

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**BIANCA DE OLIVEIRA**

**A HORA DA RODA E O JUÍZO MORAL NA CRIANÇA**

**Bauru  
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**BIANCA DE OLIVEIRA**

**A HORA DA RODA E O JUÍZO MORAL NA CRIANÇA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre.

**Bauru  
2016**

Oliveira, Bianca de.  
A hora da roda e juízo moral na criança /  
Bianca de Oliveira, 2016  
92 f. : il.

Orientadora: Rita Melissa Lepre

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual  
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Educação Infantil. 2. Hora da Roda. 3. Juízo  
Moral. I. Universidade Estadual Paulista.  
Faculdade de Ciências. II. Título.

**BIANCA DE OLIVEIRA**

**A HORA DA RODA E O JUÍZO MORAL NA CRIANÇA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção de título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre.

Banca examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre – orientadora  
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Prof. Dr. Antônio Francisco Marques  
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Monteiro Kobayashi  
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

**Bauru  
2016**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Deus pelo cuidado com minha vida, por ter me concedido sabedoria, paciência e aprendizado por meio deste estudo e por sempre me cercar de pessoas agraciadas.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre pelo convite, credibilidade, auxílio, orientação e amizade ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço aos meus familiares pelo incentivo, compreensão, apoio e cooperação em tudo o que estive ao alcance.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq pelo amparo e incentivo prestados no desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço às comunidades escolares pela colaboração e participação nesse estudo que contribui para ampliação do debate e para a proposição de práticas pedagógicas que privilegiem a construção da autonomia moral das crianças.

Agradeço aos meus amigos da Organização Não Governamental – ONG Leite-Leitura que conheceram e apreciaram o trabalho contribuindo para seu aperfeiçoamento.

Agradeço à todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, pois, sem elas sua concretização seria dificultada.

## RESUMO

O cotidiano das escolas de Educação Infantil é composto de atividades permanentes que atendem às necessidades de cuidar e educar de forma integrada, uma delas é a hora da roda capaz de desenvolver o juízo moral das crianças, quando realizada de forma planejada, com objetivos claros e intervenções refletidas por parte do professor. Esta pesquisa empírico-descritiva buscou investigar como a hora da roda tem sido desenvolvida nas instituições de Educação Infantil e quais as concepções dos professores sobre o tema, a fim de propor a hora da roda como um espaço propiciador do desenvolvimento da autonomia moral das crianças. Participaram da pesquisa duas Escolas Municipais de Bauru/SP abrangendo duas turmas de crianças entre 4-5 anos de idade e suas respectivas professoras. Como instrumento para coleta de dados utilizou-se a observação, a entrevista e a intervenção com dilemas morais. Foi possível comprovar que no decorrer da roda surgem temas morais variados a partir dos conflitos existentes e que é possível abordá-los por meio das situações reais ou hipotéticas. As professoras partilham da importância de realizar um trabalho que contemple a construção moral das crianças e reconhecem a hora da roda como um momento privilegiado para abordar o tema. No entanto, encontram-se fragilidades na formação profissional que refletem na forma de organizar e compor a roda. Confirmou-se que o comportamento das crianças é influenciado pelo ambiente sociomoral estabelecido na classe e que o trabalho com dilemas morais possibilitou a compreensão do raciocínio moral das crianças na resolução de conflitos, percebendo que elas se engajam em comportamentos pró-sociais, porém, é preciso capacitá-las para enfrentar questões interpessoais de modo autônomo. Verificou-se a importância de se efetivar um trabalho na Educação Infantil que privilegie a dimensão moral do desenvolvimento, que só é possível se os cursos de formação inicial e continuada favorecerem o acesso ao conhecimento acerca do desenvolvimento do juízo moral e caminhos para abordar o tema cotidianamente.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Hora da Roda. Juízo Moral.

## ABSTRACT

The everyday from kindergartens are made of a compound of lasting activities that comply with the needs of fully education and care among the children. One of those activities is the “circle time”, which is capable of developing the children’s moral judgement when realized in a planed way with clear intentions and interventions made by the professor. This empirical descriptive research intends to investigate how the “circle time” have been developed in kindergarten institutions and what are the professors conceptions about the theme in a way that proposes the “circle time” as a propitious environment to developing children’s moral autonomy. Two municipals schools from Bauru-SP were part of the research, abording two classes, with children ages 4-5 and it’s professors. The observations, interviews and moral dilemas interventions were the data picking for the data basing. It was possible to prove that at the “circle time” rise a variety of moral themes on top of the existing conflicts and that it’s achievable abording it with real or hypothetical situations. The professors share the importance on the realization of a work that fulfill the moral construction of the children and also they saw the “circle time” as a privileged moment to have the theme on board. However, there are fragilities in professional formation that reflects in the way of organizing and building the “circle”. It has been confirmed that children’s behavior suffers big influence from the sociomoral environment established in class and that the work with moral dilemas enabled an understanding of the moral rationality in the children’s scenario of solving problems, realizing that they engaged in socially positive behaviors, nevertheless they need to be capacitated to face interpersonal questions in a self-governing way. It has been highlighted the importance in actualizing a work in kindergarten children that privileges the moral dimension of the development, the one can only be achievable if the formation courses favor the access to the knowledge around moral judgement development and ways of working this theme in a daily bases.

**Keywords:** Kindergarten. Moral judgment. Wheel Time.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>EMBASAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1</b>	<b>A hora da roda .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2</b>	<b>Definição e diferenciação entre os conceitos de ética e moral .....</b>	<b>16</b>
<b>2.3</b>	<b>O Desenvolvimento do Juízo Moral numa perspectiva psicogenética .....</b>	<b>17</b>
<b>2.3.1</b>	<b>Entendimento interpessoal atuante: desenvolvimento da capacidade de pensar sobre os outros .....</b>	<b>24</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Desenvolvimento Moral Pró-Social .....</b>	<b>26</b>
<b>2.4</b>	<b>Cuidar e educar: a dimensão moral na educação infantil .....</b>	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>34</b>
<b>4</b>	<b>RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>36</b>
<b>4.1</b>	<b>Observação: Escola A .....</b>	<b>36</b>
<b>4.2</b>	<b>Observação: Escola B .....</b>	<b>39</b>
<b>4.3</b>	<b>Delimitação dos temas morais abordados durante a hora da roda .....</b>	<b>41</b>
<b>4.4</b>	<b>O trabalho com dilemas morais.....</b>	<b>45</b>
<b>4.5</b>	<b>Intervenção na hora da roda: introdução dos dilemas morais – Escola A .....</b>	<b>46</b>
<b>4.6</b>	<b>Intervenção na hora da roda: introdução dos dilemas morais – Escola B .....</b>	<b>61</b>
<b>4.7</b>	<b>Análise das entrevistas .....</b>	<b>70</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>80</b>
	<b>APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO .....</b>	<b>83</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>84</b>

<b>APÊNDICE C – MODELO DE ENTREVISTA</b>	
<b>PROFESSOR.....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXO A – TERMO DE AQUIESCÊNCIA DA SECRETARIA</b>	
<b>DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>86</b>
<b>ANEXO B – PRANCHA ILUSTRATIVA DOS DILEMAS .....</b>	<b>87</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa educativa prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96) (BRASIL, 1996) que tem como objetivo central o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. É oferecida em creches para crianças entre zero e três anos e em pré-escolas para crianças entre quatro e cinco anos de idade, apresentando estrutura própria sugerida pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998).

O ingresso das crianças brasileiras na Educação Básica é obrigatório a partir dos quatro anos de idade, constituindo-se um direito da criança e um dever do Estado e da família. No entanto, frequentar as instituições de Educação Infantil desde a mais tenra idade tem se tornado um hábito cada vez mais comum nas famílias, que enviam seus filhos às creches e pré-escolas por razões diversas que vão desde a necessidade de ter um local adequado para que as crianças sejam, cuidadas e educadas, enquanto os pais trabalham até a busca por locais que possam estimular o desenvolvimento integral das crianças.

Essa etapa educativa deve ter o cuidar e o educar como ações indissociáveis, superando a antiga visão de que as instituições de Educação Infantil são apenas lugares em que as crianças possam ter atendidas suas necessidades básicas de higiene, alimentação e descanso. O trabalho pedagógico nessa etapa deve ir muito além do atendimento assistencial, conciliando progressivamente à sua prática alguns eixos importantes do conhecimento, como o conhecimento de si e dos outros por meio da interação social e o conhecimento de mundo através do contato com os saberes construídos pela humanidade ao longo do seu desenvolvimento.

O cotidiano das instituições de Educação Infantil é composto por algumas atividades permanentes como a roda de conversa, a contação de histórias, a hora do lanche, a hora do descanso, entre outras que atendem à necessidade indissociável de cuidar e educar as crianças. Nesta pesquisa interessou estudar, especificamente, a hora da roda como uma atividade permanente capaz de desenvolver o juízo moral das crianças, quando realizada de forma planejada, com objetivos claros e intervenções refletidas por parte do professor.

O volume dois do RCNEI (BRASIL, 1998) desdobra-se sobre a formação pessoal e social das crianças e aponta a necessidade de se trabalhar com o desenvolvimento da autonomia moral desde pequenos, a fim de construir a personalidade integral da criança. De acordo com

esse documento, a autonomia é entendida como uma capacidade de se conduzir e tomar decisões por si, considerando os valores morais, as regras e a perspectiva do próprio indivíduo e a do outro. O desenvolvimento moral, com vistas à construção da autonomia envolve diversos aspectos que precisam ser trabalhados durante a Educação Infantil. A forma como as crianças se relacionam com as regras de convivência, por exemplo, é um fator importante que precisa ser considerado num trabalho que objetive a construção da personalidade moral. Nesse sentido, Libâneo (2011, p. 11) afirma:

[...] é preciso que a escola contribua para uma nova postura ético-valorativa de recolocar valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito a vida e aos direitos humanos básicos, como suportes de convicções democráticas.

Nessa perspectiva, a hora da roda constitui-se como um momento oportuno para a exposição dos conflitos morais permitindo ao professor adotar uma postura de mediador das relações entre as crianças e o mundo que as cerca. Trata-se de um espaço no qual o professor estabelece diálogos com as crianças a fim de desenvolver atividades que estimulem a construção do conhecimento, promover discussões acerca dos projetos a serem trabalhados pela classe, além de favorecer a construção da consciência moral nas crianças (DEVRIES & ZAN, 1998). A proposta de favorecer as interações sociais entre as crianças a partir da hora da roda pode ajudá-las a controlar seus impulsos, internalizar regras, ser sensível à opinião do outro, desenvolver a comunicação para compreender sentimentos e conflitos e alcançar a satisfação emocional.

Segundo La Taille (2006a), a moral é um objeto de conhecimento construído culturalmente e, como qualquer outro conteúdo, as pessoas devem entrar em contato com ele, “re-significá-lo” e “re-construí-lo”, e isso desde a infância. O momento da roda possibilita essa prática a partir da resolução de conflitos e por explorar certas contradições presentes na cultura das crianças.

De acordo com a análise quanti-qualitativa realizada por La Taille, Souza e Vizioli (2004) sobre publicações que abordam a relação entre ética e educação e temas relacionados no período de 1990 a 2003, revela que a temática “não inspirou [...] questões centrais, que se encontrariam em praticamente todas as publicações” (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004, p. 93), pois é escasso o número de publicações que “trazem propostas pedagógicas de como, concretamente, trabalhar a moral e a ética no contexto escolar, ou de como enfrentar de forma prática os conflitos que lá surgem incessantemente” (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004, p. 96). Portanto, ética e educação não constituem um tema estuante das reflexões educacionais.

Os autores perceberam que o tema ética e moral tem estado muito presente nas discussões acadêmicas, escolares e em demais instâncias sociais, no entanto “Discute-se bastante, propõe-se muito pouco [...] parece que estamos num impasse: a situação é crítica, mas não se sabe o que fazer; há um diagnóstico pessimista, mas não projeto” (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004, p. 103).

A revisão de literatura constatou, entretanto, que a produção tem aumentado progressivamente, uma vez que 50% dos trabalhos<sup>1</sup> foi produzido entre os anos de 2000 e 2002. De acordo com os autores “o crescente interesse pela ética no meio acadêmico educacional [...] é coerente com a atual preocupação a respeito das relações sociais e dos valores” (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004, p. 96).

Diante do quadro apresentado, urge a necessidade de consolidar na ação pedagógica abordagens sobre ética e moral de modo a efetivar uma educação que busque a autonomia, a emancipação, a descentração e níveis mais altos do raciocínio moral dos sujeitos. Visto que a moralidade está inserida na esfera social por sempre se referir a uma situação de interação com o outro, a escola enquanto instituição social deve estar pautada no compromisso de propiciar o desenvolvimento do juízo moral das crianças, de modo que estas avancem cada vez mais na evolução dos estágios, contribuindo para formação de indivíduos progressivamente mais autônomos.

Partiu-se do pressuposto de que as instituições de Educação Infantil desenvolvem em sua rotina a hora da roda, mas que não utilizam esse momento como um espaço oportuno para desenvolver o raciocínio, a autonomia e a personalidade moral das crianças. Assim, o objetivo dessa pesquisa foi analisar a hora da roda como possível espaço para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças, observando e buscando entender as concepções dos professores sobre o tema e sua ação pedagógica a esse respeito mediante entrevista, bem como, analisar como as crianças se comportam durante a hora da roda no que diz respeito a resolução de conflitos morais por meio da observação; analisar como os professores conduzem a roda e se há o estímulo a discussões sociomorais a partir da observação; e propor alternativas para se trabalhar com o tema ética e moral na Educação Infantil tendo a hora da roda como espaço privilegiado visando o desenvolvimento da autonomia moral das crianças.

Participaram da investigação duas escolas públicas municipais de Educação Infantil do município de Bauru/SP envolvendo duas turmas de crianças com idades entre quatro e cinco anos e suas respectivas professoras.

---

<sup>1</sup> i. e., 31 publicações de dissertações e teses.

Por conseguinte, essa pesquisa buscou compreender como a hora da roda pode ser um espaço e um momento propício ao desenvolvimento sociomoral das crianças, despertando o senso moral, a cooperação, as possibilidades de descentração por meio da contação de histórias e outras atividades que busquem a construção da autonomia moral.

O trabalho está organizando em capítulos com a finalidade de proporcionar ao leitor uma visão sistêmica da investigação, dessa forma, no capítulo dois será apresentado as teorias que sustentam a investigação como também a discussão da relação educação e cuidado imprescindível na práxis dos profissionais que atuam na Educação Infantil. No capítulo três será descrito os procedimentos metodológicos utilizados na realização e desenvolvimento da pesquisa em que os resultados obtidos serão analisados e discutidos no capítulo quatro. As considerações finais são apresentadas no capítulo cinco.

## 2 EMBASAMENTO TEÓRICO

### 2.1 A hora da roda

DeVries & Zan (1998) consideram a hora da roda como a atividade mais importante em termos de atmosfera sociomoral<sup>2</sup> por ser o momento em que o educador proporciona a participação das crianças nas decisões e no planejamento diário; compartilham experiências, descobertas e sentimentos; elaboram regras que afetam seus modos de convivência em grupo; trabalha-se o conhecimento social e científico; discute-se os problemas da turma e dilemas sociomorais; ouvem histórias; cantam etc.

A hora da roda é o encontro do professor com as crianças e, por isso, requer planejamento, intenção, organização e direção. O momento tem como objetivo primordial desenvolver o raciocínio sociomoral e cognitivo das crianças, a partir da construção do senso de comunidade e do sentimento de pertencimento<sup>3</sup> ao grupo, do incentivo ao autogoverno, do pensar sobre questões sociomorais específicas, do aprender que todas as vozes têm o direito de ser ouvidas, do respeito mútuo, da cooperação e da promoção da construção do conhecimento (DEVRIES & ZAN, 1998).

É importante esclarecer que a finalidade da roda não é somente marcar a data no calendário, realizar a chamada ou contar histórias, essas atividades estão a serviço de objetivos mais amplos e a longo prazo, como o desenvolvimento da autorregulagem e da cooperação.

O professor desempenha o papel fundamental de cooperar com as crianças a fim de compreender seu raciocínio e buscar mecanismos que facilitem o processo construtivo do indivíduo de forma integral. Além disso, o educador deve encorajar a cooperação das crianças com seus pares promovendo situações em que construam o equilíbrio emocional e desenvolvam suas capacidades de entendimento, enfrentamento interpessoal e valores morais.

DeVries & Zan (1998, p. 119) recomendam que a roda deve ser organizada e conduzida no chão, em um círculo de modo que todos possam ver uns aos outros. Às crianças é permitido sentar na posição que consideram mais confortável. O professor deve estar em seu lugar antes de os alunos chegarem ao círculo e o trabalho em grupo pode ser iniciado assim que a primeira

---

<sup>2</sup> Utiliza-se em consonância com as pesquisadoras DeVries & Zan (1998), o termo “sociomoral” para designar fenômenos pertencentes às esferas morais e sociais, visto que na prática é difícil manter uma distinção entre o social e o moral.

<sup>3</sup> De acordo com Almeida (2011), “pertencer é sentir-se inserido no espaço em que se encontra, unido a uma coletividade que representa a essência da existência e proporciona o autorreconhecimento”.

criança se sentar. Canções, brincadeiras com os dedos e outras estratégias ocupam os que já estão na roda e funcionam como atrativo àqueles que chegam ou relutam em participar.

A duração da roda depende, intrinsecamente, do interesse e da capacidade de manter a atenção e a participação das crianças, portanto, consiste em uma decisão prática e não há como prever, visto que cada roda é única e seu funcionamento relaciona-se com a forma que é estruturada, níveis de humor e de envolvimento dos sujeitos. Os professores têm a incumbência de serem sensíveis às necessidades e capacidades das crianças. Geralmente, a roda terá duração de 5 a 10 minutos para crianças menores de três anos, de 10 a 20 minutos para crianças entre três e quatro anos e de 30 minutos para crianças de cinco anos (BOMBASSARO, 2010; DEVRIES & ZAN, 1998).

A hora da roda é uma atividade permanente que aparece com certa frequência em grande parte das instituições de Educação Infantil, entretanto, frequentemente, o momento reduz-se a fazer a chamada, a construir a rotina de trabalho do dia e a escolher o ajudante; transformando-a em um instrumento burocrático (ALMEIDA, 2011; BOMBASSARO, 2010).

A roda é um importante instrumento para uma educação que busca a autonomia e a emancipação dos sujeitos, mas, quando mal aplicada ou inserida em ambientes coercitivos, ao invés de proporcionar o diálogo, a emancipação e a participação, induz o silenciamento dos indivíduos funcionando como instrumento de controle e vigilância<sup>4</sup>. O fato de as crianças sentarem em círculo para uma conversa não significa, necessariamente, uma relação de respeito mútuo (ALMEIDA, 2011).

Nesse sentido, a roda de conversa requer do educador preparo e conhecimento acerca de sua estrutura, organização e desenvolvimento, exige uma postura democrática e mediadora para que as crianças se sintam à vontade em se expressar, ouvir e serem ouvidas de modo a minimizar os efeitos coercitivos exercidos pelos adultos nas crianças em fase heterônoma. Uma vez que na mesma medida que essa atividade pode ser uma facilitadora potencial do desenvolvimento cognitivo, sociomoral, autônomo, expressivo e afetivo, quando utilizada como instrumento de punição, vigilância ou controle pode ter efeitos nocivos no desenvolvimento integral das crianças. Por vezes a roda é desenvolvida erroneamente porque o educador não dispõe do conhecimento acerca de sua complexidade e potencialidade construtiva no desenvolvimento integral da criança. Mesmo que esta seja uma atividade sugerida como permanente pelo RCNEI (BRASIL, 1998), ainda é pouco explorada e desenvolvida pela escola.

---

<sup>4</sup> Cf. Panóptico de Bentham (1789).

## 2.2 Definição e diferenciação entre os conceitos de ética e moral

Para prosseguir com a discussão sobre o desenvolvimento moral como um elemento-chave no desenvolvimento de sujeitos autônomos, responsáveis, cooperativos, recíprocos, aptos a conviver e a respeitar o outro, faz-se necessário que o leitor compreenda qual o conceito de moral adotado para a composição desta pesquisa.

Fato é que estamos inseridos em uma sociedade em que há uma crise moral e ética presente e notável, por isso, é comum ouvirmos muitos debates e diálogos acerca desse assunto tanto por profissionais de diversas áreas do conhecimento como também por pessoas comuns. Mas, afinal, o que é ética? O que é moral? São a mesma coisa ou são conceitos completamente diferentes? Sendo assim, explanar-se-á sobre a diferença e a correlação entre os termos moral e ética.

Costuma-se aplicar o termo ética como sinônimo de moral, nesse sentido ética refere-se a normas de conduta também objeto da moral. Observa-se atualmente que há uma valorização e uma preferência para o uso da palavra ética em detrimento da moral, devido ao termo moral possuir um sentido bastante ligado ao moralismo autoritário por ocorrência da Ditadura Militar, por isso é coerente evitá-la.

Entretanto, pode-se estabelecer relações distintas entre moral e ética. Para La Taille (2006 apud KAWASHIMA; MARTINS, 2013) ética está ligada à qualidade de vida das pessoas e às reflexões de “vida boa” ou “vida que vale a pena ser vivida”, inspirada na felicidade. Dessa forma, a ética necessita que as pessoas enxerguem a si próprias como sendo de valor. Segundo Cortella (2015) ética relaciona-se à ideia de liberdade, como alguém decide sua própria conduta. Ainda de acordo com o autor o termo “decidir” sinaliza os critérios e valores mobilizados para conduzir a vida coletiva, por isso a ética é convivência, ela só existe porque somos humanos.

Enquanto ética se refere a esfera da felicidade, da liberdade e da convivência, a moral faz menção a dimensão do dever, como restrição de liberdade. Segundo Comte-Sponville & Ferry (1998, p. 214 apud LA TAILLE, 2010), “a moral responde à questão ‘que devo fazer?’, e ética, à questão ‘como viver?’”. Logo, de acordo com La Taille (2010), “o plano ético referente da ‘vida boa’ e o plano moral, ao tema dos deveres para com outrem e para consigo mesmo”. Nessa perspectiva, Cortella (2015) concebe a ética como sendo um conjunto de princípios e valores, e moral como a prática desdobrada a partir dos princípios éticos, de modo que moral e ética constituem-se em concepção e prática.

Nota-se, então, que moral e ética apesar de serem conceitos análogos e conectados, não têm sentido idêntico, visto que, como exposto, ética é o conjunto de valores e princípios que

guiam a conduta do sujeito em sociedade, e a moral é a prática desses valores na ação cotidiana que dependem da forma como a pessoa julga e raciocina os valores e princípios que a governam e esse juízo está intrinsicamente ligado ao nível de desenvolvimento moral.

Diante da explanação realizada acerca dos conceitos de moral e ética é importante compreender o processo de desenvolvimento do juízo moral nos sujeitos, pois é a partir da apreensão desse conhecimento que o educador estará apto a atuar de forma efetiva, reflexiva e de acordo com as capacidades e limitações dos indivíduos evitando a reprodução de erros prejudiciais tanto para o educando como para o educador.

Os principais referenciais teóricos adotados nessa pesquisa são os estudos realizados por Jean Piaget e de estudiosos como Kohlberg, Selman e Eisenberg que aprimoraram a teoria proposta pelo pesquisador genebrino.

### **2.3 O desenvolvimento do juízo moral numa perspectiva psicogenética**

O desenvolvimento moral consiste em um processo de construção que só é possível a partir de trocas estabelecidas entre o indivíduo e o meio, interação essa marcada pela busca do equilíbrio e da reciprocidade dialógica entre o sujeito e a ação. Destarte, o juízo moral evolui à medida que as pessoas confrontam com os problemas sociais e experenciam conflitos morais (VINHA, 2003).

De acordo com Piaget (1994, p. 23), “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Desse modo, para que exista o desenvolvimento da moralidade é necessário que haja, sobretudo, o respeito às pessoas que nos impõem tais regras, baseado na reciprocidade, visto que na moral humana razão e afetividade se confrontam.

A moralidade está inserida na esfera social por sempre se referir a uma situação de interação com o outro. A promoção do desenvolvimento moral se relaciona diretamente com o tipo de experiência que vive cada indivíduo e a atmosfera moral de seu círculo de convivência familiar, social e escolar, porquanto, a moralidade resulta das relações estabelecidas entre o sujeito e esses ambientes (DELVAL & ENESCO, 1994 apud VINHA, 2003). A fim de orientar essas relações com outrem é que se faz necessário a existência de regras e normas de conduta.

Jean Piaget foi prógono ao estudar o desenvolvimento do juízo moral sob a concepção psicológica. A partir de pesquisas empíricas realizadas com crianças na década de 1930, Piaget se dedicou a três temas primordiais: as regras de jogo, as normas morais de origem adulta e o desenvolvimento da noção de justiça. Para estudar as regras de jogo, Piaget optou pelo jogo de

bolas de gude e desenvolveu duas pesquisas em que estudou a relação entre a prática e a consciência das regras.

Acerca da prática das regras, Piaget distinguiu quatro estágios sucessivos: 1) *Estágio motor e individual* em que a prática do jogo se caracteriza pela inexistência de regras e por uma atividade exclusivamente manipulatória e individual; 2) *Estágio egocêntrico* no qual as crianças, ainda que brinquem juntas, não compartilham nem têm atitude de compartilhar as regras de jogo de modo que se limitam a imitar os maiores fazendo uso individual dos exemplos recebidos; 3) *Estágio da cooperação nascente* em que as crianças se esforçam para dominar seus companheiros de jogo se demonstrando preocupados pelo controle mútuo e dando início no uso hesitante de regras coletivas; 4) *Estágio da codificação das regras* em que se manifestam de modo pleno as atitudes para codificar e discutir as regras que se aplicam ao jogo (PUIG, 1998, p. 51, grifo nosso).

Em referência à consciência das regras, Piaget estabelece três estágios que devem ser interpretados, de acordo com o autor, como “atitudes dominantes” encontradas em determinadas idades. Durante o primeiro estágio, a criança estabelece uma relação puramente motora com as regras, afastando sua natureza coercitiva por desconsiderar a obrigatoriedade desta. Não há consciência moral, isto é, as regras não são observadas por ela, o que se denomina anomia, isto é, o estado de ausência de regras. Dessa forma, a criança age de acordo com sua própria vontade e ideias. Segundo Piaget (1994), desde os primeiros meses a criança está imersa em uma atmosfera de regras, fato que dificulta discernir o que vem da própria criança e o que resulta da pressão dos objetos ou da imposição do círculo social. Entretanto, no conteúdo de cada ritual, isto é, acontecimentos físicos (alternância dos dias e das noites, das paisagens no decorrer dos passeios) e obrigações morais (acordar, refeição, asseio e sono), certamente, é possível discernir o que foi inventado pela criança, descoberto na natureza ou imposto pelo adulto. Mas na consciência da regra, enquanto estrutura formal, essas diferenciações são inexistentes do ponto de vista do próprio indivíduo.

Diante do exposto, pode-se afirmar que as origens da consciência da regra estão condicionadas pelo conjunto de vida moral da criança de forma que o estado de anomia desaparecerá progressivamente, sob a pressão das regras lógicas e morais coletivas e com o desenvolvimento cognitivo, tornando-a capaz de interiorizar as normas (BARONI, 2011; OLIVEIRA, 2012; PIAGET, 1994).

Ao longo do segundo estágio, a regra já é internalizada e generalizada pela criança que a considera como imutável, intangível e sagrada. Esse período é denominado de heteronomia, pois as regras são obedecidas em função do outro, ou seja, é compreendida como de origem

adulta e de essência eterna devendo ser obedecida sem questionamentos, assim, toda modificação é vista como uma transgressão. É importante salientar que a heteronomia depreende um período bastante longo do desenvolvimento moral, no qual os adultos exercem grande influência para sua manutenção (BARONI, 2011; PIAGET, 1994).

No terceiro estágio, “[...] a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se se deseja ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja o consenso geral” (PIAGET, 1994, p. 34). Isso significa que as regras assumem um caráter autônomo e racional.

O ambiente sociomoral exerce influência direta no desenvolvimento integral da criança. Consoante Piaget, os sentimentos morais têm sua origem nos relacionamentos interpessoais, posto que são nessas relações que a criança constrói suas ideias e sentimentos sobre si, sobre o mundo dos objetos e o mundo social (DEVRIES & ZAN, 1998). Entretanto, o ambiente sociomoral de grande parte das escolas requer que as crianças sejam conformadas, obedientes e submissas, em todos os aspectos, tanto os relacionados à autonomia e à iniciativa, quanto ao pensamento reflexivo (DEVRIES & ZAN, 1995 apud VINHA, 2003). Logo, os adultos são os responsáveis por determinar a essência do ambiente sociomoral no qual vive a criança. Esse ambiente se constrói ou é construído pela relação adulto-criança, criança-adulto bem como pela relação criança-criança durante as interações diárias.

Muitas pesquisas (ARAÚJO, 1994; BAGAT 1984; BZUNECK, 1975; DEVRIES & ZAN, 1995 apud VINHA, 2003) têm evidenciado que os tipos de relações sociais presentes no ambiente vivenciado pelas crianças são as que favorecem o desenvolvimento moral dessas em instituições de Educação Infantil, tais relações determinam o modo como as crianças convivem e lidam com conflitos. Ambientes autoritários e coercitivos reforçam a heteronomia das crianças e as orientam à moral da obediência de regras externas, dessa forma, as crianças resolvem os conflitos de modo agressivo e submisso, pois estão acostumadas a recorrerem aos adultos para os resolverem, uma vez que são os adultos que detém a autoridade. Já em ambientes cooperativos, os adultos encorajam a autorregulação da criança através de princípios autoconstruídos por ela em relações baseadas na democracia e na cooperação o que favorece o desenvolvimento da autonomia. Nesse contexto, as crianças enfrentam os problemas a partir do diálogo e do respeito mútuo (BARONI, 2011).

Entende-se que a heteronomia é o resultado da coação que se caracteriza pelo respeito unilateral que provém do sentimento de dever e obrigação moral, em que as normas morais não são elaboradas ou reelaboradas pela consciência. Assim, a pessoa heterônoma considera bom todo ato que revela obediência às regras ou ao que os outros impuseram, interpreta as regras ao

pé da letra e possui uma concepção de responsabilidade objetiva em que julga a partir das consequências dos atos e não pela intencionalidade daqueles que agiram (PIAGET, 1994; LA TAILLE, 1992). Em contrapartida, uma pessoa autônoma é aquela “capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes em uma sociedade” (LA TAILLE, 1992, p. 17).

O adulto que se relaciona diretamente com a criança exerce grande influência naquilo que ela será ao crescer, de tal modo o adulto possui o papel de formador na construção dos seus sentimentos, valores e princípios. Além disso, são os adultos que determinam o tipo de ambiente no qual a criança vive, cresce e se desenvolve. O ambiente sociomoral é composto por diversas ações, reações e relações do adulto com a criança, da criança com o adulto e da criança com seus pares. Essas relações contribuem de forma efetiva para o desenvolvimento e comportamento dos pequenos (VINHA, 2003).

A construção da moralidade compreende inúmeras implicações pedagógicas, por isso o educador tem a responsabilidade de em sua prática favorecer o desenvolvimento de uma moral autônoma na criança. Para tanto, é muito importante que o professor propicie a autogestão e a interação social; dado que é somente a partir da efetiva vivência de relações de cooperação que o egocentrismo se transforma pouco a pouco em personalidade autônoma (VINHA, 2003).

Piaget acredita que o egocentrismo é pré-social, no sentido em que marca uma transição entre o individual e o social, entre o estágio solipsista do bebê e o estágio da cooperação. Por mais articulado que esteja o egocentrismo com o respeito unilateral, a mistura de coação e subjetividade parece menos social que a cooperação. Assim, o egocentrismo é, ao mesmo tempo, pré-social, em relação à cooperação ulterior, e social, em relação à coação, da qual constitui, mesmo, o efeito mais direto (PIAGET, 1994). Por isso Piaget (1994, p. 81) afirma que:

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

A partir de seus estudos Piaget conclui que moralidade infantil é produto de uma atividade da criança que, em contato com o meio social, *re-significa* valores, os princípios e as regras que lhe são apresentadas e, essas *re-significações* dependem das estruturas mentais já construídas (LA TAILLE, 2006a).

Lawrence Kohlberg, inspirado nos estudos realizados por Jean Piaget, buscou identificar no progressivo desenvolvimento da reversibilidade o fio condutor do desenvolvimento moral. Valendo-se do método clínico de Piaget, Kohlberg apresentou aos sujeitos de sua pesquisa dilemas morais hipotéticos envolvendo os personagens em uma situação difícil e para resolvê-los deveriam escolher entre valores conflitantes, a partir de um juízo e da justificativa de seu ponto de vista. O entrevistador propiciava um ambiente em que o indivíduo se sentisse à vontade para responder livremente, procurando acompanhar cuidadosamente o raciocínio empregado na escolha. (LA TAILLE, 2006b; VINHA, 2003).

O conteúdo normativo do julgamento moral foi o fator distintivo das respostas dadas pelos sujeitos ao expressarem seus juízos sobre o que valorizam e a razão da valoração. Por isso, Kohlberg analisou a capacidade de o sujeito se colocar no lugar do outro (alteridade), de maneira que raciocine e coordene os conflitos como o outro, isto é, na perspectiva do outro. Os fatores que parecem interferir nos juízos morais, além da capacidade de colocar-se numa outra perspectiva, são: o nível de desenvolvimento cognitivo, o ambiente e as interações sociais.

O cerne de sua teoria se expressa no processo de construção da moralidade que se dá a partir de estágios universais e hierarquicamente organizados, da mesma forma que para a inteligência, existe uma sequência de estágios invariantes, construídos por processos interativos (VINHA, 2003).

Kohlberg propôs, com base na análise do raciocínio apresentado pelos sujeitos diante dos dilemas, uma sucessão de seis estágios de desenvolvimento responsáveis por definirem os critérios pelos quais o sujeito exercita seu juízo moral, contidos em três grandes níveis que elucidam os enfoques na resolução dos problemas morais que representam formas progressivamente superiores de raciocinar moralmente.

**Nível Pré-convencional:** Nesse nível, as crianças não compreendem as regras em sua essência de modo que nas questões morais consideram apenas os interesses das pessoas envolvidas, respondendo a regras culturais com base nos rótulos de bom e ruim, de certo e errado. Esses rótulos são interpretados a partir das consequências (físicas ou hedonísticas) de sua ação e da força de quem enuncia as regras.

**Estágio 1 – Moral heteronômica orientada para a punição e a obediência:** A criança considera que as consequências físicas da ação determinam seu caráter bom ou ruim, de modo que desconsidera o valor humano dessas consequências. Os desejos e as ordens expressos pela figura de autoridade se transformam em regras que a criança procura cumprir por medo de ser castigada. Há uma tendência de a criança estabelecer uma relação de causa e efeito entre a desobediência e o castigo, por isso, considera que o correto é não violar as normas respaldadas

em castigos e obedece por obedecer a fim de evitar danos físicos a pessoas e coisas. Respeitar incondicionalmente o poder e evitar a punição são atitudes valorizadas.

**Estágio 2 – Moral instrumental, individual e relativista:** Surge a consciência de que podem existir pontos de vista distintos. A ação correta é aquela que satisfaz instrumentalmente as próprias necessidades e, eventualmente, as necessidades dos outros. As relações interpessoais são vistas como relações de troca mercantil: "Se faço algo pelo outro, o outro também fará por mim". As regras são seguidas quando houver um interesse imediato. Justiça, reciprocidade e igualdade estão presentes, mas são interpretados de forma física e pragmática.

**Nível Convencional:** A pessoa emite juízos a partir das regras e expectativas da família, do grupo ou da nação a que pertence. A moral se baseia nas atitudes de conformidade, lealdade, manutenção, apoio e justificação às expectativas pessoais e à ordem social a fim de se manter membro do grupo.

**Estágio 3 – Moral normativa interpessoal: orientação para o “bom menino-bom menina”:** A boa conduta é a que agrada aos demais e os ajuda. O correto é viver de acordo com as expectativas das pessoas próximas havendo muita conformidade com as imagens estereotipadas do que é o comportamento da maioria considerado como "natural" e "normal". O conceito de justiça passa a ser recíproco, surge a ideia de equidade, em que se favorece o mais fraco. Nesse estágio, é aprovado aquele que é "bonzinho".

**Estágio 4 – Moral de sistema social:** Há uma orientação em direção à autoridade, às regras e à manutenção da ordem social. A autoridade que deixa de ser pessoal e passa a emanar de toda a sociedade. O comportamento correto consiste em cumprir o próprio dever, demonstrar respeito pela autoridade e manter a ordem social vigente. Apesar de existir uma ênfase no ponto de vista legal, as leis não são eternas, mas sim, instrumentos flexíveis para aprofundar valores morais que podem e devem ser modificados a fim de melhorá-los. Nesse sentido, o contrato social supõe a participação voluntária em um sistema social aceito de tal modo que justiça é definida em função de toda a comunidade.

**Nível Pós-convencional:** A pessoa entende as regras sociais, mas as supera, pois, seu pensamento é orientado por princípios e valores universais que permitem examinar criticamente a moral da própria sociedade.

**Estágio 5 – Moral do contrato social e dos direitos humanos:** A ação justa deve considerar os direitos individuais gerais e em termos de padrões que tenham passado por exame crítico e obtido concordância de toda a sociedade. Há uma ênfase no ponto de vista legal, no entanto, as leis são consideradas como instrumentos flexíveis em razão de considerações racionais de utilidade social. Apesar do caráter relativo da maioria das normas sociais, existem

valores ou direitos que não são relativos, como a vida e a liberdade e, por isso, devem ser respeitados e defendidos em todas as culturas e sociedades. Fora do domínio legal, a concordância livre e o contrato social são fundamentos obrigatórios.

***Estágio 6 – Moral de princípios éticos universais:*** A ação correta se baseia em princípios éticos eleitos por cada um que são compreensivos, racionais, e universalmente aplicáveis. São princípios morais abstratos, que transcendem as leis, como a igualdade dos seres humanos e o respeito pela dignidade de cada pessoa. É impossível chegar a esse estágio sem dominar as operações formais e sem ter adquirido na ordem social a perspectiva do "ponto de vista moral". Tal perspectiva permite derivar acordos sociais a partir de uma posição moral prévia e direcionada. Reconhecer que há algum critério de natureza moral que deve reger a vida coletiva é um dos primeiros requisitos. Esse critério, formulado de modo legal, se refere ao respeito devido às pessoas e à sua condição de fins, e não de meios. Tal perspectiva supõe: orientar-se por princípios éticos auto escolhidos; considerar justas as leis sociais na medida em que se apoiam em tais princípios; e modificá-las em caso contrário (LA TAILLE, 2006a; PUIG, 1989; VINHA, 2003).

Partindo de seus estudos Kohlberg considera que o ápice do processo de moralização é aquele em que a conduta se orienta por princípios internos próprios do desenvolvimento moral apresentados no estágio seis. Lukjanenko (1995, apud VINHA, 2003, p. 98) ressalta que para Kohlberg, “todos os homens, independentemente da cultura em que vivem, podem alcançar os níveis mais altos do raciocínio moral, desde que haja ótimas condições para o desenvolvimento sócio moral”, é nesse sentido que a educação deve estar comprometida em propiciar o desenvolvimento do juízo moral das crianças, de modo que essas avancem cada vez mais na evolução dos estágios, contribuindo para formação de indivíduos progressivamente mais autônomos.

As instituições escolares são locais propícios para a vivência social entre as crianças. Com o intuito de promover o desenvolvimento de uma moral autônoma na criança, a escola deve ter um ambiente sociomoral cooperativo, onde o funcionamento da classe se organize seguindo alguns princípios elaborados por todos os integrantes, de forma que facilite a participação democrática das crianças e dos professores.

A escola deve ser um lugar onde os valores morais são pensados e refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito; deve também proporcionar o convívio democrático pautado na justiça e no respeito mútuo, pois esse convívio é compreendido como a melhor experiência moral que a criança pode viver (VINHA, 2003).

De acordo com Vinha (2003), é necessário que a criança conviva com adultos, num ambiente em que haja respeito mútuo, a fim de que tenha a possibilidade de construir gradativamente sua autonomia moral. Não há respeito mútuo se a criança não experimentar relações de cooperação; e a cooperação ocorre essencialmente a partir da convivência da criança com seus pares.

A moralidade é construída pelo sujeito por meio da convivência com o adulto, com seus pares, com os problemas por ele defrontados e, também, por sua experiência e ação. Sendo assim, a educação moral pode ser trabalhada durante todo o período em que a criança interage com o meio.

### **2.3.1 Entendimento interpessoal atuante: desenvolvimento da capacidade de pensar sobre os outros**

Para melhor compreender o processo pelo qual o sujeito desenvolve a capacidade de pensar sobre os outros, Robert L. Selman (1980) aprimorou o trabalho de Piaget ao analisar a progressão do egocentrismo à reciprocidade e dessa à mutualidade.

O modelo proposto por Selman e sua equipe para avaliar o entendimento interpessoal que reflete no comportamento tem como vantagem, de acordo com DeVries & Zan (1998), a possibilidade de avaliar os níveis de desenvolvimento de entendimento interpessoal expressados no momento da interação e descrever como as crianças formam juízos sobre os outros. O que é observado envolve a combinação de fatores afetivos, cognitivos e situacionais.

É nesse sentido que Selman define dois tipos de experiências que favorecem o desenvolvimento do entendimento interpessoal, uma vez que essas duas experiências refletem temas complementares na estruturação do desenvolvimento social. A primeira experiência diz respeito a negociação em que o objetivo desenvolvimental é o de manter a identidade separada dos outros. A segunda é a experiência compartilhada, em que se estabelece conexão ou reciprocidade com outrem.

Conforme DeVries & Zan (1998), três componentes devem ser considerados no entendimento interpessoal durante a avaliação da capacidade de pensar sobre o outro durante as interações sociais. Primeiro, infere-se como o sujeito elabora cognitivamente sua própria perspectiva em relação ao outro – o comportamento sugere a troca de papéis? – segundo, depreende-se como o indivíduo percebe e reage ao desequilíbrio emocional na interação – a afetividade é ou não regulada a serviço de interações bem-sucedidas? – e, por fim, busca-se

entender a finalidade primária da pessoa na interação – a finalidade é de dominar ou cooperar o/com o outro?

O quadro a seguir descreve os cinco níveis de adoção de perspectiva conceituados por Selman (1980).

**Quadro 1: Níveis de entendimento interpessoal atuados proposto por Selman**

<b>Estratégias de Negociação</b>	<b>Níveis Desenvolvimentais Centrais na Coordenação da Perspectiva Social</b>	<b>Experiências Compartilhadas</b>
Negociação através de estratégias físicas irreflexivas (luta ou fuga impulsiva).	Nível Impulsivo Egocêntrico (0).	Experiência compartilhada através de imitação irreflexiva (contagante).
Negociação através de comandos/ordens unilaterais em uma só direção ou por meio de estratégia de obediência automática.	Nível Unilateral (1).	Experiência compartilhada através de entusiasmo sem preocupação com a reciprocidade.
Negociação através de estratégias cooperativas em uma orientação persuasiva ou diferenciada.	Nível Reflexivo Recíproco (2).	Experiência compartilhada através da reflexão conjunta sobre percepções ou experiências semelhantes.
Negociação através de estratégias cooperativas orientadas para integração das necessidades de si mesmo e de outros.	Nível Mútuo de Terceira Pessoa (3).	Experiência compartilhada através de processos reflexivos, empáticos e cooperativos.
Negociação através de estratégias cooperativas pela tentativa mútua de introspecção e autorreflexão, admitindo a ambivalência de emoções.	Nível de Terceira Pessoa(s) num núcleo integrativo.	Experiência compartilhada através das relações de natureza coesiva, pluralística em conceito, orientadas ao compromisso de alcançar determinados objetivos. Admitindo que o outro possa crescer fora do relacionamento já existente.

**Fonte: DeVries & Zan (1998, p. 43 apud Sônego & Zamberlan, 2007, p. 344)**

Selman entende o desenvolvimento interpessoal como níveis por este continuar acessível ao sujeito mesmo depois de o nível posterior ter sido atingido diferentemente dos estágios postulados por Piaget nos quais os indivíduos conservam qualidades contínuas.

De maneira geral, segundo Vinha (2003), o nível zero corresponde ao período dos três aos seis anos, em que a criança não identifica que as experiências íntimas e subjetivas dos outros possam ser diferentes das suas de modo que os outros são vistos como objetos. No nível um,

período entre cinco e nove anos de idade, a criança se descentra e sabe que cada pessoa tem uma experiência subjetiva única, entretanto, apresenta dificuldades em considerar mais de uma perspectiva por vez. O nível dois pode ser encontrado em torno dos sete e doze anos, período em que a criança progrediu em seu descentramento e já é capaz de considerar reciprocamente pensamentos e sentimentos dela própria e dos outros. No nível três, início da adolescência, o sujeito se descentra mais em relação ao período anterior, tornando-se apto a coordenar simultaneamente as perspectivas recíprocas em uma visão mútua. Já o nível quatro compreende ao nível mais avançado de descentramento e está mais relacionado ao final da adolescência e início da vida adulta, não envolvendo a criança pequena, ênfase dessa pesquisa.

Nesse sentido, os estudos de Selman evidenciam e confirmam a incapacidade de a criança pequena perceber diferentes pontos de vista, ou seja, de se colocar no lugar do outro. Além disso, sua análise contribui para melhor compreender a transição do pensamento egocêntrico para a cooperação refletidas em atitudes morais.

### **2.3.2 Desenvolvimento Moral Pró-Social**

De acordo com Nancy Eisenberg (1982 apud KOLLER; BERNARDES, 1997), o desenvolvimento moral pró-social do indivíduo se relaciona com a aquisição e mudança dos julgamentos e atitudes de benefício ou ajuda dirigidos a outrem voluntariamente sem influências e pressões externas, sem expectativas de recompensas materiais ou sociais definidos em termos de consequências positivas. A pró-sociabilidade pode se manifestar por meio de ações, expressões verbais do raciocínio sobre um dilema moral ou intenções.

Diferente do que propôs Kohlberg, o modelo teórico de Eisenberg desconsidera os estágios do desenvolvimento como um todo estruturado ou uma sequência invariante. Em sua teoria, todo o raciocínio moral pró-social verbalizado pelos sujeitos é avaliado e os juízos expressos em diferentes níveis não se reduzem a um único estágio. Aceita-se que o indivíduo apresente uma diversidade de níveis de raciocínio, expressos por respostas relativas às várias categorias de julgamento pró-social simultaneamente, uma vez que o nível de desenvolvimento do julgamento pró-social pode ser determinado por diferentes aspectos associados à individualidade do agente.

É importante salientar que entre as duas teorias, existem também, diferenças metodológicas. Eisenberg apresenta dilemas em que a pessoa deve escolher entre necessidades e desejos próprios ou de outro indivíduo ou de um grupo. Os dilemas de Kohlberg, por sua vez, exigem escolhas extremadas entre questões de autoridade versus contrato, vida *versus* morte,

consciência *versus* punição, nas quais o sujeito tem de decidir entre a transgressão ou não das normas. Além disso, nos dilemas propostos por Eisenberg o papel das autoridades, punições, proibições, regras e demais critérios formais de coação são minimizados assim como a ênfase no relacionamento interpessoal com parentes ou amigos próximos. Os dilemas de Kohlberg, por sua vez, tratam de questões que envolvem decisões morais de indivíduos que se relacionam proximamente como por exemplo a relação entre pais e filhos e a relação conjugal.

Apesar dessas diferenças, os dois modelos teóricos apresentam similaridades em alguns aspectos, sendo a maior delas a que diz respeito ao pressuposto de que o desenvolvimento é limitado pelo nível de complexidade da cognição do indivíduo com relação ao fenômeno social. Segundo a perspectiva de Kohlberg, o baixo nível de funcionamento cognitivo ou lógico apresentado por um indivíduo deve-se à sua pouca idade e ao desenvolvimento incompleto, por isso não é capaz de entender ou mobilizar níveis de julgamento moral mais elevados. Aplica-se esse mesmo pressuposto ao domínio do raciocínio moral pró-social, visto que crianças pequenas são notadamente incapazes de expressar altos níveis de raciocínio moral pró-social.

Destaca-se também que para ambas as teorias o raciocínio moral egoísta é entendido como moralmente imaturo, a orientação para aprovação dos outros a partir da adesão às regras sociais e aos valores e a orientação auto reflexiva referente ao bem-estar de outrem são identificadas como uma moral intermediária e a preocupação por princípios éticos abstratos, imperativos sociais e a busca do cumprimento das obrigações são definidas como o nível relativamente mais avançado do desenvolvimento moral.

Koller e Bernardes (1997) assinalam que estudos transversais, longitudinais e transculturais têm sido realizados desde a década de 1970 para melhor compreender o desenvolvimento moral pró-social. As principais conclusões obtidas por esses estudos revelaram que a) o raciocínio hedonístico diminui ao longo da infância e a orientação para as necessidades dos potenciais receptores de ajuda aumenta neste mesmo período; b) crianças maiores com idades entre nove e dez anos apresentam uma diversidade de raciocínios em suas justificativas, tais como o raciocínio pragmático, o raciocínio orientado para a aprovação interpessoal e afetiva, e a estereotipia do raciocínio expresso pelo desejo de agirem de forma socialmente correta; c) no início da adolescência, ascendem os raciocínios guiados pela empatia, afeto e valores internalizados; d) mesmo aqueles adolescentes que, eventualmente, verbalizam raciocínios mais elaborados, manifestam raciocínios hedonísticos, assim como outros menos avançados, em suas justificativas. O quadro, a seguir, explicita de modo mais didático e compreensível os níveis do desenvolvimento pró-social proposto por Eisenberg a partir desses estudos.

**Quadro 2 – Níveis do desenvolvimento moral pró-social segundo Eisenberg**

<b><i>Nível 1: Orientação Auto-Focada e Hedonística</i></b>
As preocupações do potencial benfeitor dirigem-se para consequências que são orientadas para si mesmo, mais do que para considerações morais ( <i>autoridade e punição*</i> ). As razões para ajudar ou não os outros incluem considerações de ganho pessoal ( <i>hedonismo*</i> ), <i>reciprocidade direta*</i> e preocupação no sentido de precisar e/ou gostar do outro ( <i>relacionamento afetivo*</i> ). Este nível apareceu predominantemente em crianças pré-escolares e das primeiras séries do I grau.
<b><i>Nível 2: Orientação para as Necessidades dos Outros</i></b>
O potencial benfeitor expressa preocupação pelas necessidades* físicas, psicológicas e/ou materiais dos outros, mesmo que estas necessidades conflitem com as suas próprias. Esta preocupação expressa-se em termos simples, sem evidência clara de que o indivíduo está assumindo a perspectiva do outro. Também estão presentes verbalizações de simpatia ou referências a afetos internalizados, tais como a culpa. Este nível apareceu predominantemente em crianças pré-escolares e das primeiras séries do I grau.
<b><i>Nível 3: Orientação para Aprovação Interpessoal e/ou Orientação Estereotipada</i></b>
As imagens de pessoas e comportamentos bons e maus são estereotipados*, e/ou as considerações pela aprovação* e a aceitação dos outros são utilizadas para justificar comportamentos pró-sociais ou comportamentos de não ajudar o outro. Este nível apareceu predominantemente em indivíduos de I grau e II grau.
<b><i>Nível 4a: Orientação Empática Auto Reflexiva</i></b>
O julgamento inclui evidência de simpatia auto reflexiva respondente ou tomada de perspectiva do outro ( <i>empatia*</i> ), preocupação com questões de humanidade, e/ou afeto* culpado ou positivo relacionado às consequências das próprias ações. Este nível apareceu predominantemente em algumas crianças no final do I grau e em muitos adolescentes de II grau.
<b><i>Nível 4b: Nível de Transição</i></b>
As justificativas dos indivíduos para ajudar ou não ajudar envolvem valores internalizados, normas, obrigações e/ou responsabilidades, preocupação pelas condições da sociedade, e/ou referência à necessidade de proteger os direitos e a dignidade das pessoas. Estas ideias, no entanto, não são claras ou fortemente expressas, estão em nível transicional e de elaboração. Este nível apareceu predominantemente em adolescentes de II grau ou adultos.
<b><i>Nível 5: Orientação para forte Internalização</i></b>
As justificativas para ajudar ou não ajudar são baseadas em valores, normas ou responsabilidades internalizadas. O desejo de manter uma obrigação contratual, social ou individual, ou melhorar as condições da sociedade baseia-se na crença sobre a igualdade, a dignidade e os direitos de todos os indivíduos. Também caracterizam este estágio os afetos positivos ou negativos relacionados com a manutenção de autorrespeito para abrir mão de seus próprios valores e aceitar as normas. Caracteriza-se por outros raciocínios abstratos ou internalizados*. Este nível aparece predominantemente em uma pequena minoria de adolescentes de II grau e não apareceu em crianças de I grau.

\*Essas palavras correspondem às categorias do julgamento moral pró-social de cada nível do desenvolvimento.

**Fonte: Eisenberg, Lennon & Roth (1983, p. 231 apud KOLLER; BERNARDES, 1997, p. 231)**

Esses estudos permitiram, portanto, a elaboração de uma sequência de desenvolvimento do julgamento moral em níveis, como também evidenciaram que as pessoas não se situam, exclusivamente, em um único nível de raciocínio. Além disso, o estudo do desenvolvimento

moral pró-social auxilia na ampliação da compreensão da generosidade e de atitudes de ajuda superando a avaliação das predisposições dos indivíduos para sua emissão, pois considera que diferentes fatores como a biologia, as condições situacionais, a cultura, a educação, os processos cognitivos, a responsividade emocional e a socialização, contribuem para seu desenvolvimento.

#### **2.4 Cuidar e educar: a dimensão moral na educação infantil**

A ideia de que "cuidar [...] refere-se à assistência às crianças menores de três anos e educar aplica-se às atividades pedagógicas às crianças maiores" (MONTENEGRO, 2005) está muito arraigada nas concepções e práticas dos profissionais de educação infantil. No entanto, essas dimensões devem ser pensadas de modo intencional e integrado no desenvolvimento de atividades que relacionam intrinsecamente o cuidar e o educar, de forma que não seja estabelecido primazia de um em detrimento do outro. Logo, se a criança necessita de cuidados, vivenciará experiências mais enriquecedoras se estiver sendo estimulada por profissionais aptos a desenvolver atividades educativas programadas.

O cuidado está presente em todas as profissões que envolvam a relação entre pessoas em que o crescimento, a saúde ou a vida do outro depende dessa relação. A educação infantil, dentre as profissões que cuidam, potencializa o fator emocional, por envolver relações interpessoais entre os profissionais e as crianças. Entretanto, nas instituições de educação infantil a cisão entre o considerado racional (educar) e o irracional ou emocional (cuidar) se reveste de conotação hierárquica, pois é possível encontrar com frequência atuando em conjunto a auxiliar que cuida e a professora que desenvolve atividades pedagógicas (MONTENEGRO, 2005).

Montenegro (2001) aponta que ao analisar o trabalho desenvolvido ou aquele que deveria ser realizado nos dois níveis da educação infantil, a creche representa um ambiente rico em relações afetivas e a pré-escola, em atividades programadas alicerçadas nos conhecimentos proporcionados por uma melhor formação dos profissionais, a impressão que se tem é a de que a creche necessita de mais pré-escola e a pré-escola de mais creche. É nessa lógica que a autora compreende que as expressões educar e cuidar devem ser mantidas em ambos os níveis, visto que ao manter o cuidado como uma função, cumpre-se o objetivo de remarcar a especificidade desse nível da educação básica.

Na dimensão moral, a palavra que melhor denota o sentido de cuidado é a generosidade. Para aprofundar a compreensão do significado moral do cuidado é preciso investigar o sentido da virtude generosidade.

Comte-Sponville (1995) elucida que a virtude se constitui em uma disposição adquirida para fazer o bem, isto é, um esforço para comportar-se bem, sendo o bem definido nesse esforço. As virtudes são, portanto, os valores morais que orientam o querer, o viver e a ação de cada pessoa, pois os valores são sempre singulares e plurais como cada um de nós por serem passíveis de uma assimilação intelectual.

O agir moral pressupõe, de acordo com La Taille (2006a), que a pessoa tenha o conhecimento das regras, dos princípios e dos valores, bem como, conhecimentos culturais, científicos e psicológicos. Os princípios são as matrizes das quais se derivam as regras e essas últimas consistem em um mandamento preciso.

O mesmo autor emprega uma metáfora bastante interessante e didática para compreender a dimensão da ação moral. Pensemos, então, que as regras correspondem a um mapa, por essa ser sempre uma formulação verbal restritiva que cobre um número limitado de situações, os princípios a uma bússola que orienta a ação, as decisões e o querer, e os valores ao planeta onde cada pessoa se movimenta com sua bússola e mapa. Assim, pode-se afirmar que a regra corresponde à formulação ao pé da letra, o princípio a seu espírito e os valores são resultado de um investimento afetivo em que se encontra a energética da vida. Quem se limita ao conhecimento das regras morais fica, na prática, sem saber como agir em inúmeras situações, como corre o risco de ser dogmático e injusto. Em compensação, quem conhece os princípios pode saber guiar-se em diversas situações e decidir como agir (LA TAILLE, 2006a).

A generosidade é definida por Comte-Sponville (1995, p. 97) como a virtude do dom, diferenciando-a da justiça. À justiça cabe dar a cada um o que lhe é de direito, na generosidade dá-se “o que não é seu, o que é de quem oferece e que lhe falta”. Dessa forma, a generosidade é mais afetiva, espontânea, singular, subjetiva; a justiça, por sua vez, é universal, objetiva e refletida.

Comte-Sponville busca no cartesianismo de Descartes a concepção de generosidade e considera que a essência dessa virtude conota sentidos de confiança e liberdade. Logo, o ato de generosidade geraria um sentimento de autoestima, pois, ser generoso é saber-se livre para agir bem e querer-se assim.

Montenegro considera importante as considerações feitas por Comte-Sponville a respeito da generosidade porque contribui para o pensar sobre os sentidos possíveis da relação entre o cuidado e as mulheres. Segundo a autora, para as mulheres, o cuidado, no sentido de generosidade, pode contribuir para a elevação do autoconceito, significando autonomia (MONTENEGRO, 2005).

Por conseguinte, se o cuidado compreendido como generosidade na dimensão moral é movido por determinações racionais, faz-se necessário adotar uma perspectiva de desenvolvimento moral que integre elementos cognitivos, emocionais, pessoais e universais. Piaget relaciona a moralidade com a vida afetiva de forma intrínseca:

[...] um ato inteligente não poderia ser qualificado de lógico, e um traço de sensibilidade, de moral, senão a partir do momento em que algumas normas imprimam a tais matérias uma dada estrutura e regras de equilíbrio. A lógica não é coextensiva à inteligência, mas consiste no conjunto de regras de controle que a própria inteligência usa para dirigir-se. A moral desempenha um papel análogo quanto à vida afetiva (PIAGET, 1994, p. 126).

Compreende-se, assim, o cuidado como um processo que inclui elementos morais, emocionais e cognitivos advindos de um contexto cultural, nesse sentido, a formação dos educadores de crianças pequenas, que no exercício atribuem o cuidar como função indissociável do educar, envolve, além das referidas áreas de conhecimento, a educação moral. Assim sendo, Montenegro (2001) destaca que o modelo de educação moral deve estar orientado por um paradigma teórico do desenvolvimento moral e em uma revisão crítica dos modelos tradicionalmente utilizados na educação moral a fim de que a formação moral coopere para o processo de desenvolvimento de sujeitos não apenas autônomos, mas também sensíveis às necessidades do outro. Haja vista que a inserção do tema cuidado implica a necessidade de adotar uma concepção de moral que não se restrinja à noção de justiça como direito universal – não deixando por isso de reconhecer sua relevância e importância –, mas que inclua situações específicas em que dilemas morais ocorrem, atentando-se aos vínculos entre os indivíduos envolvidos e ao reconhecimento do caráter pessoal na resolução de conflitos morais. Ao integrar os aspectos relacionais e pessoais num paradigma teórico evidencia-se o debate sobre os valores individuais como também a relevância da formação de valores morais.

Diante da elucidação teórica exposta nesse capítulo, foi visto que os estudos de Piaget referem-se ao juízo e não às atitudes morais. Por isso, apesar de a maturidade do julgamento moral ser condição necessária, esta não é suficiente para a maturidade moral, uma vez que a ação moral é determinada por fatores psicológicos internos que interagem com o mundo social, manifestando-se como função de normas e processos grupais. Nesse sentido, Piaget acredita que a integração entre o juízo e a ação moral será possível “quando o sujeito se sentir obrigado racionalmente, por uma necessidade interna, a agir moralmente, de acordo com os princípios universais de justiça e de igualdade” (ARAÚJO, 1996, p. 110 apud VINHA, 2003, p. 107).

Kohlberg defende que são necessárias algumas condições para que os princípios e valores morais traduzam-se em atitudes morais, sendo algumas delas as características da

própria pessoa, seus motivos, sentimentos e firmeza para atuar de acordo com esses princípios, além das situações específicas em que atuará o sujeito e suas influências. Assim, para Kohlberg quanto mais elevado for o raciocínio moral maior possibilidade tem o sujeito de apresentar ação coerente com esses juízos (VINHA, 2003, p. 107).

De um modo geral, tanto para Piaget como para Kohlberg o ambiente no qual está inserido o sujeito, somado as condições psicológicas e cognitivas influenciam intrinsecamente no desenvolvimento do juízo e da ação moral, por isso a importância de a sala de aula se constituir em um ambiente cooperativo, democrático, autônomo e propiciador de conflitos de discussões sociomorais.

Abordou-se também teorias que consideram o desenvolvimento moral a partir de perspectivas diferentes daquela centrada no juízo moral e na justiça (cf. Piaget e Kohlberg). Selman (1980 apud DEVRIES & ZAN, 1998) trata do desenvolvimento moral a partir das inclinações dos sujeitos em considerar a perspectiva do outro, deixando de modo progressivo a visão egocêntrica e heterônoma com vistas a reciprocidade, mutualidade e autonomia, mas, nada impede de uma pessoa autônoma, em determinada situação, agir de modo egocêntrico, por exemplo. Eisenberg (1982 apud KOLLER; BERNARDES, 1997) considera, por sua vez, o desenvolvimento moral relacionado à motivação voluntária do indivíduo em ajudar ou beneficiar o outro sem esperar retribuição, aproximando-se, por isso, da virtude generosidade. Essas atitudes volitivas e voluntárias são definidas como atitudes pró-sociais e estão bastante presentes nas crianças pequenas.

Eisenberg e Selman consideram o progressivo desenvolvimento moral dos sujeitos em níveis, em vez de estágios como proposto por Piaget e Kohlberg, pois acreditam que os indivíduos podem expressar seus juízos e suas atitudes por diferentes aspectos associados à individualidade e à situação posta, podendo transitar livremente entre os níveis de desenvolvimento. Já Piaget e Kohlberg definem estágios mais enrijecidos, em que se acredita que quando superado o estágio anterior o indivíduo o abandona de modo a conservar as qualidades em um *continuum*.

Nota-se que esta pesquisa centrou no estudo do desenvolvimento do juízo moral de crianças heterônomas e pré-operatórias. Conhecer as características predominantes desse período é fator imprescindível para que o professor compreenda a maneira como raciocina e age a criança, a fim de favorecer sua descentração e auxiliá-la a considerar a perspectiva do outro, tornando-a capaz de coordenar progressivamente seu próprio ponto de vista com o dos seus pares e suas ações.

A Educação Infantil é uma etapa do ensino dotada de especificidades e dentre elas destaca-se o cuidado que por vezes é relegado e atribuído às mulheres como algo natural. Sendo assim, nessa perspectiva, não haveria a necessidade de sistematização e preparo para prestá-lo. Somada a questão histórica de as instituições de Educação Infantil terem tido por muito tempo a função de assistência, amparo, guarda e proteção, favoreceu a dicotomia entre os aspectos cognitivos e afetivos dos profissionais de creches e pré-escolas, visto que nas creches prevalece a relação do cuidado sobre o ensino sistematizado dos conhecimentos e nas pré-escolas se realiza o contrário, de modo que os efeitos dessa concepção persistem até os dias de hoje na visão de muitos profissionais da educação.

Como essa pesquisa diz respeito ao desenvolvimento moral de crianças pertencentes a essa etapa do ensino, considera-se importante elucidar o cuidar e o educar de modo integrado, bem como a dimensão moral do cuidar. Para isso foi utilizado o estudo desenvolvido por Thereza Montenegro (2001; 2005) em que a pesquisadora entende que o cuidar envolve componentes afetivos e pressupõe determinadas atitudes segundo às necessidades singulares a cada criança. A tese defendida por Montenegro é a necessidade de a formação para o cuidado consistir em parte da educação moral, pois o cuidar pressupõe certas atitudes e as atitudes são influenciadas por princípios, crenças e valores.

No próximo capítulo será explicitada a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados que dizem respeito a essa investigação.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa teve caráter qualitativo uma vez que objetivou interpretar como a roda de conversa é trabalhada nas instituições de Educação Infantil e em que medida esse espaço pode ser propiciador do desenvolvimento do juízo moral das crianças, por meio da observação, descrição, análise e compreensão da situação focada na investigação.

Trata-se de uma pesquisa empírico-descritiva que teve como finalidade coletar informações e conhecimentos acerca da hora da roda como um espaço propiciador do desenvolvimento da autonomia moral das crianças, bem como das concepções dos professores sobre o tema e sua prática pedagógica. Utilizou-se o método hipotético-dedutivo de modo que a pesquisa foi dividida em três fases: de início a realização de pesquisa bibliográfica a respeito do tema, em seguida, a definição das técnicas empregadas durante a coleta dos dados e a determinação da amostra e, por último, o estabelecimento de técnicas de registros dos dados, e de métodos utilizados para sua análise posterior.

Os dados da pesquisa bibliográfica foram buscados no Portal de periódicos da Capes e em livros. Os dados empíricos da pesquisa foram coletados em campo a partir da participação de duas Escolas Municipais de Educação Infantil da cidade de Bauru.

Optou-se por realizar observação direta intensiva através de investigação sistemática das atividades realizadas ao longo do período em que as crianças permaneceram na escola, com ênfase na hora da roda, a fim de se verificar como esse momento é conduzido pelos professores e se surgem temas morais, por meio de conflitos e dilemas, focando as intervenções do educador. Sendo assim, foram realizadas nove observações distribuídas em três semanas, organizadas da seguinte forma:

**Semana 1:** observação exploratória a fim de conhecer a rotina da turma, entender o funcionamento da rotina escolar, atentando-se às atividades desenvolvidas, às relações professor-criança, criança-criança, criança-professor, verificar se a hora da roda se constitui uma atividade permanente como sugerido pelo RCNEI (BRASIL, 1998) e constatar se durante hora da roda são abordados os conflitos existentes na turma;

**Semanas 2 e 3:** observação dirigida com ênfase no momento da roda de conversa de modo a analisar sua organização, estruturação, desenvolvimento, a forma como o professor a conduz, a participação e o comportamento das crianças, os temas discutidos, o momento em que se realiza, o tempo de duração e o comportamento do professor, atentando-se às seguintes questões:

- a) Como a hora da roda é organizada e desenvolvida?
- b) Em qual momento do dia (rotina) a roda de conversa se realiza?
- c) Como o professor conduz o momento da roda?
- d) Quais temas são discutidos durante a roda?
- e) Como as crianças se comportam? Esperam sua vez de falar? Ouvem umas às outras?
- f) Qual o tempo de duração?

A fim de verificar se a hora da roda pode ser um espaço propício para o desenvolvimento do juízo moral das crianças, foi elaborado um projeto de intervenção para discutir temas morais a partir de dilemas morais em que se privilegiou os valores generosidade, amizade e justiça. À vista disso, a pesquisadora, juntamente com a professora, introduziu temas morais a partir de dilemas e histórias, a fim de obter indícios sobre o juízo moral das crianças e doravante propor reflexões junto ao professor sobre a introdução de atividades que propiciem o desenvolvimento moral.

**Semana 4:** introdução de temas morais durante a roda de conversa através de dilemas e histórias, buscando obter indícios sobre o juízo moral das crianças, assim como, propor reflexões junto ao professor a respeito da introdução de atividades que propiciem o desenvolvimento moral.

Utilizou-se também como instrumento de pesquisa entrevistas com as respectivas educadoras, para conhecer e analisar suas concepções sobre o desenvolvimento moral das crianças e sobre a hora da roda como momento/espço facilitador da construção da autonomia moral. Para que não houvesse contaminação das respostas, as observações foram realizadas antes das entrevistas que foram agendadas com antecedência no horário e local mais conveniente ao professor, garantindo ao entrevistado a preservação de sua identidade.

## **4 RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

A pesquisa foi desenvolvida em duas Escolas Públicas do Sistema Municipal de Bauru responsáveis pela Educação Infantil, ambas situadas na zona norte do município de Bauru (SP), assim o contexto social das Escolas é bastante semelhante. A escolha das instituições para a aplicação da pesquisa se deu por conveniência e pelo fato de as diretoras terem demonstrado interesse em participar da investigação.

O público-alvo da pesquisa foram duas turmas de crianças com idades entre quatro e cinco anos, sendo uma turma de cada escola. Privilegiou-se trabalhar com essa faixa etária pela maior possibilidade dessas crianças se expressarem verbalmente, possibilitando melhor entendimento de seu raciocínio moral nos momentos da roda. A pesquisa contou, também, com a participação das professoras responsáveis pelas turmas investigadas. Para fins de análise dos dados, denominaremos as escolas participantes de Escola A e Escola B.

### **4.1 Observação: Escola A**

As observações tiveram início no mês de abril do ano de 2015 acompanhando a rotina da turma Jardim II do período da tarde, três vezes por semana. A turma contava com vinte e três crianças matriculadas, sendo a maioria meninas.

Durante a primeira semana de observações a roda de conversa não foi realizada porque a Escola participava de um projeto de combate à Dengue a pedido da Secretaria Municipal de Saúde, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, de modo que foram desenvolvidas atividades diferenciadas (teatro, oficinas, palestras, busca de possíveis focos etc.) no decorrer da semana que envolviam a participação das famílias e da comunidade. Ainda assim, foi possível diagnosticar características importantes da turma bem como os conflitos existentes nas relações interpessoais.

A sala de aula era organizada em duas fileiras de mesas em que as crianças ficavam dispostas em grupos para realizar as atividades. Apesar do estímulo colaborativo propiciado pela organização do espaço de aprendizagem, as crianças apresentavam dificuldades em cooperar, dividir, repartir e resolver conflitos de forma autônoma, uma vez que se reportavam à professora a fim de que esta os resolvesse, além de delatarem constantemente umas às outras. Essas atitudes eram respaldadas pela postura da professora que utilizava instrumentos autoritários e coercitivos quando queria que as crianças a obedecessem.

A delação entre as crianças foi uma característica bastante notória e frequente nessa turma. Essa atitude, porém, é bastante frequente e arraigada no ambiente escolar, por isso, faz-se necessário tecer algumas considerações a respeito.

De acordo com o dicionário Aurélio, delação é definida como revelação de um crime, delito ou falta alheia, com o fim de tirar proveito dessa revelação. Concernentes a esta definição, os estudos realizados por Menin (1996 apud VINHA, 2003) revelam que para as crianças pequenas o ato de delatar constitui-se em uma forma de obter a atenção do educador, em razão de esse responder às acusações das crianças ao verificar a veracidade do ato denunciado. Sendo assim, a criança delatadora comporta-se como uma “Tia em miniatura”.

Os professores apesar de supostamente reprovarem a delação e a fofoca por diferentes razões incentivam-nas mais que a solidariedade. As crianças, por sua vez, incorporam tais comportamentos de forma imitativa e egocêntrica, uma vez que “a criança heterônoma acredita que os adultos devem saber de tudo o que ocorre, por isso, ela espontaneamente conta as coisas, mesmo aquelas que ocorrem com os colegas” (MENIN, 1996 apud VINHA, 2003), isso porque não têm consciência do direito de ter segredos.

Nota-se a presença de uma contradição entre o que afirmam alguns professores e suas atitudes frente a delação, visto que a incentivam ao verificar imediatamente quando uma criança conta um episódio com os colegas, mesmo que não envolva agressões ou riscos, ou quando há um dano material e o responsável é desconhecido, o professor pressiona a turma a fim de que revelem o autor do estrago, se as crianças não respondem, é comum haver chantagens sentimentais, punições, ameaças etc. Enquanto que afirmam repudiar a delação e a fofoca, por serem atitudes desvalorizadas socialmente em que não se propõe soluções aos conflitos, mas os fomentam.

Segundo Vinha (2003) a delação é algo complexo tanto para os educadores como para as crianças. Por ser bastante tênue o limite entre a delação pejorativa e a necessária, cabe ao professor a responsabilidade de evitar a todo custo valer-se de autoridade para incentivá-la. Piaget (1932/1977 apud VINHA, 2003) faz com que os educadores reflitam sobre esse aspecto ao questionar: É certo quebrar a solidariedade entre as crianças em proveito da autoridade adulta? De acordo com Piaget, infelizmente alguns educadores são “desprovidos de senso pedagógico” e, assim, obrigam a criança a denunciar.

O educador com o propósito de minimizar as atitudes de delação entre as crianças deve realizar um trabalho constante com elas por meio de histórias, dilemas hipotéticos ou reais, que proporcionem a reflexão e o diálogo sobre as situações que envolvam confissão, delação, fofoca, mentira, segredo etc. De modo que as questões que dizem respeito do que contar, por

que, quando e para quem não sejam definidas nem óbvias. O interessante é que o educador estimule debates demonstrando que nem sempre é possível determinar o que é “certo” fazer nessas circunstâncias. Dessa forma, a criança terá maiores e melhores condições de decidir autonomamente o que fazer e como agir ao deparar-se com um problema real (VINHA, 2003).

Na segunda semana de observação as atividades voltaram a sua regularidade e então, a hora da roda foi realizada. A rotina da turma seguia o seguinte roteiro de atividades: as crianças chegavam à escola às 13h30’ com seus pais ou responsáveis e eram acolhidas pelas professoras no portão da escola. Conforme as crianças entravam, guardavam suas mochilas no local destinado, isto é, na parede externa das salas de aula e, em seguida, reuniam-se na sala de aula do Maternal I/II para darem as boas-vindas. Quando todas as crianças haviam chegado, as professoras se dirigiam à sala e se sentavam com as crianças. Nesse momento, era feita uma oração e cantada uma canção. Em seguida, cada professora organizava sua turma em fila e dirigia-se ao pátio da Escola, onde as crianças participariam do primeiro lanche. Após o lanche, a professora seguia com turma para a sala de aula em que realizava as atividades propostas pelo currículo. As crianças permaneciam na sala até o horário do segundo lanche, que se cumpria às 15h. Após a refeição, a turma se dirigia à areia para brincar e, logo em seguida, para o parque. Por volta das 16h30’ a atividade se finalizava e a turma recolhia, organizava e guardava em conjunto os brinquedos utilizados no decorrer da brincadeira na areia. Em seguida, cada criança lavava as mãos e recolhia sua mochila para ir embora.

A professora costumava organizar a roda no momento inicial da aula com duração de 10 a 20 minutos. As crianças tinham livre escolha de seus lugares, entretanto não chegavam a formar uma roda, mas um semicírculo na frente da professora que sentava em uma cadeira enquanto que as crianças sentavam no chão. Frequentemente a roda de conversa se iniciava com a discussão de determinado tema (desempenho, a forma como as crianças desenvolvem as atividades, conteúdo a ser abordado na aula) ou canções, seguida da leitura de uma história relacionada ao tema discutido ou ao conteúdo a ser trabalhado. Após a leitura discutia-se com as crianças acerca do que fora lido a fim de que essas pudessem verbalizar a compreensão e experiência sobre o tema. Após o diálogo se escolhia o ajudante do dia que seguia a ordem alfabética dos nomes das crianças e a roda se encerrava com uma charada ou canção.

A partir da observação da hora da roda, foi possível perceber que no momento inicial as crianças falavam todas ao mesmo tempo e que a participação de todas não era efetiva. As crianças se demonstravam bastante agitadas, de modo que falavam alto, não conseguiam ficar sentadas e quietas por muito tempo, deitavam, movimentavam as mãos, os braços e as pernas, a fim de que fossem ouvidas, ficavam em pé. Houve então o surgimento de muitos conflitos

interpessoais (desrespeito às regras e delação). Esses comportamentos demonstram que as crianças ainda não conseguiam se autorregular e que não haviam aprendido a ouvir, a falar, a participar e partilhar em coletividade. A falta de planejamento do momento gera muitas dificuldades relacionais. No entanto, se observou que as canções se constituem em um rico instrumento de envolvimento, participação e interação entre todas as crianças e a professora, de modo que as canções são um meio de chamar as crianças para a roda, uma forma de dispêndio de energia e proporcionam um momento de interação lúdica e de desenvolvimento ímpar para aquelas que são mais tímidas.

Além disso, notou-se que a contação de histórias mantém a atenção das crianças ao propiciar a imaginação, o envolvimento e a criação de sentido e significado da história a partir do enredo e dos personagens. Por conta desses fatores produzidos pela contação, as crianças se sentem motivadas a participar das discussões acerca da narrativa, pois resgatam suas vivências e conhecimentos e destacam os pontos que despertaram seus interesses. Quando as crianças se envolvem na conversa, elas se respeitam mutuamente, apresentam um comportamento mais tranquilo e respeitam as regras de convivência em grupo.

Ao analisar o comportamento da professora durante a realização da roda de conversa, pôde-se atentar para o fato de que ela é quem detém o domínio da palavra e por isso é a pessoa que mais fala. A professora reforça a relação assimétrica que existe entre o adulto e a criança ao se sentar em uma cadeira enquanto as crianças se sentam no chão. A coerção e a heteronomia infantil é reforçada pela docente a partir de sanções e chantagens. Além disso, a hora da roda não constitui uma atividade permanente e necessita ser melhor planejada, estruturada e conduzida, além disso, os conflitos não são abordados durante a roda, o que contribui para que as crianças continuem a ter atitudes heterônomas e de delação, pois não são instigadas a refletir, a descentrar e a problematizar o vivido.

#### **4.2 Observação: Escola B**

As observações na Escola B se iniciaram no mês de junho de 2015 acompanhando a rotina da turma Jardim Misto Integral, mas apenas no período da tarde. A classe era composta por vinte três crianças. A partir das observações foi possível conhecer a turma e a organização da rotina. A professora responsável pela classe no período da tarde se encontrava com as crianças às 13h30' e as conduzia ao pátio da escola onde realizava a roda de conversa. Essa atividade permanente compunha a rotina diária da turma e seguia uma estrutura pré-definida. Assim, a hora da roda era organizada da seguinte forma: a professora formava um círculo com

as crianças e todos sentavam-se no chão, inclusive a docente. A roda iniciava com uma canção de boa tarde em que as crianças participavam dizendo em forma de canção como estavam se sentindo. Após essa saudação inicial, a professora cantava mais quatro canções com as crianças e iniciava a conversa com elas sobre suas vivências durante o final de semana e fatos ocorridos no período da manhã como conflitos, desajeitamentos infantis, saúde, ferimentos, transgressão de regras etc. Em seguida cantava uma breve canção e contava uma história, e ao término da contação cantava-se uma música de encerramento e verificava com as crianças se estas haviam compreendido a história. Logo após, cantava-se uma canção e iniciava-se uma atividade de alongamento e a roda se encerrava.

Geralmente a roda tinha duração média de 20 minutos, as crianças participavam ativamente do momento, escolhiam livremente o lugar onde sentariam, ouviam umas às outras e esperavam sua vez de falar. A professora conduzia a roda de forma democrática e agia como mediadora.

Quando a roda era encerrada, a turma se dirigia a uma sala ampla sem carteiras para brincarem com jogos de construção ou de regras em grupos compostos por quatro ou cinco integrantes. Durante essa atividade foi possível perceber a socialização das crianças que se relacionavam com diferentes colegas, não se limitando a um único grupo. Enquanto as crianças desenvolviam atividades em grupos, a professora realizava atendimentos individuais com jogos lógicos a fim de analisar o raciocínio das crianças anotando suas dificuldades e progressos.

Foi possível analisar a forma como as crianças solucionavam os conflitos interpessoais. Apesar de a professora propor e estimular atividades colaborativas, as crianças ainda se reportavam a ela para resolver os conflitos, uma vez que esta possuía atitudes que centralizavam a autoridade com o intuito de controlar a turma.

É muito comum os professores adotarem comportamentos autoritários, centralizadores e coercitivos a fim de dominar, controlar as crianças. Estas atitudes podem resolver os conflitos de imediato, mas não a longo prazo, além de reforçar a heteronomia no sujeito, de modo a contribuir para formas conformistas e irrefletidas de comportamento.

Após a hora do jogo, as crianças se dirigiam ao parque, mas antes a professora retomava as regras para brincarem e utilizava muitos argumentos autoritários para fazer com que as crianças obedecessem às regras, por exemplo: “Quem estragar as plantas do parque nunca mais poderá brincar”.

No parque, as crianças brincavam livremente nos brinquedos com os colegas. O único problema é que o *playground* possuía apenas três balanços e apesar de as crianças brincarem em duplas, existiam muitos conflitos entre as crianças para que fossem os primeiros a terem a

chance de brincar. Isso posto, a professora, como medida para resolver o problema, controlava o tempo em que cada grupo de crianças poderiam brincar no balanço.

Existia uma preocupação da educadora em integrar de forma indissociável o cuidar e o educar, visto que ela atentava-se às condições físicas, cognitivas, biológicas e educativas das crianças. A professora estimulava a autonomia e educava enquanto cuidava das crianças. Essa é uma característica das Escolas de Educação Infantil Integral que desenvolvem um trabalho integrado com a creche e a pré-escola que se constitui em um espaço rico em relações afetivas e de cuidado, mas que não se dissocia de atividades baseadas nos conhecimentos (MONTENEGRO, 2001).

Depois da hora do parque a turma lavava as mãos, bebia água e utilizava o banheiro e seguia para a sala de aula, onde a professora desenvolvia atividades como marcar o dia no calendário, o clima do dia, reconhecimento do nome da escola, da cidade, dos numerais e das letras do alfabeto, relacionando-as aos nomes das crianças. Em seguida, elas dirigiam-se ao refeitório para a hora do lanche, depois do lanche escovavam os dentes e retornavam à sala de aula para realizarem atividades em grupos.

A sala era organizada com quatro mesas compostas por seis lugares cada uma, onde as crianças sentavam-se em grupos heterogêneos, o que propicia a relação entre pares, a colaboração, reciprocidade, respeito mútuo e a autonomia. Quando as crianças finalizavam as atividades propostas, pegavam suas mochilas e dirigiam-se ao pátio, aguardando os responsáveis buscarem-nas.

#### **4.3 Delimitação dos temas morais abordados durante a hora da roda**

Para introduzir a discussão de temas morais durante a hora da roda, privilegiou-se os valores generosidade, amizade e justiça. Os motivos pelos quais se preferiu trabalhar com essas virtudes serão explicitados a seguir.

A generosidade é a virtude do dom, como define Comte-Sponville (1995), em razão de não se tratar de atribuir a cada um o que é seu, como faz a justiça, mas de lhe oferecer o que não é seu, o que é de quem oferece e que lhe falta. Mas que também se possa satisfazer a justiça.

A generosidade age conforme as exigências do amor, da moral ou da solidariedade. Dessa forma, ser generoso é ser capaz de querer e de dar quando tantos outros não sabem o que desejar, pedir ou pegar. A generosidade é o triunfo, quando a vontade é sua causa.

Para Spinoza, generosidade é um desejo pelo qual um indivíduo, a partir do simples mandamento da razão, se esforça para assistir aos outros homens e estabelecer entre estes e ele um vínculo de amizade. A generosidade, portanto, nos eleva em direção aos outros e em direção a nós mesmos enquanto libertos de nosso pequeno eu, pois é indissociável de uma forma de liberdade ou de domínio de si.

Optou-se por abordar a generosidade durante a hora da roda, porque ela constitui uma atitude pró-social e, por isso, existe uma tendência de essas atitudes aparecerem de forma mais espontânea e autônoma nas crianças, cumprindo um papel importante no desenvolvimento moral, visto que as atitudes pró-sociais ficam em segundo plano nas prescrições que os adultos fazem às crianças (EISENBERG, 1993 apud LA TAILLE, 2006b).

Há que se notar também que na teoria piagetiana, a generosidade não é relegada enquanto constituinte do processo de descentração que centraliza a justiça no universo moral. Piaget (1994 apud LA TAILLE, 2006b) diz que “É quando a criança habitua-se a agir do ponto de vista dos próximos, e preocupa-se mais em corresponder aos anseios dos outros do que a eles obedecer, que ela chega a julgar em função das intenções”. A capacidade de julgar considerando as intenções é uma característica da autonomia moral, logo, constitui-se da prevalência da justiça sobre a obediência. De acordo com a tese piagetiana fica evidente que um dos fatores de promoção do desenvolvimento moral da criança é sua capacidade e motivação em corresponder às expectativas singulares das pessoas de seu entorno. Eis exatamente o que se faz nos atos generosos. À vista disso La Taille (2006b) reescreve a citação de Piaget da seguinte forma:

Os atos generosos das crianças menores testemunham de sua capacidade e vontade de levar em conta o ponto de vista alheio (descentração) e, logo, abrem o caminho para as relações de reciprocidade sobre as quais repousam as ideias de justiça.

A generosidade está relacionada à simpatia, porém, não presume a igualdade e a reciprocidade. A generosidade, portanto, é um elemento desencadeador de progressivas descentrações ocupando lugar de destaque no universo moral da criança pré-operatória e é melhor assimilada que as demais virtudes. Apesar de essa virtude não supor a reciprocidade e a justiça, abre caminho para que essas virtudes comecem a ascender em seus juízos e ações.

A amizade, por sua vez, pode ser considerada uma virtude moral por propiciar aos indivíduos a troca de papéis ao adotar a perspectiva do outro, o que é essencial para a construção e o desenvolvimento da moralidade (BENNETT, 1995 apud LIMA, 2011).

As constantes transformações ocorridas na sociedade contemporânea têm exposto as crianças cada vez mais cedo e mais intensamente aos pares fora das famílias seja pela

escolarização precoce, pela alteração na estrutura familiar ou pela urbanização, logo, é crescente a importância das relações de amizade na vida e no desenvolvimento integral da criança, uma vez que a amizade na infância, somada à aceitação pelos pares, representa uma indispensável forma de socialização, pois essa relação estimula as crianças a cooperarem, a exercitarem o respeito mútuo e a serem recíprocas, mesmo que ainda não compreendam completamente a profundidade desses valores morais.

Tortella (1996) realizou uma pesquisa em que analisou as representações que crianças pré-escolares entre 5 e 6 anos de idade têm sobre suas amizades. A partir da investigação, Tortella identificou três categorias básicas referentes à definição e atitudes relacionadas a essa virtude. As crianças identificam o amigo como a) aquele que cumpre as regras que regem a dinâmica de trabalho da turma e como b) aquele a quem se deve ter atitudes positivas ou fazer-lhe algo, no sentido de prestar ajuda; e definem como amigo c) aquele(s) com os quais a criança tem contato frequente para realizar atividades momentâneas como brincar, desenvolver uma atividade em grupo ou jogar.

Nota-se, a partir dessa investigação, que as relações de amizade estão intrinsecamente ligadas à interação do indivíduo com o meio social, mediado por aspectos morais e afetivos solidificados por meio da convivência, adaptação do sujeito com seus pares e com o ambiente. Dessa forma, a amizade na infância se constitui um dos principais aspectos positivos no desenvolvimento social e de valores da criança.

Garcia (2005) em revisão crítica da literatura a respeito da psicologia da amizade na infância, assinala a família e a escola como sendo dois contextos intrinsecamente ligados às amizades. De acordo com o *corpus* de pesquisa encontrado, a família se constitui como um contexto que influencia as amizades, mas não compõe a rede de amigos. Dessa forma, os pais afetam as amizades dos filhos por meio da estruturação de sua vida diária, da qualidade da relação entre pais e filhos, de suas próprias amizades, dos conflitos, e das propriedades do apego na infância. Do mesmo modo, os irmãos também exercem influência sobre a amizade dos infantes.

No ambiente escolar, entretanto, as amizades facilitam a adaptação da criança, a aceitação pelos colegas de classe e o ajustamento da criança tímida à escola. As pesquisas apontam que crianças com amigos geram atitudes mais positivas em relação à escola e traz benefícios para o rendimento escolar.

Compreende-se com Garcia (2005) que as relações de amizade se desenvolvem em redes sociais complexas, incluindo a criança, seus pares, amigos, familiares e outras pessoas. Assim, a amizade está relacionada às propriedades dos relacionamentos e das características

personais de cada participante, de modo que a qualidade e o tipo de experiência vivida pelo indivíduo e a atmosfera sociomoral de seu círculo de convivência influem diretamente em seu desenvolvimento cognitivo, moral, afetivo e físico.

A regra da justiça, segundo Piaget (1994), é uma espécie de condição imanente ou lei de equilíbrio das relações sociais de forma que a veremos destacar praticamente em total autonomia à medida em que cresce a solidariedade entre as crianças. Apesar de os adultos influenciarem o comportamento das crianças através de seus preceitos sobre o que é justo ou injusto, o sentimento de justiça se desenvolve pelo respeito mútuo e pela solidariedade estabelecida entre a criança e seus pais.

Ao investigar a respeito da noção de justiça relacionado ao desenvolvimento moral da criança, Piaget (1994) identificou a existência de três noções distintas de justiça: a imanente, a retributiva e a distributiva, que podem evoluir com o avanço da idade e das concepções de sanção.

Desse modo, a justiça imanente constitui a noção mais primitiva da justiça, por fundamentar-se na ideia de que qualquer falta cometida acarreta uma sanção automática, que emana dos próprios fatos. A criança atribui intenção e vida à natureza e aos objetos que passam a ser cúmplices dos adultos, de modo que passará a compreender que o justo é obedecer sempre e em qualquer situação ou circunstância ao adulto.

A justiça retributiva é definida pela proporcionalidade entre o ato e a sanção. Considera-se justo que o infrator sofra uma sanção na mesma proporção de seu ato e injusto quando um inocente é punido, quando um culpado é premiado ou quando é aplicada uma sanção ou mérito de forma desproporcional.

A justiça distributiva, por sua vez, é aquela em que os princípios de igualdade e equidade têm primazia, em que o considerado justo é a distribuição igualitária e equitativa dos recursos e injusto quando a repartição desses recursos favorece uns em detrimento de outros.

Nesta pesquisa centrou-se o estudo no desenvolvimento do juízo moral de crianças entre quatro e cinco anos de idade, dessa forma, analisar-se-á os julgamentos a partir da noção de justiça imanente, visto que Piaget (1994) afirma que nas crianças até cerca de sete anos de idade prevalece o respeito unilateral sobre o respeito mútuo, por encontrarem-se na fase de heteronomia. Sendo assim, a noção de justiça só poderá desenvolver-se em determinados pontos, onde a cooperação se delinea independentemente da coação. Já nos demais pontos, o justo confunde-se com o que é imposto pela lei, e a lei é inteiramente heterônoma e imposta pelo adulto.

Por isso, de acordo com Trevisol, Rhoden e Hoffelder (2009) é possível que quando questionadas, as crianças apontem como injusto tudo o que é proibido: brigar, falar palavrões, mentir, quebrar coisas, roubar etc. A injustiça é apontada como condutas contrárias à igualdade, principalmente no que se refere à distribuição de materiais concretos do que aos princípios de igualdade social.

#### **4.4 O trabalho com dilemas morais**

Diante dessas ponderações a respeito das virtudes a serem abordadas com as crianças durante a hora da roda, decidiu-se por introduzir os temas a partir de dilemas morais por esses favorecerem às crianças a emissão de juízo, a justificativa das posições defendidas, a defesa do ponto de vista, além de gerarem um desequilíbrio cognitivo. Segundo DeVries & Zan (1998, p. 181), “Fazer uso de dilemas [...] implica o reconhecimento da existência de pontos de vistas opostos nas situações e ajuda as crianças pensarem sobre a resolução de questões morais da forma mais justa para todos os envolvidos”. Dessa forma, o trabalho com a discussão de dilemas morais propicia situações em que a criança terá que refletir sobre questões interpessoais de formas diferenciadas, tornando-se cada vez mais apta a raciocinar além de sua própria perspectiva (VINHA, 2003).

Os dilemas morais são histórias curtas compostas por um conflito moral que requer uma decisão individual, para isso “a pessoa deve pensar sobre qual a melhor solução para o dilema e fundamentar sua decisão na forma de raciocínios morais e logicamente válidos” (BUXARRAIS, 1992, p. 21 apud VINHA, 2003, p. 468). O sujeito tenta resolver os conflitos de acordo com seu nível de juízo moral e, portanto, não existe uma resolução evidentemente certa ou errada, de modo que a situação pode ser resolvida por pelo menos duas formas aceitáveis e que podem ser igualmente defendidas.

É importante ressaltar que ao introduzir dilemas morais na hora da roda, busca-se favorecer o desenvolvimento moral das crianças, tomando como referência o motivo pelo qual julgam correta uma ou outra ação e, principalmente por que seguem determinados princípios ou valores. Por isso, no trabalho com dilemas morais, “[...] não basta apenas dizer que considera que o melhor é fazer isso ou aquilo, optando por uma resolução qualquer, o mais importante é ‘o porquê’ da opção, a argumentação que fundamenta o juízo moral” (VINHA, 2003, p. 469-470, grifo do autor). Assim, a partir das respostas apontadas pelas crianças, o professor infere o raciocínio que as permeia.

Utilizou-se os dilemas elaborados por Daniele Martins (2016), desenvolvidos em sua dissertação de mestrado, em que realizou uma investigação com crianças de educação infantil sobre a contação de histórias como um recurso facilitador do desenvolvimento do juízo moral de crianças da Educação Infantil.

O instrumento é composto por pares de histórias com gravuras que demonstram situações opostas sobre os temas generosidade, amizade e justiça. Para cada valor moral foram elaboradas duas histórias com finais diferentes, de modo que as crianças deverão escolher a história preferida e justificar a resposta, além de se imaginar na situação e decidir o que fazer.

#### **4.5 Intervenção na hora da roda: introdução dos dilemas morais – Escola A**

As intervenções foram realizadas ao longo da quarta semana durante três dias, sendo cada tema introduzido em um dia. Então, no primeiro dia durante a hora da roda foi abordada a virtude generosidade. A professora foi quem organizou o espaço, colocando colchonetes no chão, formando um círculo para que as crianças sentassem, e determinando os lugares em que as crianças deveriam sentar, com o intuito de minimizar as conversas paralelas, mau comportamento e conflitos durante a roda. Quando todas as crianças se acomodaram em seus lugares pré-determinados, a pesquisadora se sentou ao lado delas no chão e a professora em uma cadeira. A conversa foi iniciada pela professora que perguntou à turma como haviam passado o final de semana e o que fizeram durante esse período. Todas as crianças participaram da conversa, dizendo que o final de semana havia sido bom, que descansaram e brincaram bastante. Aproveitaram o momento para contarem, entusiasmadas, suas vivências. As crianças ouviram umas às outras, mas apresentaram dificuldades em esperar sua vez de falar, por vezes muitas falaram ao mesmo tempo, o que dificultou a compreensão.

Quando a conversa inicial foi finalizada, a professora cantou várias canções (9) sugeridas pelas crianças, propiciando o envolvimento pleno destas. Em seguida, a professora introduziu o tema generosidade a partir da leitura do livro “O que cabe no meu mundo: Generosidade”. Durante a contação muitas crianças pediram para ir ao banheiro e beber água, mas mantiveram-se atentas e concentradas no enredo. Ao término da história a professora retomou com a turma um combinado estabelecido no início do ano, de que só é permitido conversar com os colegas e pedir para beber água e ir ao banheiro quando a leitura for finalizada. Em seguida, a professora passou a direção da roda para a pesquisadora, que

aproveitou a introdução do tema realizado pela professora a partir da história lida e contou o primeiro par de dilemas para as crianças.

Denominaremos os pares de história da seguinte forma. O primeiro par de histórias receberá o número um mais a letra “a” referente ao primeiro final e letra “b” para o segundo final, mais a letra inicial da virtude tema do dilema. O segundo par de histórias receberá o número dois mais as letras correspondentes aos finais e à virtude.

**HISTÓRIA 1AG** – Era uma vez um menino de rua que estava sentado na calçada triste, sujo e com muita fome. De repente, veio em sua direção duas crianças com comidas deliciosas. O menino de rua estendeu a mão pedindo um pouco da comida deles. Então, as crianças pararam e dividiram o lanche, o chocolate e a maçã com ele.

**HISTÓRIA 1BG** – Era uma vez um menino de rua que estava sentado na calçada triste, sujo e com muita fome. De repente, veio em sua direção duas crianças com comidas deliciosas. O menino de rua estendeu a mão pedindo um pouco da comida deles. Mas, as crianças continuaram caminhando e não dividiram o lanche, o chocolate e a maçã com ele.

Durante a leitura das histórias as crianças permaneceram atentas, concentradas e bastante quietas. Ao término da contação a pesquisadora iniciou a conversa com as crianças sobre os dilemas expostos.

Utilizaremos a letra “P” para referir-se às falas da pesquisadora e a letra “C” às falas das crianças quando estas exporem suas ideias e opiniões simultaneamente, e a letra “C” com um algarismo numérico serão utilizadas para representar a fala de uma criança durante o diálogo.

P: Vocês entenderam as histórias?

C: Sim.

P: Então, vocês podem repetir as histórias?

C1: Sim. O menino tava [estava] sentado na calçada. Duas crianças veio [vieram] e deram um pouco de comida para ele. Depois o menino estava na calçada de novo sentado e as crianças voltaram e depois foram embora e não deu comida [para ele].

P: Qual das duas histórias vocês preferem?

A maioria das crianças preferiram a história 1AG, quando as crianças dividiram o lanche, então:

C2: Eu prefiro quando eles [as crianças] dividiram [o lanche com o menino de rua que estava com fome].

C1: Eu prefiro quando eles [as crianças] dividiram [o lanche com o menino de rua que estava com fome].

C2: É melhor dividir as coisas.

Mas, três crianças preferiram a história 1BG em que as personagens não dividiram o lanche com o menino de rua e uma criança não manifestou sua opinião. Quando questionadas sobre o porquê de preferirem a história 1BG as crianças silenciaram-se e não responderam, apesar de a pesquisadora ter mudado a forma de questioná-las.

P: E se fossem vocês, dividiriam ou não seu lanche com o menino de rua?

C: Eu ia [dividir o lanche com o menino de rua].

P: Por que vocês dividiriam?

C: Porque é legal. Porque é importante dividir.

C2: Porque [a refeição] é a parte mais importante do dia.

C3: Porque tem que dividir com os outros a comida.

C4: Porque ele [o menino] estava passando fome.

Partindo das respostas expressas pelas crianças pode-se perceber que elas têm consciência de que existem pontos de vista diferentes – quem está de posse do lanche, pode ou não dividi-lo com o menino de rua que está com fome –; são capazes de considerar a perspectiva do outro (desempenho de papel) – colocam-se no lugar do menino de rua que está com fome –; e sabem que a boa conduta, a aprovada pela sociedade, é a que ajuda os outros, todavia, ter ou não uma atitude generosa cabe, somente, ao indivíduo que tem o poder de ajudar a quem necessita – nesse caso, dividir o lanche com o menino que está com fome.

As crianças são cientes de que dividir é um ato valorizado e esperado pelos adultos, principalmente quando se trata de dividir o lanche e os brinquedos com outrem. Entretanto, por se tratar de um ato generoso, não é exigido socialmente, pois não se trata de um direito, mas de uma necessidade singular, constituindo-se uma atitude pró-social em que a pessoa adota o comportamento de ajudar a quem precisa. Isso posto, quando a criança argumenta sobre a razão de seu ato de generosidade, esta pode associá-lo a motivação por um sentimento pessoal de dever e, sendo assim, colocar a manifestação da generosidade como uma obrigação:

“Porque tem que dividir com os outros a comida” (C3).

No entanto, como visto acima, tal dever não resulta de um direito, mas sim do valor moral da virtude em questão, no caso, a generosidade.

Depois da discussão do primeiro par de histórias, a pesquisadora contou mais duas histórias sobre generosidade.

**HISTÓRIA 2AG** – Era uma vez uma criança que estava brincando no parque da escola com seus colegas quando machucou seu joelho e teve que sentar de tanta dor. As crianças que estavam no parque continuaram brincando e nem ligaram para o colega que se machucou.

**HISTÓRIA 2BG** – Era uma vez uma criança que estava brincando no parque da escola com seus colegas quando machucou seu joelho e teve que sentar de tanta dor. As crianças que estavam no parque continuaram brincando com ela pararam de brincar e sentaram com ela até a dor passar.

No decorrer da contação, as crianças interessaram-se pela história por ter um dos personagens machucados e por conhecerem e vivenciarem a brincadeira ilustrada na situação, isto é, cabra-cega. Após a leitura dos dilemas a pesquisadora investigou a compreensão das histórias e avaliou o juízo moral das crianças por meio do diálogo.

P: Vocês entenderam as duas histórias?

C: Sim.

P: Qual é a diferença entre as duas histórias?

C1: Tem uma [história] em que eles [as crianças] não ajudaram [a criança machucada] e tem uma [história] que sim [que as crianças ajudaram a criança machucada].

P: Qual das duas histórias vocês preferem?

A maioria das crianças preferiram a história 2BG. Duas crianças aprovaram as duas histórias, ao serem questionadas pela razão de suas escolhas, responderam: “Porque sim. Porque é legal. Porque eu gostei das duas [histórias]”. Diante dessa resposta a pesquisadora perguntou: “Se fossem vocês, parariam ou não de brincar para ficar com o colega machucado?”. Uma das crianças que preferiu as duas histórias respondeu: “Eu ia parar”. A pesquisadora perguntou, então, o porquê de sua resposta, entretanto, uma das crianças que optou pela história 2BG, em que as crianças pararam para ajudar o amigo, respondeu que iria continuar brincando. Então, a pesquisadora pergunta o porquê de sua atitude, e a resposta dada pela criança foi de que o menino machucado já havia conseguido a ajuda de outro amigo e, portanto, ele poderia continuar brincando. As demais crianças responderam que sentariam com o colega machucado até que ele estivesse melhor, pois, trouxeram o enredo para a realidade da classe considerando o personagem machucado como sendo uma das crianças da turma.

Diante dessas respostas é possível perceber que algumas crianças apresentam dificuldades para conceber as diferenças de interesses, ou seja, consideram que é bom ajudar o amigo que se machucou, no entanto, apreciam a brincadeira de tal forma que são capazes de abrir mão da solidariedade para não se privarem do direito de brincar.

Comte-Sponville (1995) afirma que a solidariedade constitui uma atitude demasiada interessada e ilusória para ser considerada como virtude, essa é um egoísmo bem entendido ou generosidade mal-entendida. Pois, quando se é solidário há o autointeresse, visto que o sujeito age para receber ou para se livrar de uma ação constituída pela sociedade como um dever, de modo que não existe o desprendimento pressuposto moralmente pela generosidade. Para

justificar sua atitude a criança argumenta que o amigo machucado já estava acompanhado de um colega, eximindo-se da responsabilidade de também amparar o amigo machucado, uma vez que brincavam juntos. Nesse caso, a criança nega um ato generoso, por ter o poder para exercê-lo ou não, e também não é solidária, pois satisfaz sua vontade ao desresponsabilizar-se de ajudar o amigo por esse já estar em companhia de outros colegas. Essa atitude pode ser justificada pela falta de empatia para com o sujeito machucado e pelo fato de a criança não considerar a perspectiva do outro, o que dificulta a percepção dos estados emotivos de outrem e de se afetar emocionalmente por eles.

A grande maioria das crianças, entretanto, ao deslocarem a situação hipotética para o contexto da turma, preferem agir de forma generosa, por expressarem uma preocupação com o amigo machucado, pois mobilizam a afeição (empatia e simpatia) sentidas para com ele, além de se colocarem no lugar do amigo. O operador emocional, empatia ou simpatia, relaciona-se diretamente com o exercício da generosidade, por essa virtude pressupor a necessidade singular de uma determinada pessoa e contemplá-la através do dom de si. Visto que, de acordo com La Taille (2006b), “Uma pessoa por ventura incapaz de simpatia talvez nem preenchesse a necessidade alheia, certamente não se comoveria com ela e, por conseguinte, não agiria de forma generosa”, situação notável na situação exposta anteriormente.

Após a discussão dos dilemas as crianças contaram suas experiências em que crianças próximas a elas ou elas mesmas se machucaram finalizando, dessa forma, a roda de conversa que teve duração de 26 minutos.

Pode-se perceber que no início dessa roda a professora comunica às crianças mensagens sociomoris a partir de suas atitudes ao prescrever às crianças sobre as regras e comportamentos, determinar os lugares que essas devem sentar, privando-as de exercerem sua autonomia e relação entre pares. Nota-se, também, que as medidas tomadas pela professora a fim de que as crianças ficassem mais quietas, ouvissem umas às outras, esperassem a sua vez para falar não se efetivaram, posto que durante a conversa inicial e a discussão dos dilemas, as crianças falaram todas ao mesmo tempo, não respeitando o turno de voz das crianças que estavam com a oportunidade da fala, o que dificultou não só a compreensão das ideias das crianças, como também o aprofundamento da investigação a respeito das razões que motivaram-nas a preferirem determinada atitude em detrimento de outra. Fica evidente, aqui, que as crianças interiorizaram as características do ambiente em que estão inseridas e, por isso, adotam comportamentos que reforçam os estímulos e mensagens recebidos e que o momento da roda não é aproveitado para trabalhar a alteridade, o respeito mútuo, o saber ouvir e o saber falar.

No segundo dia durante a hora da roda foi trabalhado o valor amizade. A turma, ao adentrar na sala de aula, sentou no chão, no lugar em que quiseram e em formação de semicírculo, a pesquisadora se sentou ao lado das crianças no chão enquanto que a professora se sentou em uma cadeira na frente das crianças. A professora iniciou o momento batendo palmas, indicando às crianças o início da roda. Cantou algumas canções (3) com as crianças, que participaram entusiasmadas, em determinado momento, porém, uma criança começou a atrapalhar o grupo com gritos, brincadeiras e movendo-se na roda. A professora chamou sua atenção repetidas vezes (quatro vezes) e próximo da finalização do momento, irritada com a resistência da criança em obedecer às advertências recebidas, disse em tom de voz elevado:

“Se ela [a criança] continuar atrapalhando ela vai ficar sem parque hoje”, e dá prosseguimento às canções.

Finalizadas as canções, a professora reorganizou o espaço, da mesma forma que no dia dez, colocando colchonetes no chão, formando um círculo para que as crianças se sentassem, e escolheu os lugares que deveriam sentar. Enquanto a professora determinava os lugares em que as crianças deveriam se sentar, essas falavam alto e continuavam cantando uma das canções cantadas no momento inicial. Quando todas as crianças se acomodaram em seus lugares pré-determinados, a pesquisadora se sentou novamente ao lado das crianças no chão e a professora em uma cadeira. No momento em que todos estavam acomodados em seus lugares, a professora deu oportunidade para a pesquisadora introduzir o tema moral na roda, chamando a atenção das crianças que conversavam com seus pares, pedindo para que prestassem atenção no que a pesquisadora iria conversar com eles, pois era momento de ouvir.

A pesquisadora retomou o que foi trabalhado na roda anterior a fim de integrar as crianças que faltaram na discussão. As crianças que estavam presentes lembraram o enredo dos dilemas e contaram suas experiências com machucados, referindo-se ao segundo par de histórias (história 2AG e história 2BG). Após essa breve introdução e diálogo com a turma, a pesquisadora iniciou a contação do primeiro conjunto de dilemas.

**HISTÓRIA 1AA** – Era uma vez duas crianças que estavam brincando na gangorra de um parque quando chegou uma outra criança e pediu para brincar com elas. As crianças deixaram e todas brincaram juntas no gira-gira.

**HISTÓRIA 1BA** – Era uma vez duas crianças que estavam brincando na gangorra de um parque quando chegou uma outra criança e pediu para brincar com elas. As crianças não deixaram a outra brincar. Ela se sentou e ficou olhando muito triste.

Durante a leitura as crianças prestaram bastante atenção nas histórias e quando a pesquisadora exibiu as gravuras, essas interagiram com a situação apresentada expondo suas

impressões e compreensões. Após a apresentação dos dilemas a pesquisadora iniciou a discussão com as crianças.

P: Todos entenderam as histórias?

C: Sim.

P: Então, como era a primeira?

C1 e C2: Uma [história] que [as crianças que estavam brincando] não deixou [a criança que pediu, brincar] e a outra [história] que [as crianças que brincavam] deixou [a criança que pediu, brincar junto com elas em outro brinquedo].

P: Qual das duas histórias vocês preferem?

C2 e C3: Eu gostei da de amizade.

C4: Eu também. Eu gostei da de amizade.

C: Eu também.

P: Qual é a [história] de amizade, a primeira ou a segunda?

C: A primeira.

P: Por que vocês gostaram da história de amizade (primeira história)?

C4: Porque é amizade.

C5: Porque é legal.

PROF: Olha, tem que falar um de cada vez.

C6: É legal.

P: É só legal?

C2 e C7: É amizade.

C2: É super legal.

C1 e C2: Porque eles deixaram a menininha brincar.

P: E se fossem vocês, deixariam as crianças brincarem com vocês ou não?

C: Sim.

C3: Eu ia deixar ela brincar.

P: Por quê?

C3: Porque ela era minha amiga.

C8: Porque ela é legal.

C2 e C9: Porque ela estava sem amigo.

Percebe-se que as crianças valorizam os laços de amizade e, por isso, é unânime a ideia de deixar a criança que está sozinha brincar junto com as outras duas. Como foi visto, as relações de amizade cooperam para que o sujeito se desprenda de si de modo a coordenar perspectivas diferentes da sua e, dessa forma, a criança é inclinada a adotar atitudes pró-sociais.

Na fala das crianças, nota-se que além de uma inclinação valorativa da amizade, elas se preocupam com a necessidade do outro, representado pela personagem que estava sozinha. Demonstram, portanto, que assumem a perspectiva do outro e, por isso, inclinam-se para a integração das necessidades de si e dos outros a partir de processos reflexivos, empáticos e cooperativos.

Depois da discussão do primeiro par de histórias, a pesquisadora contou mais duas histórias sobre amizade.

**HISTÓRIA 2AA** – Paula foi na casa de Aninha para brincarem juntas de boneca. Mas, as duas queriam brincar com a mesma boneca, a de vestido cor de rosa. Então, as duas brigaram porque não queriam dividi-la.

**HISTÓRIA 2BA** – Paula foi na casa de Aninha para brincarem juntas de boneca. Mas, as duas queriam brincar com a mesma boneca, a de vestido cor de rosa. Então, as duas conversaram e decidiram que cada uma brincaria um pouco com a boneca.

As crianças estavam um pouco mais agitadas, mas se atentaram às histórias.

P: Vocês entenderam as duas histórias?

C1: Sim.

P: Então, o que aconteceu na primeira história?

C1: A primeira foi que elas [Paula e Aninha] brigaram.

P: E na segunda?

C1, C2 e C3: Na outra elas [Paula e Aninha] dividiram.

C3: Elas [Paula e Aninha] não brigaram.

C4: Eu prefiro a que elas [Paula e Aninha] dividiram.

C: Eu também.

P: Então, todos vocês preferem a história em que as meninas dividiram as bonecas. Por quê?

C3: Porque sim.

C5: Porque cada uma brincou com uma boneca.

P: Vocês dividem os brinquedos?

C: Sim.

P: Mesmo quando vocês querem o mesmo brinquedo?

C: Sim.

P: Então, se fosse vocês, dividiriam o brinquedo com seu colega?

C: Sim.

P: Por que vocês dividiriam?

C1: Porque a gente gosta.

P: Vocês gostam de dividir?

C4: Sim.

P: Quando vocês estão brincando aqui na escola, vocês dividem os brinquedos?

C: Sim.

P: Ontem, por exemplo, na hora da brincadeira com fantoches, todas as crianças queriam brincar com a baleia, vocês dividiram com os colegas?

C: Sim.

As crianças começaram a contar que sempre dividem seus brinquedos com os amigos e familiares. A professora interveio e disse às crianças que não se pode mentir. A pesquisadora então diz às crianças que quando ela era criança não gostava de dividir os brinquedos com os colegas. Depois desse breve relato, a pesquisadora pergunta às crianças:

P: Vocês fazem isso?

C: Não.

P: Ah que bom!

A partir daí as crianças narraram que nem sempre dividem os brinquedos com todas as crianças, algumas citaram até o nome dos colegas da turma com quem dividiram os brinquedos, excluindo os demais e, outras disseram que não dividem com os irmãos. A pesquisadora pergunta, então, quais crianças têm irmãos e se eles dividem os brinquedos. Grande parte das crianças têm irmãos e segundo as crianças, seus irmãos nem sempre dividem os brinquedos com eles. Quando isso acontece algumas crianças recorrem aos pais, para que solucionem o problema, se eles não o solucionam, as crianças brincam com seus próprios brinquedos. Outras não recorrem aos pais e batem nos irmãos quando esses não as deixam brincar com os mesmos brinquedos. Diante dessa situação, a pesquisadora pergunta se essa é a melhor forma de requerer dos irmãos a partilha dos brinquedos. As crianças disseram que sim, mas hesitaram. As crianças empolgaram-se com o assunto e todas começam a falar ao mesmo tempo. A pesquisadora fez o combinado de que as crianças que quisessem falar deveriam levantar a mão e seguir a ordem esperando umas às outras. Dessa forma, todas tiveram a oportunidade de expor suas vivências e atitudes frente à situação de dividir ou não os brinquedos. Encerrada a discussão a professora cantou uma canção e iniciou a contação de uma história sem texto, só imagens. As crianças interessaram-se pela história e participaram do enredo de modo ativo. Assim, encerrou-se a roda que teve a duração de 28 minutos.

É possível notar que as crianças julgam como uma atitude boa a representada pelas personagens do dilema 2BA, em que as meninas entram em um acordo, de forma que cada uma

terá o direito de brincar, por um mesmo período de tempo, com a boneca rosa, objeto de desejo de ambas. Mas, quando a pesquisadora investiga suas atitudes em situações reais, as crianças revelam atitudes egocêntricas e heterônomas, uma vez que nem sempre dividem os brinquedos com seus irmãos ou amigos e selecionam aqueles que têm o direito de brincar com seus brinquedos, além de tomarem atitudes agressivas e buscarem nos adultos a resolução dos conflitos envolvendo a partilha dos brinquedos.

O egocentrismo das crianças pré-operatórias pode ser justificado, segundo Piaget (1994, p. 81), pelo fato de que “enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum”. Mas, para que a criança se torne consciente de seu eu, é mister que ela se liberte da vontade e do pensamento do outro. Piaget conclui dizendo que “A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno são, assim, inseparáveis”.

Sabe-se, porém, que é bastante difícil fazer com que as crianças digam tudo o que desejamos saber e que o juízo moral não condiz com as atitudes vividas em situações reais. No entanto, pode-se perceber o quanto a coação exercida pelos adultos na sua interação com as crianças, refletem nas atitudes dos infantes.

A esse respeito, La Taille (2006a, p. 80-95) elucida que existe uma distância considerável entre possuir conhecimentos e saber aplicá-los. Ou seja, não basta conhecer, é preciso saber colocar os conhecimentos em movimento, relacioná-los, dar-lhes vida, fazê-los produzir juízos e ações para cada situação. Essa aplicação pode apresentar diferentes formas, das quais, La Taille destaca o equacionamento e a sensibilidade moral.

O equacionamento moral pressupõe a tomada de decisão em que a pessoa diante de uma situação na qual as regras, os princípios ou os valores morais conflitantes aparecem com clareza, percebe, pondera e hierarquizar os elementos morais que estão em jogo. O equacionamento moral requer o saber fazer que reside na capacidade de destacar e hierarquiza os elementos morais em questão, avaliar os pressupostos das decisões pensadas e suas implicações para sustentar de modo preciso o julgamento ou escolher o melhor procedimento. Por isso, não se trata de encontrar uma resposta certa, ou que todas as pessoas julguem de uma mesma maneira. A dificuldade do equacionamento moral não está tanto em perceber que dimensões morais estão em jogo, mas, em refletir sobre suas implicações, e sobre a relação entre essas dimensões.

Quando as dimensões morais de determinada situação não se mostram claras, se trata de sensibilidade moral, pois essa é a capacidade de perceber questões morais em situações nas

quais elas não aparecem com toda a clareza. Trata-se de um saber específico ou de uma sabedoria e não uma mera decorrência de estudo.

A sensibilidade moral deve ter seu lugar ao lado do equacionamento moral. O equacionamento moral está fundamentado na ideia de "sujeito psicológico", de modo que requer um espírito de justiça e uma atitude para que se efetive, pois, o distanciamento é condição para o equacionamento. A sensibilidade moral se desenvolve a partir da solicitude. Assim, tanto o equacionamento quanto a sensibilidade são condições necessárias à ação moral.

A hora da roda nesse dia comportou episódios bastante interessantes que auxiliam na melhor compreensão sobre o ambiente sociomoral da sala de aula e as atitudes adotadas pela professora refletidas nas crianças.

Com o intuito de fazer com que as crianças adotassem uma postura mais quieta e comportada a professora utiliza mecanismos de troca (chantagem) com estas, dizendo, por exemplo, que se elas se comportarem terão direito a ir ao parque. No entanto, esse não é o melhor caminho para se educar uma criança, uma vez que o problema é solucionado momentaneamente e não a longo prazo. As crianças passam a entender, assim, que para poder desfrutar de seus direitos devem obedecer às regras impostas pelo professor, de modo conformista e irrefletido.

Nesse sentido, Piaget (1932/1965 apud DEVRIES & ZAN, 1998, p. 34) aponta três efeitos funestos do demasiado controle pelos adultos: rebeldia, conformismo irrefletido e dissimulação, esse último é evidenciado quando as crianças só fazem o que os adultos dizem sob vigilância. Diante disso, é oportuno que os educadores reflitam sobre as questões postas por Piaget: “Serão esses os tipos de caráter que se desejamos perpetuar em nossas crianças? Como podemos educar crianças para a democracia com métodos totalitários?”

DeVries & Zan (1998, p. 35) afirmam que “O ambiente sócio moral na sala de aula constitui-se, na maioria das vezes, em um currículo implícito. É implícito para aqueles professores que não estão conscientes do ambiente sócio moral que oferecem”. No entanto, as autoras completam a afirmação dizendo que para as crianças esse currículo é menos escondido por estarem de fato conscientes da pressão social do ambiente da sala de aula. “Quando os professores dizem às crianças o que estas devem e o que não devem fazer, o que as crianças escutam é o que é bom ou mau, certo ou errado” (DEVRIES & ZAN, 1998, p. 35), dessa forma as crianças interiorizam atitudes tomadas como agradáveis e aceitas pelos adultos que exercem influência direta em seu desenvolvimento, como os pais e o professor.

Sabe-se também que muitas vezes os professores adotam atitudes coercitivas com boas intenções, que tendem a combinar uma atitude autoritária com afeto e atividades centradas na

criança. Pois sentem que é de sua responsabilidade oferecer às crianças regras, discipliná-las com punições e recompensas, ser autoritário em sala. Entretanto, as crianças sabem onde e com quem está o poder, elas sentem os efeitos da coerção (DEVRIES & ZAN, 1998, p. 35).

No dia doze, último dia de intervenção, durante a hora da roda foi trabalhado o valor justiça. A professora, diferente dos dias anteriores, não colocou os colchonetes no chão e não determinou os lugares que as crianças deveriam sentar, solicitou apenas que estas se sentassem e ficassem quietas. Como as crianças realizariam um passeio ao Zoológico Municipal no dia seguinte, a professora, com o propósito de que as crianças se comportassem, acrescentou: “Só vai ao Zoológico quem estiver quietinho. Quem não estiver quietinho não vai”. Logo, as crianças se organizaram em roda e sentaram em lugares de livre escolha, o que não causou problemas de comportamento ou interrupções durante a leitura das histórias e das discussões. A professora aproveitou que as crianças estavam acomodadas em seus lugares para verificar quais ainda não haviam recebido a autorização para o passeio, por terem faltado no dia anterior. Logo após, a professora deu oportunidade para a pesquisadora introduzir o tema justiça com as crianças e esta começou contando o primeiro conjunto de dilemas.

**HISTÓRIA 1AJ** – Na escola a professora deu uma atividade para as crianças com blocos de construção e resolveu distribuir os blocos entre as crianças. Na divisão, a professora deu mais blocos para uma das crianças deixando as outras com menos.

**HISTÓRIA 1BJ** – Na escola a professora deu uma atividade para as crianças com blocos de construção e resolveu distribuir os blocos entre as crianças. Na divisão, a professora deu a mesma quantidade de blocos para todas as crianças.

Durante a contação as crianças permaneceram atentas e apreciaram com bastante interesse as gravuras. Finalizada a leitura a pesquisadora iniciou a conversa com a turma.

P: Vocês entenderam as duas histórias?

C: Sim.

P: Como é a primeira história?

C1: A primeira é que ela [a professora] só deu para a aluna que ela mais gostava. Para as outras crianças ela [a professora] só deu um pouco.

P: E na outra história?

C1: E na outra ela [a professora] deu o mesmo [a mesma quantidade de blocos] para todo mundo [todas as crianças].

P: Qual das histórias vocês preferem?

C1: Eu gostei da que ela [a professora] dividiu com todo mundo igual.

C: Eu também.

P: Por que vocês gostaram mais dessa daqui isto é, a história em que a professora distribui os blocos igual para todo mundo?

C2: Porque sim.

C3 e C4: Porque a professora deixou que cada criança brincasse um pouquinho com cada peça, sem que alguma criança ficasse sem peças.

P: E se vocês fossem a professora, distribuiriam as peças de forma igual ou mais para algumas crianças?

C: Igual para todos.

P: Por quê?

C2: Porque é legal.

C4 e C5: Porque tem que dividir igual para que nenhuma criança ficasse sem e, por isso, ficasse triste.

Verifica-se pelas respostas das crianças que a ação da professora, que distribui igualmente as peças entre as crianças, satisfaz as próprias vontades da turma em poder brincar com número de peças suficiente para construir algum objeto. Nesse sentido, é importante salientar que a criança considera injusto quando o adulto não segue perante elas as regras por ele mesmo ordenadas, de modo que, se o professor estabelece às crianças que se deve dividir de modo igualitário os materiais, os brinquedos e os alimentos, ele deve agir dessa forma, pois as crianças pequenas, por ainda terem como característica predominante a heteronomia, consideram que o justo é o que está de acordo com as ordens impostas pela autoridade adulta. Para mais, sabe-se que a melhor forma de se ensinar valores e virtudes se dá por meio do exemplo. Assim, a noção de justiça apreendida pelas crianças é a baseada na igualdade da distribuição de materiais concretos.

A pesquisadora finalizou a discussão e contou o segundo par de histórias às crianças.

**HISTÓRIA 2AJ** – Em uma escola, as crianças pediram à professora para brincarem de massa de modelar. A professora deixou e pediu para João dividir a massinha entre os colegas. João deu a mesma quantidade de massinha para todas as crianças.

**HISTÓRIA 2BJ** – Em uma escola, as crianças pediram à professora para brincarem de massa de modelar. A professora deixou e pediu para João dividir a massinha entre os colegas. João deu mais massinha para o seu melhor amigo.

Durante a história as crianças se identificaram com a situação por muito gostarem de brincar com massinha de modelar e por isso se interessaram pelo dilema narrado. A pesquisadora aproveitou a assimilação elaborada pelas crianças e fez relações com as circunstâncias do cotidiano da turma.

P: Vamos retomar as histórias. O que aconteceu na primeira?

C1: Ele [João] distribui tudo igual [a mesma quantidade de massinha para todas as crianças].

P: E na segunda história?

C1: E nessa daí [segunda história] ele [João] deu mais [massinha] para seu amigo.

P: Qual das histórias vocês preferem?

C: Gostei dessa (a grande maioria das crianças apontam para as gravuras correspondentes a história 2AJ, primeira história). Poucas crianças (3) apontam para a segunda história (2BJ).

P: Quem gostou da primeira história, gostou por quê?

C2: Porque o menino dividiu o mesmo tanto para todos.

P: Quem gostou da segunda história, por que gostou?

C3: Porque ele [João] dividiu mais com seu melhor amigo.

P: Mas, e os outros amigos, não têm o mesmo direito de receber mais também? Não seria mais justo se o João dividisse a massinha de modo igual para todos?

C3: É.

P: E se fosse você, daria a mesma quantidade de massinha para todos ou mais para o (a) seu (sua) melhor amigo (a)?

C: Igual.

C4: Porque se ele [João] não dividir igual eu falo para a Pro [leia-se professora].

P: Quando você conta para a professora, o que ela faz?

C1: Deixa ele [João] de castigo.

C2: Deixa ele [João] de castigo ou pega a massinha dele e dividi igual para todo mundo.

P: Então, se fosse vocês, dividiriam a massinha de modo igual para todos ou mais para seus melhores amigos?

C1: Dividiria igual.

C2: Eu também dividiria igual.

C: Eu também.

P: Por que vocês dividiriam a massinha igual para todos?

C2: Porque é legal.

Após a conversa sobre os dilemas, as crianças expuseram alguns fatos ocorridos na turma relacionados a brincadeira com massinha, finalizando assim, a roda.

Na situação narrada algumas crianças associam a justiça com o sentimento de amizade, preferindo agir em favor de quem a criança tem empatia. Visto que algumas crianças julgaram

correta a atitude de João em dar uma quantidade maior para seu melhor amigo e pouco às demais crianças. Percebe-se que essas crianças assumem uma relação interpessoal a partir de uma relação de troca mercantil em que se espera que o outro retribua o que se fez por ele por meio de uma reciprocidade direta que visa o ganho pessoal.

As demais crianças, no entanto, apresentam inclinações à igualdade a fim de garantir a distribuição justa de massinha para todas as crianças.

É importante destacar que as falas das C4 e C1 ao afirmarem que se o João não dividisse a massinha de forma igualitária elas contariam à professora porque essa o deixaria de castigo. Essas falas revelam o quanto a criança pequena considera o que Piaget (1994) denomina de concepção clássica da sanção em que a punição é moralmente necessária a título de expiação e pedagogicamente útil para punir a reincidência. Assim, a criança julga que quando uma atitude contraria o que foi imposto pela autoridade adulta, a única forma de prevenir a reincidência é punindo-a imediatamente.

Nesse dia a roda teve duração de apenas dez minutos, entretanto, as crianças envolveram-se com as histórias e com as discussões por relacionarem-se intrinsecamente com episódios vivenciados por elas no cotidiano escolar. Foi possível compreender e ampliar o raciocínio moral das crianças aplicado às situações apresentadas, especialmente daquelas que optaram por atitudes não consideradas justas.

Um dos pontos mais significativos presentes nessa roda, que difere dos outros momentos de intervenção, encontra-se no fato de as crianças exercerem sua autonomia ao poder escolher seus lugares, fator que, como já comentado acima, em oposição à concepção da professora, favoreceu o descentramento das crianças, em que todas tiveram sua vez de falar e de ser ouvidas por todos, sem atropelos ou conflitos. Além disso, foi possível constatar a predominância do respeito unilateral nas atitudes das crianças no que diz respeito à justiça.

Nesse capítulo apresentou-se o juízo das crianças a respeito dos temas morais contemplados pelos dilemas abordados durante a hora da roda. A análise do conteúdo da discussão dos temas morais indicou caminhos para a compreensão e o delineamento do estágio moral em que o grupo se encontra.

Verificou-se que a generosidade se relaciona muito à amizade e à justiça, de modo que conduz as crianças a se descentrarem adotando a perspectiva do outro. Apesar de as crianças demonstrarem inclinações para a reciprocidade, elas ainda conservam a noção de justiça imanente em que há o predomínio do respeito unilateral e da heteronomia.

No próximo capítulo será exposto a intervenção realizada na Escola B, seguindo o mesmo delineamento do tratamento dos dados aqui apresentados, analisados e discutidos.

#### **4.6 Intervenção na hora da roda: introdução dos dilemas morais – Escola B**

As intervenções foram realizadas ao longo de uma semana no mês de junho. No primeiro dia, durante a hora da roda foi abordada a virtude generosidade. A professora formou um círculo com as crianças e todos sentaram-se no chão, inclusive a docente e a pesquisadora. A professora iniciou a roda conversando com as crianças para que elas ficassem mais calmas durante a formação da roda, pois havia uma disputa entre as crianças para dar as mãos à professora a fim de formar o círculo. Diante dessa situação, a educadora explicou que as crianças não precisavam se desentender por esse motivo, já que cada criança teria oportunidade de sentar-se ao seu lado em ao menos um dia da semana. A docente, perguntou às crianças como haviam passado a manhã e como estavam. Uma das crianças não estava muito bem de saúde pela manhã, e, ciente disso, a professora perguntou a ela o que havia acontecido, se ela ainda estava se sentindo mal e se havia se alimentado.

O pátio da escola onde é realizado a roda estava decorado para a festa junina que aconteceria no final dessa semana. As crianças se empolgaram e esperavam ansiosas pela festa, de modo que conversavam com a professora a respeito disso.

Após a conversa inicial, a professora cantou com as crianças a canção de boa tarde e em seguida cantaram mais quatro canções. Em seguida a professora disse às crianças que a pesquisadora iria contar algumas histórias para eles, dessa forma a pesquisadora iniciou a conversa com as crianças com a introdução do primeiro par de histórias.

Utilizou-se o mesmo instrumento e a mesma ordem de trabalho com os dilemas morais realizado na Escola A.

Durante a leitura dos dilemas as crianças permaneceram atentas, concentradas e bastante interessadas. Ao término da contação a pesquisadora iniciou a conversa com as crianças sobre os dilemas expostos. Nesse primeiro dia foram trabalhados os dilemas que tratavam da generosidade.

P: Vocês entenderam as duas histórias?

C: Sim.

P: Vocês podem repetir as histórias?

C: Sim.

C1: Um moleque de rua [estava sentado na calçada quando] passaram duas crianças [com lanches] e o menino de rua pediu para as crianças darem um pouquinho do lanche, aí depois eles [as duas crianças] deram e depois ele [o menino de rua] ficou sem fome.

P: Isso. E na outra história?

C1: Na outra história, tinha um moleque de rua, sujo e passando fome quando passaram duas crianças com maçã, lanche e chocolate e depois ele [o menino de rua] pediu para as crianças darem para ele [um pouco do lanche deles], mas as crianças não deram e foram embora.

C2: Estava passando duas crianças com lanchinhos, aí ele [o menino de rua] pediu, aí as crianças não dividiram [o lanche com ele]. Aí tinha um menininho [de rua] que queria comer maçã porque ele estava com fome, aí passaram duas crianças comendo lanchinho, aí ele [o menino de rua] pediu, aí elas [as duas crianças] dividiram [o lanche com o menino de rua].

P: Isso. Qual das duas histórias vocês preferem? A história em que as crianças dividiram o lanche com o menino de rua ou a história em que as crianças não dividiram o lanche com o menino de rua?

C: A que elas [as crianças] dividiram [o lanche com o menino de rua].

P: Por que vocês preferem essa história?

C1: Porque tem que dividir as coisas com os amigos, porque senão dividir os amigos ficam passando fome e com vontade. Por isso que a gente prefere essa história.

C2: Tem que dividir com o irmãozinho, com a mãe.

C3: Tem que dividir com os amiguinhos, com o pai.

C4: Com a mamãe, com o amigo.

C5: Com o papai.

P: E por que vocês dividem?

C1: Porque a gente gosta de dividir. Se não dividir Deus fica triste.

P: E se fossem vocês as crianças que estavam com o lanche, dividiriam ou não com o menino de rua?

C: Sim [i.e., dividiriam o lanche com o menino de rua].

P: Por que vocês dividiram?

C1: Porque todo mundo gosta de todo mundo. Tem que dividir.

C6: Porque depois [que dividimos o lanche] fazemos amizade com o amigo [o menino de rua].

Nota-se que as crianças têm consciência de que dividir com o outro é um dever, uma conduta aprovada socialmente. Em seus raciocínios é possível perceber, no entanto, que há uma preocupação com as necessidades físicas e afetivas do outro, pois o consideram como um

amigo. As relações de amizade influenciam no comportamento pró-social do indivíduo, nesse caso, a generosidade, por essa razão, as crianças sentem-se motivadas a exercerem o dom de si, oferecendo ao outro o que não lhe pertence por direito, de modo que passam a assumir a perspectiva do outro. Nesse sentido, uma das crianças vê no ato generoso uma oportunidade de iniciar uma amizade com a pessoa desconhecida.

Todavia, nem todas as crianças julgam da mesma forma. Uma das crianças explicita em sua resposta estar bastante orientada pela heteronomia, em que o ato de dividir com o outro é uma lei coercitiva, sagrada, advinda de uma Autoridade Divina, constituindo-se em uma noção bastante primitiva, apesar de esse raciocínio estar presente em muitos adultos.

Depois da discussão do primeiro par de histórias, a pesquisadora contou os outros dois dilemas sobre generosidade. As crianças ficaram eufóricas com a ideia de ouvir e discutir mais duas histórias. As crianças se interessaram pela história e mais ainda pelas gravuras, buscando compreender o enredo e o final dos dois dilemas.

P: Vocês entenderam as duas histórias?

C: Sim.

P: Vocês podem repetir essas histórias?

C: Sim.

C: As crianças estavam brincando de cobra-cega, daí o menino [que estava brincando] se machucou e ficou chorando, aí as crianças ajudaram ele. Aí depois [na outra história] eles [as crianças que brincavam junto com o menino] largaram o menino e não ajudaram ele.

P: Qual das duas histórias vocês preferem? A história em que as crianças pararam de brincar para ajudar o amigo machucado ou a história em que as crianças continuaram brincando apesar de o amigo estar machucado?

C: A história em que as crianças esperaram [ajudaram] o amiguinho machucado.

P: Por que vocês preferem essa história?

C1: Porque a gente gosta dos amigos e porque a gente tem que esperar os amigos quando eles se machucam.

P: E se fossem vocês, parariam ou não de brincar para ficarem com o colega machucado?

C: Esperaria o amigo que estava machucado.

P: Por quê?

C2: Porque o dia em que eu me machuquei os amigos me esperaram para brincar.

C3: Tem que esperar o amigo porque tem que brincar todo mundo junto

C4: Se o amigo estiver machucado todos podem esperar o amigo porque é melhor brincar junto.

Diante do dilema exposto, observa-se que as crianças valorizam a relação de amizade predispondo-se à generosidade, à cooperação. As crianças verbalizam um certo ganho pessoal ao esperar a recuperação do amigo, pois consideram melhor brincar juntos. Compreende-se, então, que existe uma reciprocidade pragmática e concreta de fazer pelo outro o que se espera que seja feito por você.

Após a discussão dos dilemas, as crianças pediram para rever as gravuras, então a pesquisadora deixou as crianças manipularem a prancha com as gravuras possibilitando que todas as viram em pequenos grupos e em seguida, a pesquisadora passou a condução da roda para a professora que realizou o alongamento com as crianças finalizando a roda com duração de 23 minutos.

Durante a discussão as crianças se envolveram a ponto de falarem todas ao mesmo tempo, no entanto, elas mesmas perceberam a dificuldade em ouvir e serem ouvidas de modo que solicitaram ao grupo que ouvissem uns aos outros.

No segundo dia a roda foi organizada pela professora no pátio como de costume. Quando todos estavam acomodados em seus lugares, as crianças comentaram com a professora que a mãe de uma das crianças havia aniversariado. A professora então, conversou com a criança sobre o fato, perguntando se havia realizado uma festa com bolo. As demais crianças se interessaram pela conversa quando a professora comentou que gosta de bolo de morango, e algumas expuseram suas preferências e perguntaram à educadora se ela gostava dos mesmos sabores que eles. Aproveitando o assunto, a professora comentou com as crianças que no dia seguinte seria realizado o primeiro dia da festa junina da escola quando haveria uma variedade de comidas deliciosas, dentre elas o algodão doce. As crianças estavam eufóricas e ansiosas pela festa, por isso a professora explicou a elas que no primeiro dia de festa haveria algodão doce e pipoca e que no segundo dia haveria cachorro quente e as crianças apresentariam uma dança vestidas a caráter, isto é, de caipirinha.

Em seguida a professora conversou com as crianças a respeito de algumas chorarem ao adentrar a escola pela manhã. Enquanto a professora expunha o episódio às crianças, algumas aproveitaram e disseram à professora o nome das crianças que choravam. Frente a essa atitude, a professora disse que não era necessário saber quais eram crianças que choravam e explicou à turma que não era preciso chorar, pois é muito prazeroso estar na escola uma vez que ali é o lugar onde eles desenvolvem atividades diferenciadas, brincam, conversam e encontram os amigos. Aproveitou para lembrá-las de que elas precisavam ficar na escola em tempo integral porque os pais ou responsáveis trabalhavam o dia todo e as crianças não tinham outro lugar

seguro para passarem o dia. Recordou ainda que no final do dia os responsáveis iriam buscá-las e todas voltariam para casa.

Após a conversa inicial a professora cantou com todas as crianças a canção de boa tarde e em seguida passou a condução da roda para a pesquisadora introduzir os temas morais com as crianças.

O primeiro tema abordado foi a virtude amizade, então, a pesquisadora iniciou a contação do primeiro par de dilemas. Durante a leitura das histórias as crianças permaneceram bastante concentradas e estavam ansiosas em conhecer as demais.

P: Vocês entenderam as duas histórias?

C: Sim.

C1: Na segunda história, dois menininhos estavam brincando na gangorra quando uma menina perguntou: “Posso brincar com vocês?”, mas os meninos não deixaram e ela ficou triste.

C2: Em uma história, tinha um menininho e uma menina brincando na gangorra e chegou mais uma menina e pediu: “Posso brincar com vocês?”, aí as crianças que estavam brincando responderam: “Desculpa, mas não cabe, só cabe dois” e depois eles [as crianças] não deixaram ela brincar. Na outra história o menininho e a menina responderam a menina que pediu para brincar com eles na gangorra: “Vamos todos brincar juntos no gira-gira”.

P: Qual das duas histórias vocês preferem?

C: A primeira.

P: Por que vocês preferem a história em que as crianças brincaram juntas no gira?

C2: Porque todo mundo tem que brincar junto e dividir.

C3: Porque aqui [na escola] a gente brinca no gira-gira juntos. Porque tem que dividir os brinquedos.

P: E se fossem vocês, deixariam a menina brincar com vocês ou não?

C: Sim. Deixaria.

P: Por que vocês deixariam?

C2: Porque todo mundo brinca junto e todo mundo é amigo de todo mundo e tem que deixar todas as crianças brincar no brinquedo que fala [a história, isto é, a gangorra].

Nesse momento a professora faz uma intervenção na discussão, em que introduz um conflito cotidiano da turma em dividir o balanço com os amigos durante a hora do parque.

PROF: E quando está brincando no balanço?

C2: Quando está brincando no balanço, quando alguém estiver balançando, você tem que passar do outro lado.

PROF: Sim, mas e se um amigo quiser balançar no seu balanço?

C2: Aí a gente tem que deixar o amigo.

A partir do diálogo sobre o primeiro par de histórias, é possível notar que as crianças consideram a perspectiva do outro, despreendendo-se de si mesmas. Por valorizarem as relações de amizade, solucionam os conflitos negociando com o outro até que cheguem a um consenso orientados pela cooperação e reciprocidade. Algumas crianças, porém, são guiadas por condutas estereotipadas, buscando a aprovação do outro, de modo a serem consideradas “boas”.

Após o diálogo com turma, a pesquisadora contou o segundo par de histórias referentes a virtude amizade. Durante a exposição dos dilemas as crianças estavam bastante atentas e concentradas.

P: Vocês entenderam essas duas histórias?

C: Sim.

P: Vocês podem repeti-las?

C1: Uma que a Paula e a Aninha, elas quiseram brincar com essas duas bonecas [aponta para a ilustração], mas elas quiseram brincar com a [a boneca] de vestido rosa e depois elas brigaram e não queriam mais ser amigas. E na outra [história], elas [Paula e Aninha] dividiram a boneca e a Paula falou assim “Eu brinco um pouquinho com a de rosa e depois eu dou para você brincar”.

P: Qual das duas histórias vocês preferem? A que elas dividiram o brinquedo ou a que elas brigaram?

A maioria das crianças preferiu a história em que as personagens dividiram a boneca e apenas uma criança preferiu a história em que elas brigaram. A pesquisadora questionou a criança sobre a razão de sua preferência e esta disse que gostou porque uma brigou com a outra. Frente a resposta, a pesquisadora perguntou a criança: “Mas, é certo brigar pela boneca?” e a criança respondeu que não acenando com a cabeça, um pouco tímida. Dando continuidade à conversa a pesquisadora perguntou à criança, “Você briga quando alguém quer o mesmo brinquedo que você?” e a criança respondeu positivamente e, então, a pesquisadora argumentou com a criança: “Mas não tem um outro jeito de resolver o problema sem ser brigando?” e a criança respondeu que não e a pesquisadora perguntou: “Você não conhece outro jeito? E se a gente conversar? Não dá para conversar com o amigo?” a criança respondeu que é possível conversar com o amigo sem brigar, dessa forma a pesquisadora sugeriu à criança que na próxima vez em que ocorrer um conflito, ao invés de brigar, que ela tente conversar com o amigo, a criança disse que tentaria. Encerrado o diálogo com a criança, a pesquisadora voltou-se à turma e perguntou ao grupo que preferiu a história em que as personagens dividiram o brinquedo o porquê da escolha, assim elas respondem:

C1: Porque eu sempre divido meus brinquedos com minha melhor amiga.

P: Vocês dividem os brinquedos?

C: Sim.

Uma criança que apresentava constante dificuldade em dividir os brinquedos respondeu junto com a turma que os dividia, então, a professora fez uma intervenção incisiva questionando a criança se ela dividia o brinquedo, esta mudou de assunto, então uma outra criança virou-se para a pesquisadora e disse: “Tia, sabe porque ninguém quer ser amigo dele, porque ele bate”, diante dessa situação a pesquisadora perguntou à criança se era verdade que que ela batia nos colegas e esta respondeu: “Eu não bato mais. Mas, eu não estou mais batendo”. A mesma criança que o delatara disse à professora: “Não é verdade, Pro, que ele bate nas crianças?” a professora respondeu, então: “Tem que perguntar para ele. Fala a verdade, não pode mentir” a mesma criança disse: “Deus não gosta que minta”, a professora continuou: “Ele está falando, olha, ele não mente. Ele está falando a verdade, ele sabe que ele bate nas crianças”. Após o encerramento da situação narrada, a pesquisadora prosseguiu a discussão do dilema.

P: E se fossem vocês, dividiriam o brinquedo com seu colega ou não?

C1: A gente ia dividir a boneca.

P: Todo mundo dividiria?

C: Sim.

C1: Menos os meninos.

P: Por que “menos os meninos”?

C2: Os meninos podem brincar com boneca.

P: É, os meninos podem brincar de boneca.

C2: Minha mãe disse que menino não pode brincar de boneca, mas pode. Eu tenho uma bonequinha.

C1: Eu brinco sempre de carrinho.

P: E por que vocês dividiriam os brinquedos?

C1: Porque tem que dividir se não dividir Deus fica triste.

C2: Porque eu sou amigo de todos.

De maneira geral, as crianças valorizam os relacionamentos afetivos empregados na relação de amizade, mesmo que haja um conflito de interesses, elas procuram solucionar o problema por meio de uma negociação promovendo a descentração e o desenvolvimento de habilidades sociais. Nota-se que uma das crianças declara que não abriria mão de suas vontades para dividir com o outro, demonstrando ter dificuldades para considerar a perspectiva do outro e as diferenças de interesse. Pode-se dizer que essa criança age de acordo com sua própria

vontade e, por isso, não consegue pensar em formas diferentes para solucionar o problema que não seja brigando.

Outra criança atribui ao sujeito o dever coercitivo de dividir com o amigo o brinquedo, caso contrário a pessoa ficará decaída aos olhos de Deus, pois esse ficará triste com sua atitude. Percebe-se que a criança é regida pelo respeito unilateral às regras, o que caracteriza puramente a heteronomia em que a regra é internalizada de modo imutável e sagrada.

As crianças levantam também a questão de gênero, sendo esse um assunto bastante presente nessa faixa etária e endossado pelas representações dos adultos. Estes, por vezes, dicotomizam, estereotipam e polarizam o mundo em azul e rosa, bonecas e carrinhos, futebol e balé, de modo que meninos e meninas não podem transitar de forma livre sobre esses dois mundos e aqueles que rompem com essa visão ideologizadora são vistos com preconceitos. As crianças são bastante influenciadas pelos comportamentos dos adultos, visto que estão na fase da heteronomia, de modo que internalizam e reproduzem esses conceitos. No entanto, verifica-se que há crianças que começam a entender que nem sempre o adulto está certo e que sua posição não é mais coerente ou correta.

Encerradas as discussões dos dilemas sobre amizade, a pesquisadora abordou o tema justiça a partir da contação de duas histórias e pediu para que as demais crianças se envolvessem mais na discussão, uma vez que nos dilemas anteriores houve uma maior participação das crianças que estavam mais próximas da pesquisadora.

Durante a contação as crianças se interessaram e identificaram com o enredo, uma vez que vivenciam situações similares à descrita no dilema 1BJ diariamente na hora do jogo.

P: Vocês entenderam as duas histórias?

C: Sim.

P: Vocês podem repetir as histórias?

P: Então, como eram as duas histórias? Quem pode me falar?

C1: Lá na escola tinha uma Pro e estava na hora do brinquedo aí ela deu muitas peças para o Paulo e daí todo mundo ficou com pouca.

P: E na outra história?

C2: Nessa história estava na hora a pecinha, aí a professora deu mais pecinha para o Paulo e as duas meninas ficaram só com três. E na outra, a professora diminuiu a pecinha do Paulo e todo mundo ficou com muita pecinha.

C3: Estava na hora da pecinha, daí a professora deu um monte de pecinha para o Paulo.

P: Qual das duas histórias vocês preferem? A história em que a professora deu mais peças para uma criança ou a que ela dividiu igual para todo mundo?

C: Igual para todo mundo.

P: Por quê?

C2: Porque a nossa Pro sempre dividi as pecinhas igual para todo mundo.

P: E se fossem vocês a professora, iriam dividir igual para todos ou dá mais para um aluno?

C2: Ia dividir com todo mundo igual.

P: Por que vocês dividiriam igual para todos?

C4: Porque nós somos amigos.

C2: Porque a Pro sempre dá um monte peças para cada um de nós.

Ao analisar as verbalizações das crianças é possível notar que são orientadas pela noção de igualdade, ou seja, julgam como justo a distribuição igual dos materiais concretos. Baseiam-se também no comportamento da educadora, pois sempre que é proposto uma atividade com jogos de construção, as peças são distribuídas na mesma quantidade para todas as crianças. Evidencia-se, então, que as crianças se encontram no estágio heterônomo, guiados pelas condutas aprovadas pelos adultos. Algumas crianças consideram a relação de amizade como a razão de distribuir justamente as peças do jogo, visto que a amizade prevê a colaboração mútua.

Ao término do diálogo, a pesquisadora contou o último par de dilemas. Durante a leitura as crianças se envolveram no enredo e teceram comentários sobre os fatos narrados.

P: Vocês entenderam as duas histórias?

C: Sim.

P: Vocês podem repeti-las?

C1: As crianças tinham terminado a atividade e pediram para a professora para brincarem de massinha. A professora pediu para o João distribuir a massinha para os colegas e daí ele deu bastante para seu amigo. Na outra história, o João distribui a massinha igual para todos.

P: Qual história vocês preferem? A que ele dividiu igual ou a que ele deu mais para seu melhor amigo?

As crianças mostraram-se divididas ao responderem essa pergunta, visto que metade da turma preferiu a história em que João deu uma quantidade maior de massinha para seu amigo e a outra metade julgou melhor dividir igual para todos. A fim de investigar as motivações das crianças sobre suas respostas, a pesquisadora perguntou primeiro ao grupo de crianças que preferiram a história 2BJ o porquê dessa preferência e eles responderam: “Porque ele deu mais para seu melhor amigo”. Já o outro grupo preferiu a história em que todas as crianças receberam a mesma quantidade por ser mais justo.

P: E se fosse você, daria a mesma quantidade de massinha para todos ou mais para o seu melhor amigo?

Aqui novamente as crianças se dividem como na situação anterior e o grupo de crianças que preferem a história 2BJ justificam sua escolha por darem preferência a seus melhores amigos nas situações reais em sala, e as crianças que preferiram a história 2AJ argumentam que assim todos poderão brincar com a mesma quantidade de massinha, o que é melhor, mais justo.

Diante desse dilema, as crianças não conseguiram entrar em um consenso. Metade da turma prefere beneficiar o melhor amigo dando-lhe uma maior quantidade de massinha. Por simpatizarem com o outro, agem a seu bel prazer e de forma egocêntrica, pois desconsideram o fato de as demais crianças poderem sentir-se injustiçadas. A outra metade das crianças, se apoia na ideia de distribuição igualitária dos recursos para todos, não desconsideram a relação de amizade, ao contrário, valem-se da amizade para agirem de forma justa, sendo, portanto, capazes de assumir a perspectiva do outro e compreendem a justiça como uma necessidade.

Após a discussão dos dilemas morais a professora iniciou a canção para o alongamento, finalizando a roda que teve 34 minutos de duração.

Apresentou-se nesse capítulo a forma como as crianças julgam moralmente situações que envolvem os temas generosidade, amizade e justiça. A partir da discussão dos dilemas morais pôde-se observar que a generosidade e a amizade são virtudes morais apreendidas pelas crianças que se desdobram em atitudes pró-sociais. Neste sentido, essas virtudes abrem o caminho para a criança começar a superar o egocentrismo, ao adotar a perspectiva do outro, ainda que seja de forma pragmática e um tanto quanto interessada. A justiça, por sua vez, constitui-se em uma noção muito ligada à autoridade que impõe as regras de modo que se encontra um pouco distante da solidariedade e do respeito mútuo, pois a criança ainda não atingiu a autonomia.

#### **4.7 Análise das entrevistas**

A partir da entrevista realizada com as educadoras responsáveis pelas turmas participantes dessa pesquisa foi possível conhecer sobre seus saberes, concepções e dificuldades relacionados à hora da roda, ao desenvolvimento do juízo moral das crianças e os materiais utilizados para o trabalho com temas morais.

As educadoras relacionaram o desenvolvimento das atividades permanentes na Educação Infantil com as atividades de rotina e reconheceram sua importância por favorecer o

desenvolvimento de múltiplas habilidades das crianças como a autonomia, o caráter, a socialização, o respeito mútuo, a verbalização de ideias etc.

As duas profissionais afirmaram trabalhar a hora da roda, no entanto, concebem a importância do momento de forma diferentes. Para a educadora da Escola A o trabalho com a roda propicia, sobretudo, a expressão verbal dos desejos, opiniões e sentimentos das crianças, além da autorregulação para ouvir e ser ouvido. A docente da Escola B, por sua vez, considera o momento da roda como um instrumento importante de aproximação do professor com as crianças de modo que contribui para o êxito da aprendizagem, além de ser uma atividade propiciadora da socialização.

As impressões colhidas pelas professoras durante a roda se baseiam na avaliação das crianças, no entanto, avaliam competências e habilidades diferentes. A professora da Escola A avalia as crianças a partir da análise da forma como elas organizam e expõem suas ideias, por meio da oralidade e do comportamento das crianças ao observar se as crianças verbalizam suas opiniões e se ouvem umas às outras. A professora da Escola B aproveita a roda de conversa para avaliar os alunos de forma integral, considerando o nível de humor e os conflitos, com a finalidade de buscar maneiras mais eficazes durante a proposição de atividades.

No que tange a formas de contribuição da hora da roda no processo do desenvolvimento infantil, é consenso para as duas profissionais que a roda fornece dados referentes às crianças que ajudam em uma mediação mais eficaz e significativa, uma vez que é por meio do diálogo estabelecido na roda que as estas demonstram seus interesses, curiosidades e conflitos, pois o professor tem a oportunidade de observá-la com liberdade. O momento auxilia, também, no desenvolvimento integral da criança.

Verifica-se que a professora da Escola B desenvolve um trabalho colaborativo com inclinações para o favorecimento de um ambiente sociomoral democrático, em que a roda é estruturada por um sentimento de comunidade entre as crianças e o adulto, incluindo a promoção do desenvolvimento intelectual, social e moral. A professora da Escola A, no entanto, possui uma visão bastante limitada sobre as reais potencialidades de trabalho durante a roda. Percebe-se que a docente tem uma postura mais autoritária, diretiva, pois desconsidera um elemento-chave da hora da roda: o momento de encontro entre o professor e as crianças.

Um dado bastante expressivo e importante a ser assinalado é o fato de as educadoras apresentarem conhecimento superficial sobre o desenvolvimento moral. O juízo moral é visto, de modo equivocado, como uma área do conhecimento que deve ser apreendido pelas crianças, desconsiderando que a moralidade se desenvolve de acordo com o ambiente e a maturação psicogenética da criança.

Puig (1998) defende a tese de que a educação moral é essencialmente um processo de construção de si mesmo, de modo que a dimensão moral da vida deve ser incorporada à personalidade da pessoa.

Com certa frequência, a educação moral é compreendida como um aspecto particular da educação ou como um eixo transversal de todo o processo educativo. Esse entendimento pode ser claramente entendido a partir da leitura dos documentos oficiais nacionais ofertados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, como o RCNEI (BRASIL, 1998) e PCN (BRASIL, 1997), por exemplo.

No entanto, a educação moral constitui um aspecto-chave da formação humana, pois tem como incumbência inserir os indivíduos na coletividade a que pertencem. Sendo assim, cabe a educação moral transmitir os recursos morais que possam ser úteis na resolução de conflitos de valor, de forma a contribuir para o desenvolvimento de capacidades morais que permitirão a cada sujeito enfrentar os conflitos de valor de modo crítico e criativo.

Apesar de ser necessário o uso de determinadas ferramentas morais para que a educação moral se efetive, a educação moral entendida como construção não deve se limitar ao desenvolvimento de procedimentos deliberativos e de ação moral, tampouco restringir-se a esse objetivo, pois, corre o risco de se dedicar apenas à aquisição de valores.

O processo de construção moral estabelece a formação da personalidade moral que requer o trabalho simultâneo com a formação da consciência moral autônoma e com o desenvolvimento de capacidades e procedimentos de reflexão e ação a fim de adquirir os elementos substantivos que constituem a identidade moral de cada pessoa.

Trata-se de um processo de construção que se inicia com os problemas colocados pelo meio, afirmando e reconhecendo que cada sujeito vive um conjunto de experiências de problematização moral que o obriga a agir moralmente para aceitar e incorporar de alguma forma essas experiências à sua personalidade. Essa atuação contribui para aproximar as capacidades morais do sujeito, dotá-los de guias de valor cultural, formar um modo de ser pessoal que possibilitará superar os problemas morais enfrentados e aprimorar sua relação com o meio social.

A formação moral da pessoa humana só é alcançada a partir da elaboração dos conflitos socialmente significativos e dos problemas pessoalmente significativos que se manifestam ao longo da vida. É importante destacar que parte desses conflitos são apresentados na escola, por isso, a escola se constitui em um espaço formal de educação moral.

Isso posto, pode-se afirmar que a formação moral é sempre um trabalho do educando realizado com a ajuda do educador para enfrentar os problemas de valor. À vista disso, a

educação moral como construção tem de se tornar compatível e complementar à autonomia do educando e à transmissão de recursos morais de reconhecido valor.

As professoras também desconhecem autores cujo objeto de pesquisa e estudo é a moralidade, o que dificulta em grande medida a ação pedagógica orientada para os valores e sob as lentes de teorias que o embasem, dessa forma, o trabalho passa a ser desenvolvido mais por uma tentativa de acerto e erro, espontaneísta e à mercê do bom senso.

As educadoras consideram que trabalhar o desenvolvimento do juízo moral desde a mais tenra idade é de suma importância, pois acreditam que a Educação Infantil é a responsável por formar e consolidar as bases que propiciam o futuro aperfeiçoamento dos conhecimentos e princípios adquiridos durante essa etapa da vida.

Para trabalhar o desenvolvimento do juízo moral das crianças as professoras utilizam fábulas, livros e dinâmicas em grupo e, de acordo com as docentes, a introdução de temas morais no momento da roda auxilia no desenvolvimento autônomo das crianças de modo progressivo, por ser possível perceber mudanças atitudinais, cognitivas e afetivas nas crianças à medida em que os temas morais passam a fazer parte da rotina da turma.

Essa pesquisa buscou compreender como a roda de conversa é desenvolvida nas instituições de Educação Infantil, e se o trabalho realizado possibilita o desenvolvimento da moralidade infantil com vistas à autonomia. Os resultados comprovaram que no decorrer da hora da roda surge uma variedade de temas morais a partir dos conflitos existentes, e que é possível abordá-los não só por meio dos episódios reais, mas também, através de situações hipotéticas com a leitura de histórias e/ou dilemas que contemplem temas morais.

O que ocorre com certa frequência é que ao surgir um tema moral, as professoras, mesmo aquelas que possuem uma postura mais cooperativa, não o aproveitam de forma adequada, valendo-se da coerção e do autoritarismo a fim de manter a turma sob controle. Por essa razão, quando há conflitos as crianças não têm autonomia para resolvê-los e buscam o adulto para que os solucione ou aplique uma sanção, visto que o educador transmite às crianças mensagens que reforçam a heteronomia e a relação assimétrica existente entre eles.

A hora da roda como uma atividade permanente varia de acordo com o planejamento diário do professor, dado que em uma das escolas pesquisadas, apesar de o momento estar previsto no Projeto Pedagógico da escola, não é priorizado pela docente, enquanto a professora da outra instituição realiza diariamente a atividade com as crianças seguindo uma estrutura regular.

O comportamento das crianças durante a hora da roda é influenciado por diferentes fatores como: o modo como o momento é organizado e conduzido, a postura do educador

(controlador ou cooperativo), se a temática discutida é interessante para a criança, se esta sente-se pertencente ao grupo, se percebe que sua voz é ouvida, respeitada e valorizada pelo grupo e se entende a roda como um momento construtivo, colaborativo ou como um instrumento de controle e punição.

Notou-se que na Escola A as crianças têm mais dificuldades em se autorregular, em ouvirem e serem ouvidas, e são mais agitadas, pois não sabem como o momento será desenvolvido, além de delatarem constantemente umas às outras e terem a heteronomia substanciada pelas atitudes de autoritarismo e de controle da docente.

Na Escola B, no entanto, a hora da roda constitui-se em um momento de aproximação entre o educador e as crianças. A educadora minimiza a relação assimétrica existente entre os adultos e as crianças colocando-se o mais próximo possível no mesmo nível em que a criança. Nesse sentido, a roda se realiza em um círculo onde todos sentam-se no chão, as crianças têm domínio da estrutura da roda e sentem-se à vontade em participar do momento, expressando livremente seus pensamentos, sentimentos, ideias, conflitos, medos, anseios etc. Sob essas condições, as crianças exercem o respeito mútuo, a colaboração, ouvem umas às outras, expõem com mais facilidade seus conflitos e não temem discuti-los com o grupo.

Comprova-se, assim, o que Piaget (1994) já afirmava sobre a potencialidade de o ambiente sociomoral influenciar no desenvolvimento autônomo das crianças. De fato, em ambientes em que o relacionamento é construído com bases coercitivas, as crianças não são motivadas a analisar, examinar ou questionar suas próprias convicções e tornam-se dependentes do controle dos outros, desenvolvendo, assim, uma submissão que pode levá-las ao conformismo irrefletido na vida intelectual e moral. Em ambientes em que se desenvolve um relacionamento baseado na cooperação, o adulto transfere à criança o respeito que lhe foi dado, concedendo-lhes a possibilidade de regular seu comportamento voluntariamente. “O motivo para a cooperação começa com um sentimento de mútua afeição e confiança que vai transformando em sentimentos de simpatia e consciência das intenções de si mesmo e dos outros” (DEVRIES & ZAN, 1998, p. 57). Nesse sentido, a criança tem a oportunidade de regular seu comportamento e de construir um caráter confiante que valoriza a si e aos outros de forma positiva. Ao respeitar a vontade da criança, o adulto coopera para que ela desenvolva sua autorregulação fundamentada no respeito mútuo. Assim, a criança é capaz de exercer sua vontade construindo pouco a pouco um sistema estável de sentimentos morais, sociais e intelectuais, valores e interesses (DEVRIES & ZAN, 1998).

Trabalhar com dilemas morais na hora da roda possibilitou a compreensão do raciocínio moral das crianças na resolução de conflitos morais. Verificou-se que algumas crianças têm

dificuldades para assumir a perspectiva dos outros e pensar sobre suas intenções e sentimentos, principalmente em situações em que o próprio interesse está em jogo. Isso porque apresentam a heteronomia bastante evidenciada por considerarem que a regra, assim como, o princípio ou o valor, é de origem adulta, compreendendo-a como sagrada e imutável, devendo ser, por isso, obedecida sem questionamentos. Dessa forma, a criança age apenas para agradar ao adulto e inibi a construção de suas próprias razões para seguir as regras morais. Existem crianças que resolvem os conflitos morais a partir de princípios embasados no ideal universal “Faça aos outros o que gostaria que fizessem com você”, no entanto, a maior parte das crianças demonstraram ser capazes de formar suas próprias opiniões, construindo o senso moral a partir das experiências vivenciadas no cotidiano em que são exigidas formulações sobre generosidade e amizade.

A partir da análise das verbalizações das crianças frente aos dilemas morais percebeu-se que elas se engajam amiúde em comportamentos pró-sociais. Essas ações e/ou juízos podem ocorrer antes mesmo de as crianças serem capazes de assumir a perspectiva dos outros e constitui-se em uma base sólida que desencadeia sentimentos morais. Sabe-se, todavia, que o comportamento pró-social sem a intenção moral não é moral, é apenas obediente ou vantajoso. O objetivo dessa pesquisa é subsidiar o trabalho educativo no desenvolvimento dos sentimentos e intenções morais e não apenas comportamentos, por isso, é mister que o trabalho realizado com o desenvolvimento da moralidade infantil não deva limitar-se a fazer com que as crianças ajam de forma socialmente positiva, mas que as crianças sejam capazes de enfrentar questões interpessoais que fazem parte de sua vida de modo autônomo.

As professoras da Educação Infantil partilham a convicção na importância de realizar um trabalho que contemple a construção moral das crianças, e reconhecem a hora da roda como um momento privilegiado para abordar o tema. No entanto, possuem um conhecimento bastante superficial sobre a moralidade infantil, o que dificulta no desenvolvimento de um trabalho comprometido, além de bem embasado e orientado. Essa situação reclama a importância de uma formação adequada capaz de sensibilizar e instrumentalizar o professor com conhecimentos acerca de como se desenvolve o juízo moral nas crianças, como o ambiente sociomoral influencia o desenvolvimento infantil e caminhos para abordar o tema cotidianamente.

A Escola, como visto nessa investigação, constitui um espaço privilegiado para a formação moral das crianças e ao possibilitar espaços e momentos em sua rotina para práticas sistemáticas de encontros, trocas de experiências e cultivo da sensibilidade, valoriza a conversa, o diálogo, frequentemente ignorado pelas instituições educativas que privilegiam a escrita.

Conversar é uma palavra de origem latina (*cum + versare*) que significa dar voltas com, ou seja, é uma atividade que só se concretiza com o outro em que fluem as emoções e o raciocínio. A conversa desenvolve, segundo Warschauer (2001), a capacidade de argumentação lógica e a capacidade relacional, implica o respeito, o saber ouvir, o saber falar, o saber aguardar sua vez, o saber inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, esforço de se colocar no ponto de vista do outro e etc., tudo forma dinâmica e conjunta.

A conversa também possibilita a construção de sentidos, significados e partilhas, como também contribui para desenvolvimento do espírito coletivo e como mecanismo de fuga para as determinações impostas.

Nesse sentido, as rodas de conversas são fundamentais para dar um novo sentido ao conhecimento. Pressupõe o cuidado com o outro a partir do enfrentamento das contradições, dos antagonismos e da complexidade do real, o que só pode ser feito por meio do coletivo em que há a presença de diferentes pontos de vista, do diálogo e do aprender a conviver com o diferente.

A hora da roda constitui, por isso, um caminho para a construção dos conhecimentos disciplinares e morais, por isso é importante empregá-la desde os primeiros anos de escolarização. Ademais, contribui para a autonomia e expressão das opiniões, ideias e juízos das crianças.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa não se limitou a apenas ampliar o debate acerca da importância de a escola formar crianças orientadas por valores, mas sua ênfase foi a de propor alternativas para trabalhar com temática ética e moral durante a hora da roda como um momento e um espaço propício para o desenvolvimento do juízo moral autônomo das crianças.

Não há como negar que a escola desenvolve um trabalho em conjunto com as famílias e que sem a escola a transformação na sociedade será dificultada. Em uma sociedade em que o mal-estar ético está instaurado faz-se necessário, cada vez mais, resgatar o princípio de que a educação é um processo coletivo e tem como responsabilidade formar não apenas sujeitos dotados de conhecimento científico, mas construir valores, formar cidadãos éticos e morais.

É de suma importância que, desde o início da escolarização, sejam abordados valores e princípios morais experimentados em situações propiciadas pelo ambiente sociomoral da escola como na hora da roda e em atividades e vivências colaborativas e comunitárias a partir do trabalho com conflitos que favoreça rupturas e consolidações éticas. Isto porque a principal incumbência e desafio da escola é tornar a prática dos princípios consolidada e concreta ao invés de automática, alienada ou fingida.

Nesse sentido, a preocupação com a formação moral das crianças não está centrada no simples trabalho de as crianças adotarem comportamentos socialmente positivos, pois agindo assim, estar-se-ia ignorando o cultivo da necessidade de comportar-se de forma moral, posto que não se compreende por crianças morais apenas aquelas que são obedientes, polidas ou que exibem um conjunto de atitudes morais. Crianças morais são aquelas capazes de enfrentar questões que pertencem ao cotidiano de suas vidas a partir do que acreditam como bom e mau, certo e errado, justo e injusto; que formam suas próprias opiniões e consideram a perspectiva dos outros através de suas experiências.

Tem-se a consciência de que a escola não é a instituição responsável por fazer tudo, mas aquilo que pode fazer, ela precisa fazer. O desenvolvimento do juízo moral nas crianças é uma construção conjunta e exige que o educador conheça as características do estágio do desenvolvimento em que se encontra a criança com quem irá desenvolver a ação pedagógica, entenda como se dá o processo de desenvolvimento do juízo moral, o quanto as atitudes e a linguagem utilizada pelo docente influenciam no comportamento e raciocínio dos pequenos, o quanto o ambiente sociomoral escolar pode favorecer ou não a participação, a autonomia, a

autorregulagem, o descentramento das crianças e como desenvolver um trabalho comprometido com a moralidade infantil por meio de propostas pedagógicas que o contemple.

Nessa perspectiva, a hora da roda se apresenta como um espaço e um momento propiciador e facilitador do desenvolvimento do juízo moral das crianças, considerando seu potencial de construir a moralidade infantil por diferentes formas: diálogos; proposição de atividades e vivências colaborativas durante a roda como canções, brincadeiras e dinâmicas; discussão de conflitos morais presentes no cotidiano da turma; abordagem do tema por meio da leitura ou contação de histórias e dilemas hipotéticos ou reais que comportam situações conflitantes e antagônicas a serem debatidas com as crianças *a posteriori*; proposição de jogos simbólicos em que as crianças terão a oportunidade de trocar papéis, descentrarem, externalizarem suas emoções, ideias e pensamentos de forma lúdica e espontânea e etc.

É importante ressaltar que as crianças se sentirão mais a vontade e motivadas a participar, expressar e desenvolver-se quando o educador propiciar um ambiente colaborativo, democrático, acolhedor e respeitoso. Em situações opostas, independentemente da proposta didática apresentada, as crianças se silenciarão e não estarão motivadas em participar.

Por conseguinte, urge a necessidade de consolidar na ação pedagógica abordagens sobre ética e moral de modo a efetivar uma educação que busque a autonomia, a emancipação, a descentração e níveis mais altos do raciocínio moral dos sujeitos, além de ser indispensável preocupar-se com o nível do juízo moral do educador, uma vez que este influencia na atmosfera sociomoral de sua classe. Para tanto é importante que os cursos de formação inicial e continuada favoreçam o educador a ter um papel ativo no processo educativo, estimulando a ação dialógica entre o sujeito e o conhecimento e entre o sujeito e outros sujeitos, ao propor as situações-problema e trocas de experiências em que a pessoa adulta tem a possibilidade de se autoconhecer, de construir um sentido de si e de existência, partindo da recordação de momentos, situações, pessoas e acontecimentos na ação da pessoa com os outros, bem como na diferenciação e identificação com os outros, isso porque o juízo moral desenvolve-se à medida que as pessoas se confrontam com os problemas sociais e experenciam conflitos morais.

A educação deve ter como diretriz a formação de personalidades morais autônomas e cooperativas, mas para que isso ocorra é necessário que as atividades pedagógicas estejam fundamentadas teoricamente articulando a ação pedagógica docente e orientando a escola em sua totalidade. Porquanto, esse é o caminho a ser seguido para que os saberes docentes orientados pelo bom-senso, pela intuição e pela experiência sejam superados a partir da reflexão e da necessidade de desenvolver conjuntamente a autonomia moral e intelectual das crianças.

Visto que, a educação será mais honrosa quando for capaz de *formar bem* e de *formar para o bem*.

Com esse trabalho foi possível perceber algumas lacunas que podem ser objeto de estudos posteriores. Seria interessante investigar mais sobre a roda de em todas as instituições educativas que compõe a Educação Básica e o Ensino Superior. No entanto, há uma maior necessidade de aprofundamento na Educação Infantil, visto que a roda de conversa se constitui em uma atividade que deve compor a rotina das crianças desde a mais tenra idade, mas que por falta de orientação, formação e conhecimento é pouco trabalhada ou mesmo subutilizada, considerando-se seu potencial formativo.

Existe a necessidade de se investigar a respeito da produção de materiais e instrumentos didáticos que propiciem o desenvolvimento do juízo moral das crianças, como jogos, brincadeiras, literatura e exercícios. Como também uma análise qualitativa do que já existe e é disponibilizado às escolas.

Destaca-se a importância de verificar se existe no bojo dos cursos de formação inicial e continuada abordagens sobre o desenvolvimento do juízo moral das crianças e formas de trabalhá-lo na escola, como também a questão de gênero e sexo a partir de uma perspectiva sociomoral.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. O. **Roda de conversa na educação não formal: conflitos e diálogos em busca do encontro para a convivência e o respeito às diferenças.** 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2011.

BARONI, M. C. S. **Justiça restaurativa na escola: trabalhando as relações sociomorais.** 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Presidente Prudente, SP, 2011.

BOMBASSARO, M. C. **A roda na escola infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar.** 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, RS, 2010.

BOMFIM, P. A. **A educação infantil e o desenvolvimento da autonomia sócio moral da criança.** Bauru, SP: UNESP, 2008. 107 f.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 31 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil.** Brasília, DF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília, DF, 2010.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CORTELLA, M. S. **Educação, convivência e ética: audácia e esperança!.** São Paulo: Cortez, 2015.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: um ambiente sócio-moral na escola.** 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GAUTHIER, C. et al. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: \_\_\_\_\_. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 2006.

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

KAWASHIMA, R. A.; MARTINS, R. A. Dilema moral na educação infantil: generosidade ou justiça? **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 24, n. 56, p. 48-74, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2734/2686>>. Acesso em: 11 mai. 2015.

KOLLER, S. H.; BERNARDES, N. M. G. Desenvolvimento moral pró-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. **Estudos de Psicologia**, Natal, RN, v. 2, n. 2, p. 223-262, jul./dez. 1997.

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

\_\_\_\_\_. A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 1, p. 9-17. 2006b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722006000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000100003)>. Acesso em: 19 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Moral e ética: uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 26, n. especial, p. 105-114. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a09v26ns.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

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

LA TAILLE, Y.; SOUZA, L. S.; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão de literatura educacional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27926/29698>>. Acesso em: 06 mai. 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂBEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** : novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, P. S. **A amizade em crianças da educação infantil e as relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar**. Bauru, SP: UNESP, 2011.

MARTINS, D. P. **A literatura como recurso facilitador do desenvolvimento do juízo moral de crianças da Educação Infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Bauru, SP, 2016.

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

\_\_\_\_\_. Educação infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 20, p. 77-101, 1º sem. 2005.

OLIVEIRA, F. C. **Relações entre desenvolvimento moral, percepção da manifestação de condutas agressivas e estilos de resoluções de conflitos em crianças e adolescentes**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, SP, 2012.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

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

SÔNEGO, R. V.; ZAMBERLAN, M. A. T. Concepções e práticas sócio-educativas promotoras de autonomia no ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 12, n. 2, p. 343-350, mai./ago. 2007.

TORTELLA, J. C. B. A amizade na escola: pesquisas e contribuições à prática pedagógica. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas, SP. **Anais eletrônicos**. Campinas, SP: UNICAMP, 2012. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acer/vo/docs/1598d.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer/vo/docs/1598d.pdf)>. Acesso em: 06 jun. 2015.

TREVISOL, M. T. C.; RHODEN, H. V.; HOFFELDER, S. H. A virtude moral da justiça em foco: um estudo sobre a compreensão de alunos entre 6 e 7 anos. **Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 34, n. 2, p. 295-310, jul./dez. 2009.

VALE, L. G.; ALENCAR, H. M. Generosidade para com amigo, desconhecido e inimigo: juízos morais de crianças e adolescentes. **Interação em Psicologia**, Curitiba, PR, v. 13, n. 2, p. 299-310, jul./dez. 2009.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

## APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pela EMEII “Maria Fátima Figueiredo”, autorizo a realização do estudo A hora da roda como atividade facilitadora do desenvolvimento de crianças da Educação Infantil, a ser conduzido pela pesquisadora Bianca de Oliveira. Fui informada sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Bauru, \_\_\_\_ de março de 2015.

---

Assinatura e carimbo do responsável institucional

## **APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROFESSOR**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa A hora da roda como atividade facilitadora do desenvolvimento de crianças da Educação Infantil, sob a responsabilidade da pesquisadora Bianca de Oliveira, a qual pretende analisar como essa atividade permanente pode ser um espaço/momento propício ao desenvolvimento autônomo das crianças.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de observação das atividades realizadas durante a hora da roda e de entrevista.

Se o (a) Sr. (a) aceitar participar da pesquisa, estará contribuindo para o debate acerca da construção da autonomia das crianças, através de um trabalho comprometido desde a Educação Infantil.

Se depois de consentir em sua participação o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail bianca.deoliveira3@gmail.com.

### **CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa de minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou receber remuneração e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

## **APÊNDICE C – MODELO DE ENTREVISTA PROFESSOR**

### **ENTREVISTA**

1. O que você sabe sobre as atividades permanente no cotidiano da Educação Infantil? Em sua opinião, qual a importância dessas atividades?
2. O que você sabe sobre as atividades permanente no cotidiano da Educação Infantil? Em sua opinião, qual a importância dessas atividades?
3. Quais as impressões que o professor colhe das crianças durante a roda de conversa?
4. Em que medida a hora da roda auxilia o processo de desenvolvimento infantil?
5. Você tem algum conhecimento sobre o desenvolvimento do juízo moral nas crianças?
6. Na sua opinião, é importante trabalhar o desenvolvimento do juízo moral desde a Educação Infantil? Por que e como?
7. Você conhece algum material didático que propicie o trabalho com o juízo moral de crianças?
8. Você conhece algum autor que trabalhe com o tema da moralidade infantil? Quais?
9. Na sua opinião, a introdução de temas morais no momento da roda auxilia no desenvolvimento da autonomia das crianças? Em que medida?
10. Cite cinco palavras que lhe vem à mente quando você escuta o tema “A hora da roda”.

## ANEXO A – TERMO DE AQUIESCÊNCIA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BAURÍ**  
Estado de São Paulo  
**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**  
Fone – (014) 3234-1977  
End: Rua Padre João nº 8-48 – Vila Régis  
CEP- 17014-003



Bauri, 15 de maio de 2015.

### TERMO DE AQUIESCÊNCIA

Como parte da documentação solicitada por este Colegiado para a avaliação de projetos de pesquisas envolvendo seres humanos, declaramos estar ciente da realização da pesquisa “A hora da roda como atividade facilitadora do desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação infantil” de autoria da pesquisadora Bianca de Oliveira sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre nas dependências das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino de Bauri e o compromisso de cumprir as exigências contidas na Resolução CNS Nº 466, de 12.12.12.

O trabalho só poderá ser iniciado em nossas instalações, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, da FC/UNESP.

Atenciosamente,

Prof. Me. Wagner Antonio Junior  
Seção de Pesquisas Educacionais  
RG. 25.174.444-9

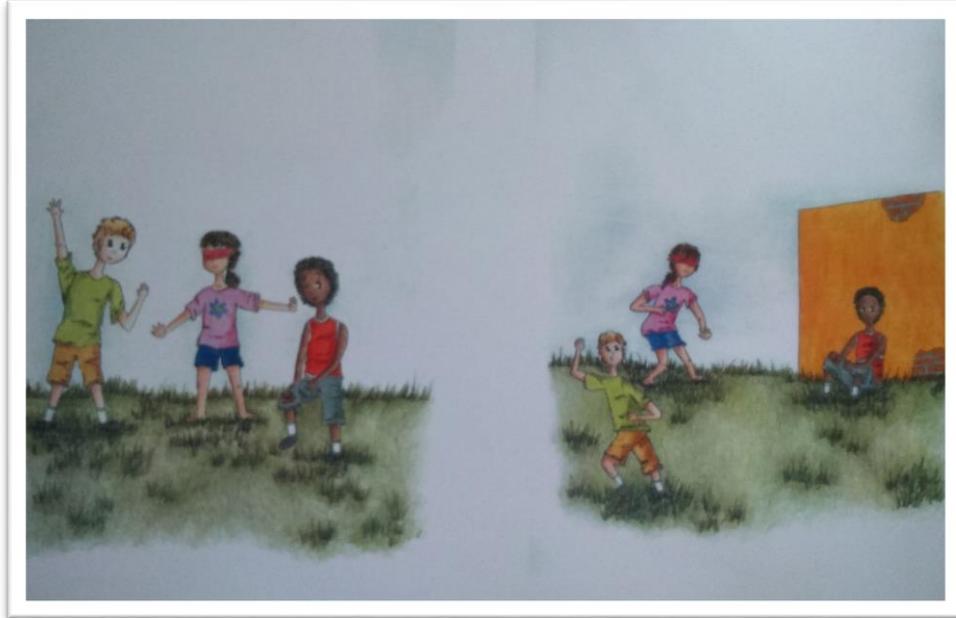
**ANEXO B – PRANCHA ILUSTRATIVA DOS DILEMAS MORAIS****Figura 1 – Ilustração história 1AG**

Fonte: MARTINS, 2016

**Figura 2- Ilustração história 1BG**

Fonte: MARTINS, 2016

**Figura 3 – Ilustração história 2AG**



**Fonte: MARTINS, 2016**

**Figura 4 – Ilustração história 2BG**



**Fonte: MARTINS, 2016**

**Figura 5 – Ilustração história 1AA**



**Fonte: MARTINS, 2016**

**Figura 6: Ilustração história 1BA**



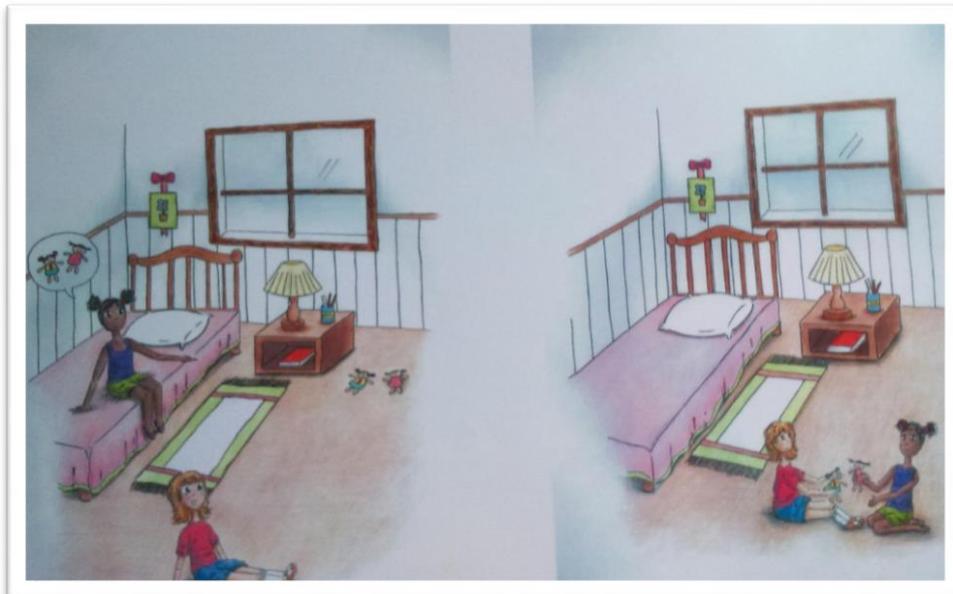
**Fonte: MARTINS, 2016**

**Figura 7 – Ilustração história 2AA**



**Fonte: MARTINS, 2016**

**Figura 8 – Ilustração história 2BA**



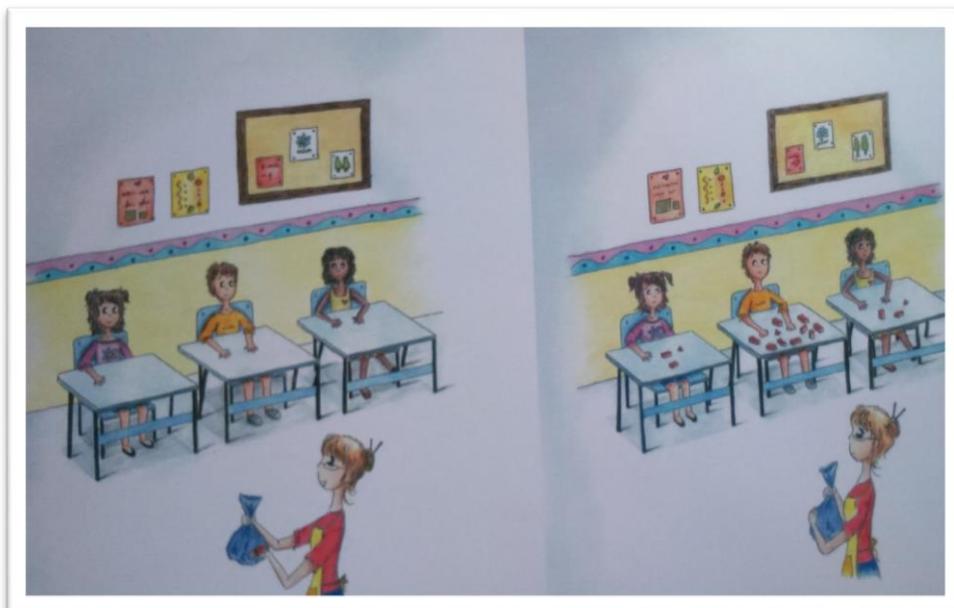
**Fonte: MARTINS, 2016**

Figura: 9 – Ilustração história 1AJ



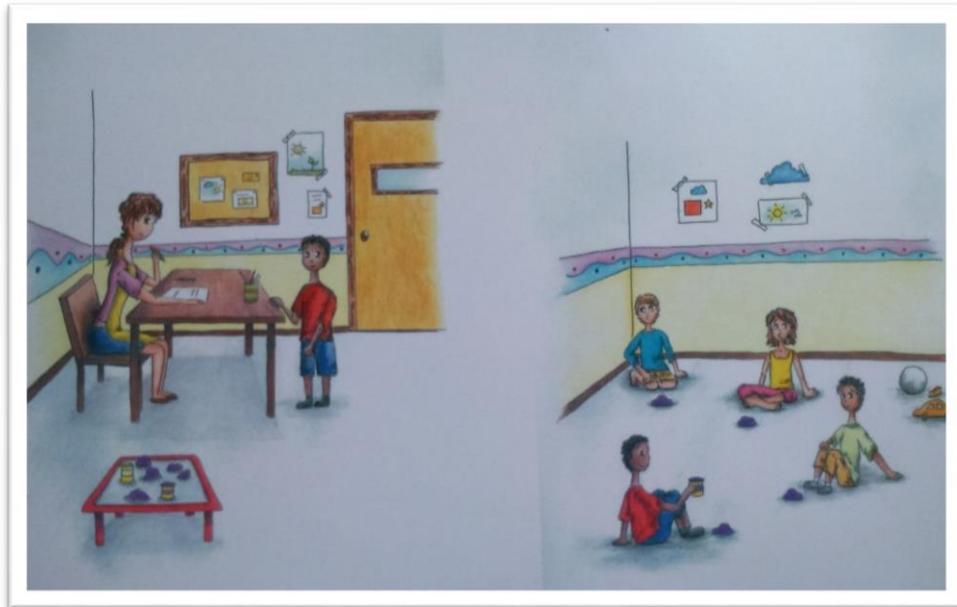
Fonte: MARTINS, 2016

Figura 10 – Ilustração história 1BJ



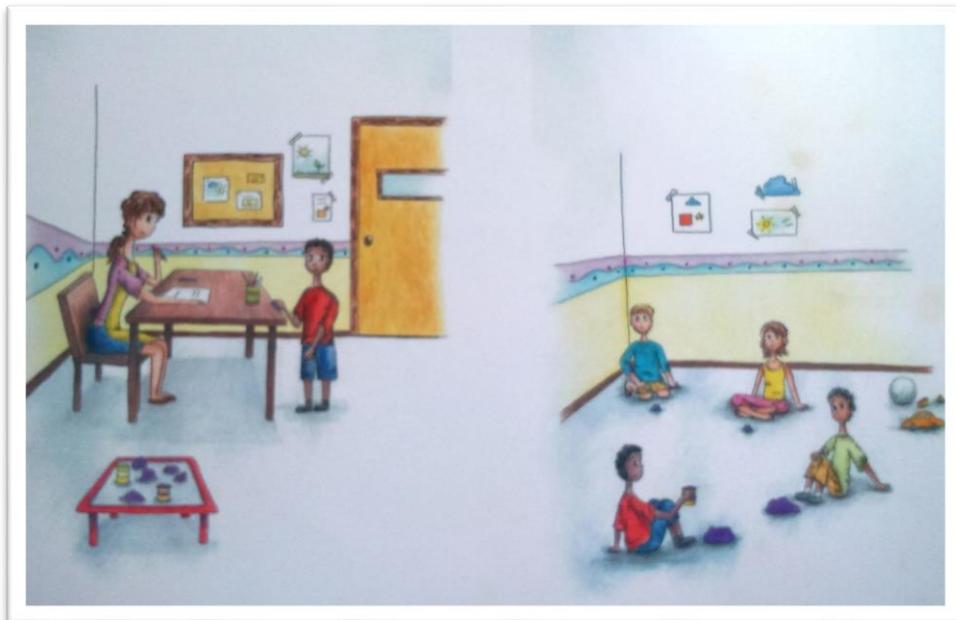
Fonte: MARTINS, 2016

**Figura 11 – Ilustração história 2AJ**



**Fonte: MARTINS, 2016**

**Figura 12 - Ilustração história 2BJ**



**Fonte: MARTINS, 2016**