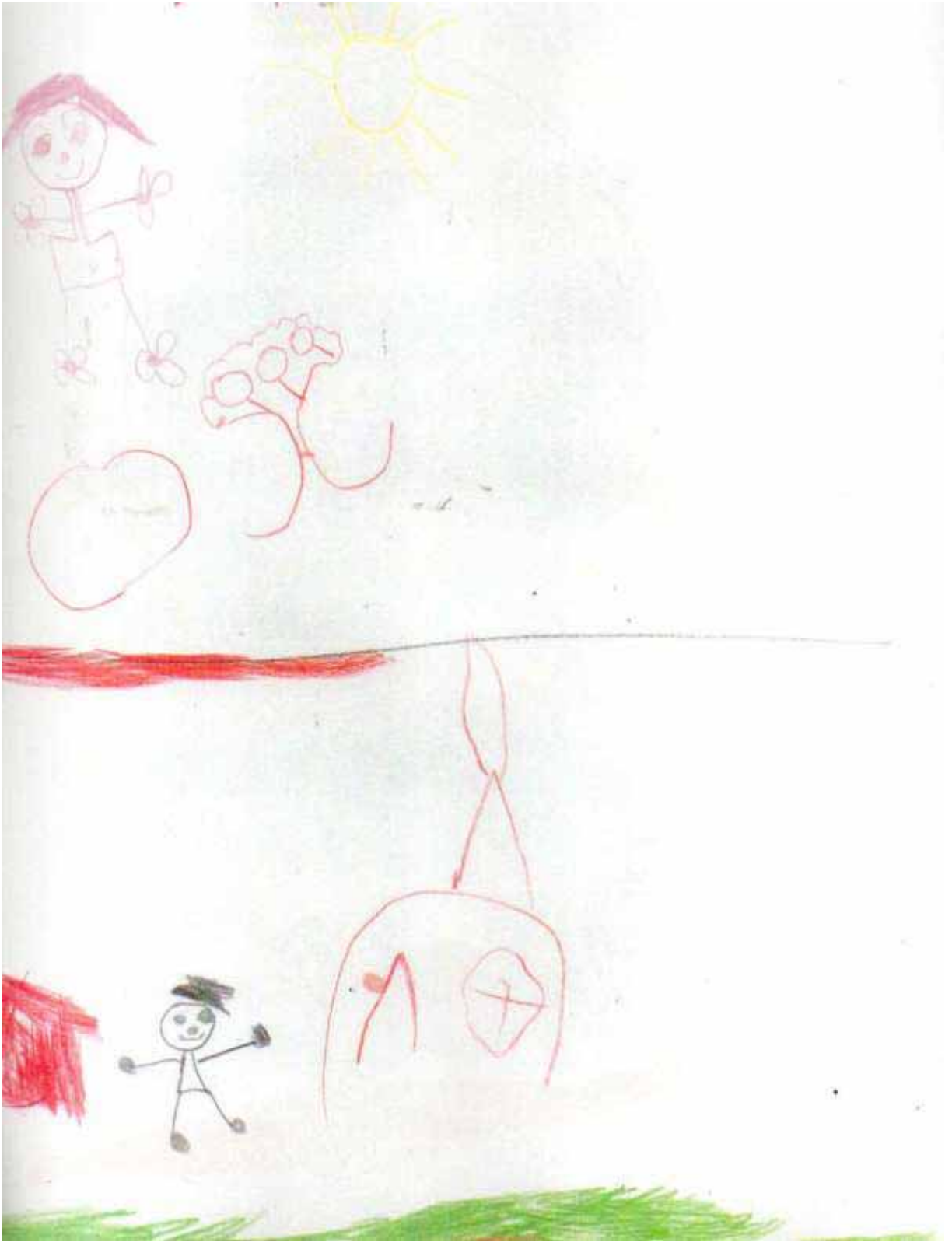




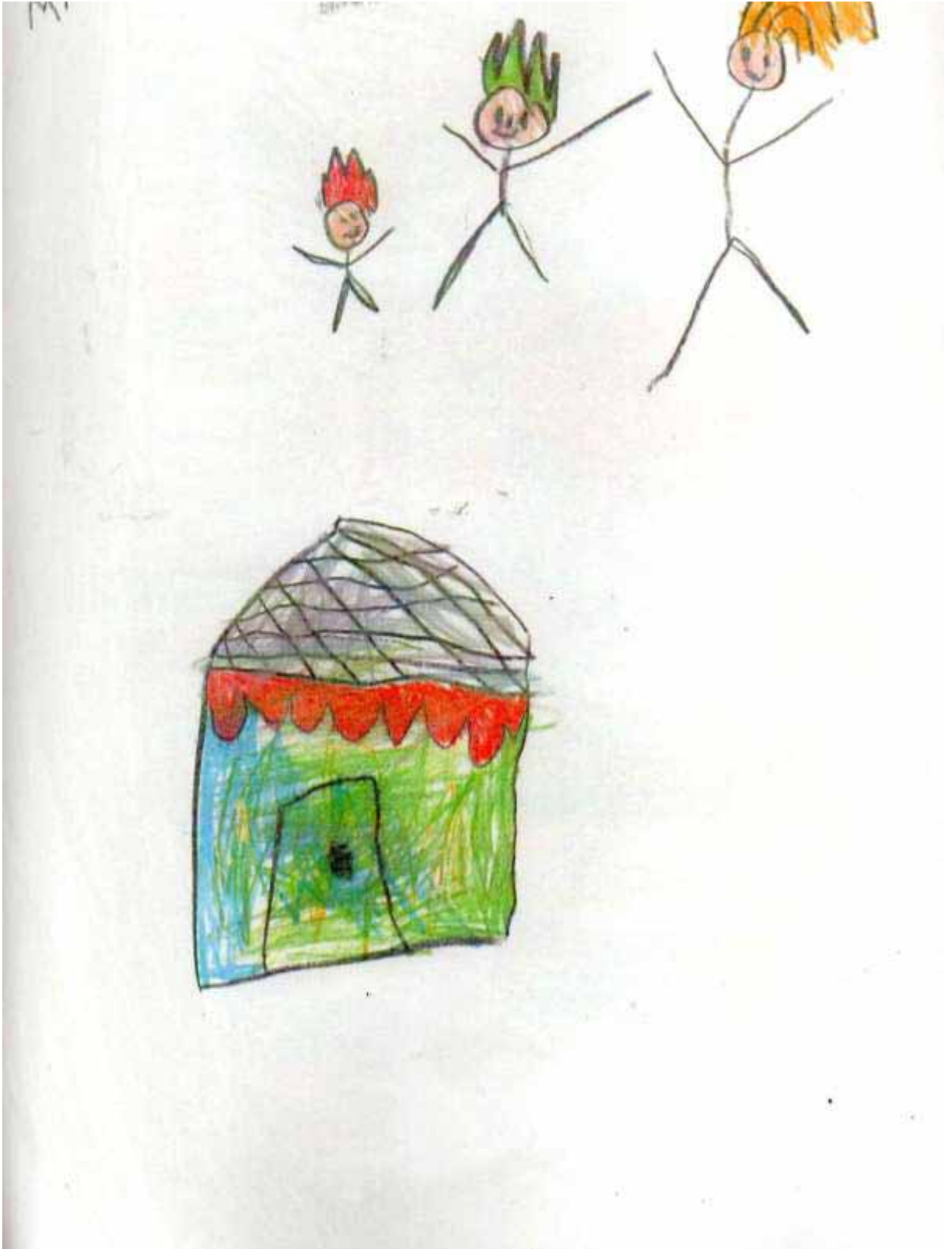


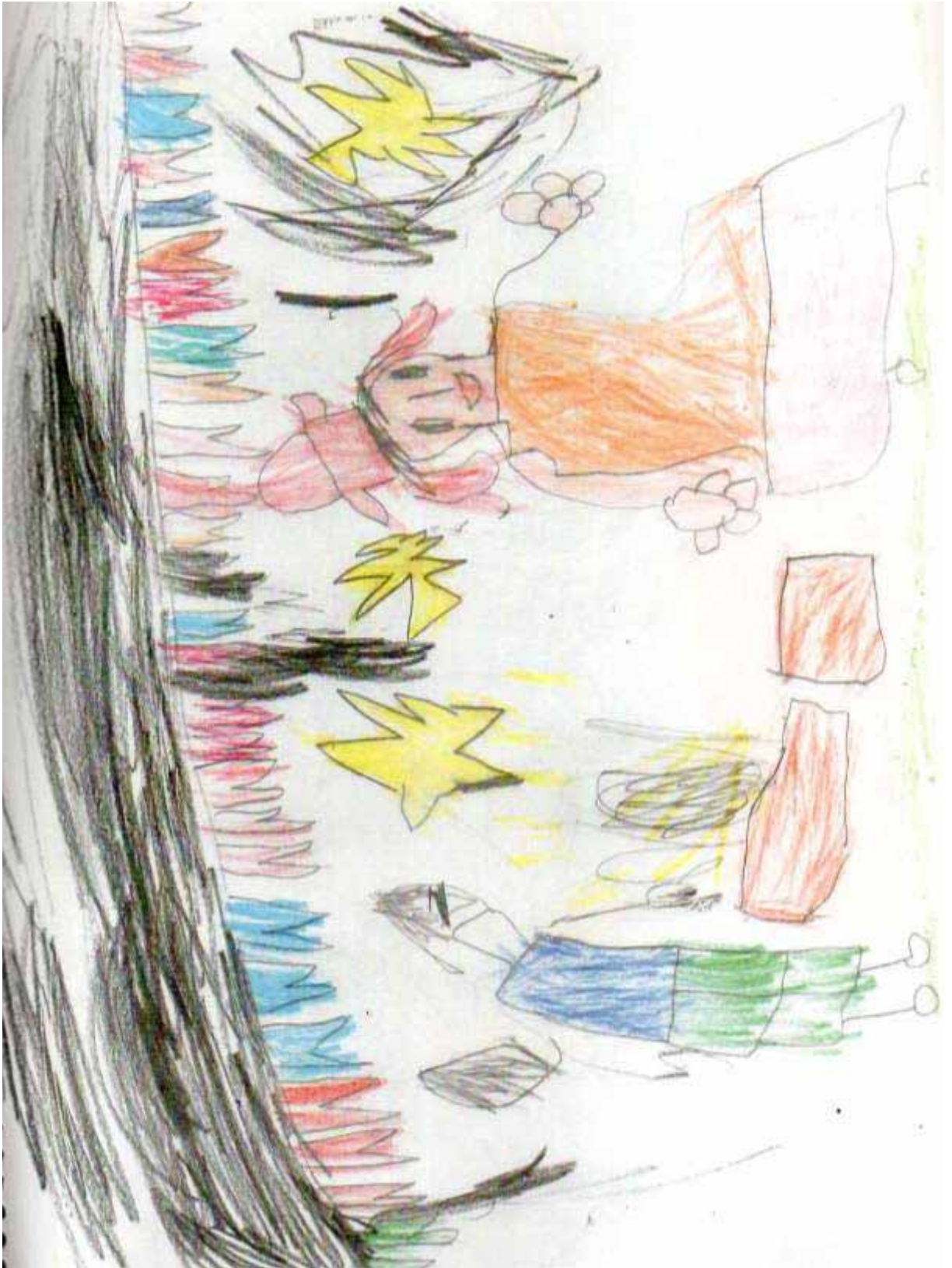


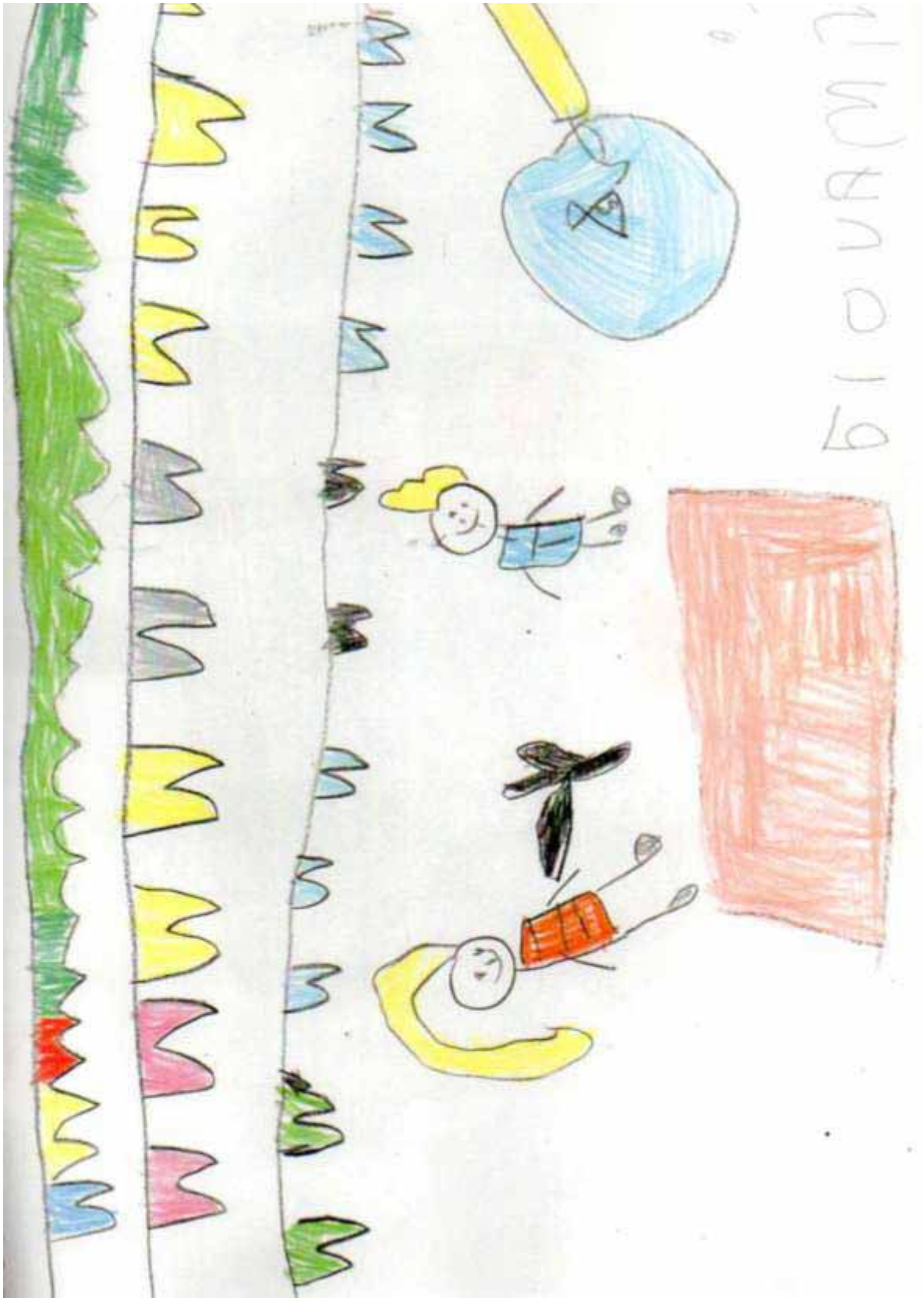




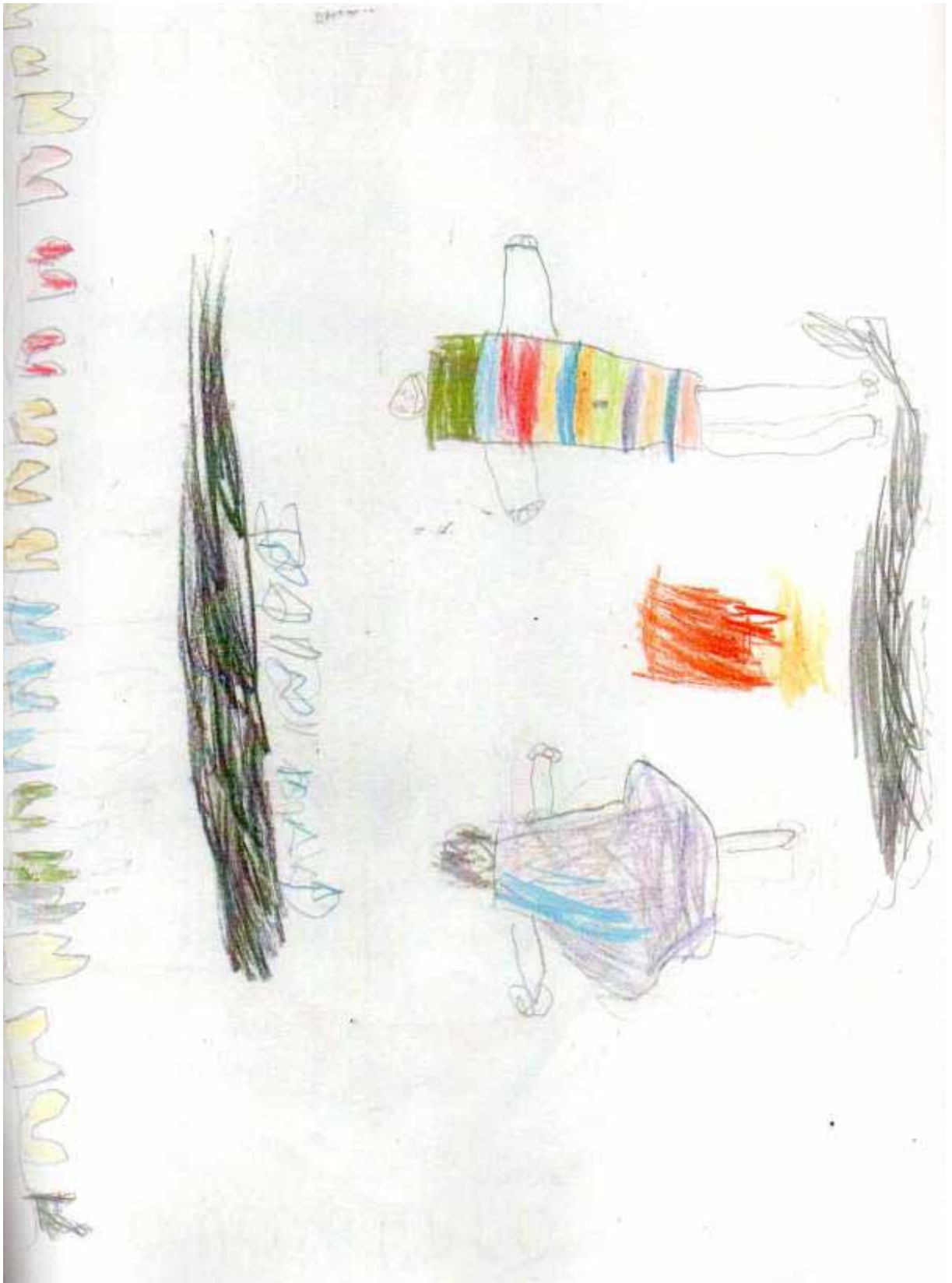


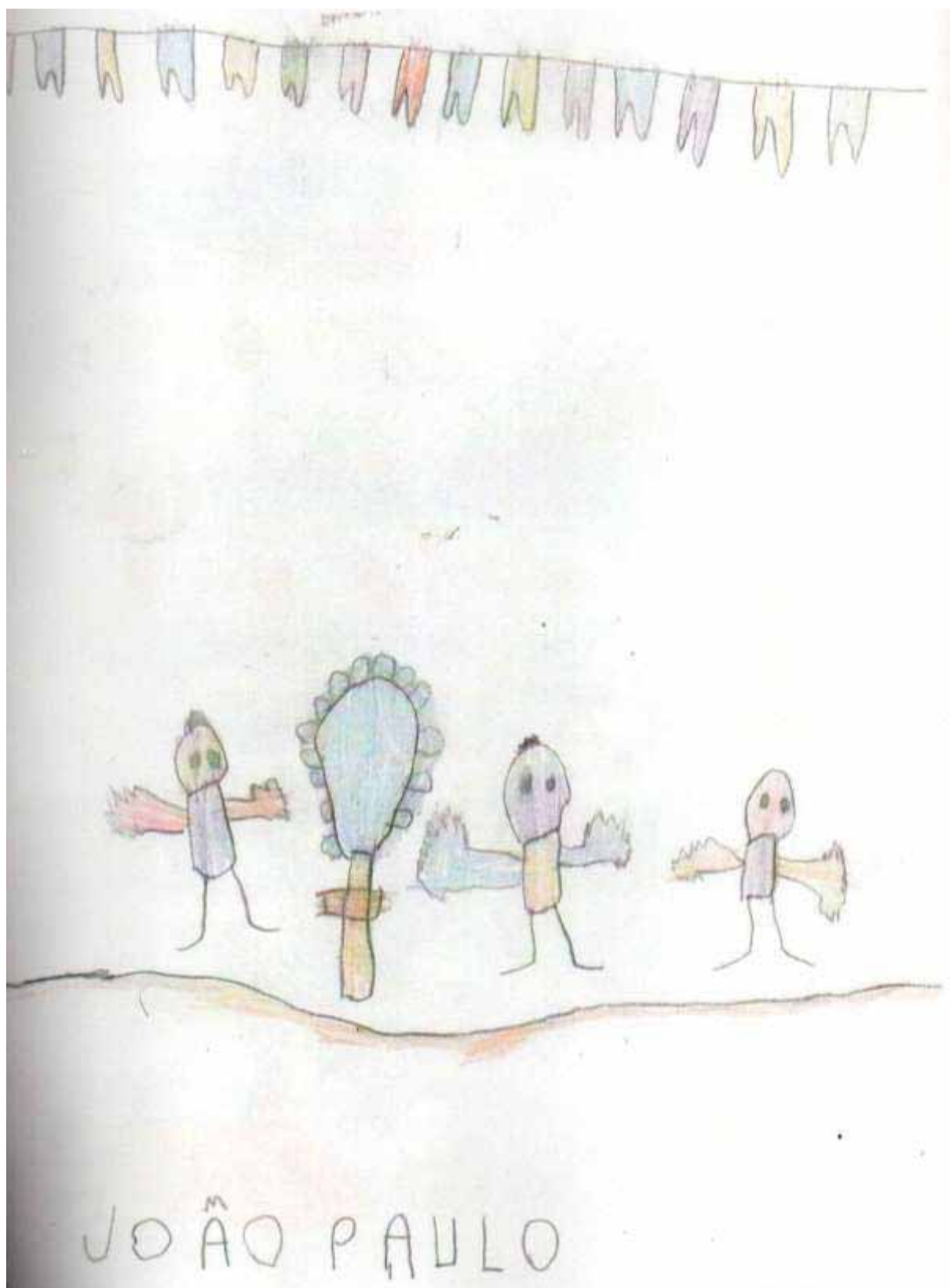






б i o u a (m)







RODRIGO

