



O DESENVOLVIMENTO MORAL E O VALOR RESPEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Priscila Caroline Miguel

O livro aborda o desenvolvimento moral de crianças, mais especificamente da faixa etária de cinco anos, que segundo a teoria piagetiana, provavelmente estão no estágio pré-operatório e suas condutas são comandadas pelo egocentrismo e o objetivo é trabalhar a descentração que implica na tomada de consciência de si, ou seja, a superação desse egocentrismo. Propomos um trabalho com o valor respeito e a descentração através de uma sequência didática elaborada pela autora, que foi avaliada por professores da Educação Infantil quanto a sua viabilidade e eficácia. Visamos também propiciar a adesão ao valor respeito de modo reversível, trabalhando o reconhecimento do outro e o método utilizado foi uma pesquisa descritiva com um delineamento de levantamento através de levantamento bibliográfico, análise documental e contatos com educadores. Como resultado da pesquisa, foi construída uma sequência didática que foi avaliada por dez professores da Educação Infantil e pudemos perceber a relevância da proposta de acordo com a fala dos professores e, também o que nos possibilitou mudanças sugeridas pelos educadores, que contribuíram para a ampliação dela. Discute-se na atualidade a importância de se trabalhar com valores sociomoraes ainda na Educação Infantil, o que entendemos ser relevante e reiteramos a necessidade de mais pesquisas na área. O livro é destinado a todos os interessados na Psicologia do Desenvolvimento Moral sob o enfoque da teoria construtivista, a professores da Educação Infantil e para profissionais das redes de ensino envolvidos com orientação técnico-pedagógica e formação inicial e continuada de educadores.



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



**O DESENVOLVIMENTO MORAL
E O VALOR RESPEITO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Priscila Caroline Miguel

Priscila Caroline Miguel

**O DESENVOLVIMENTO MORAL E O VALOR
RESPEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2021



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Agradecimentos: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Imagem da capa: <https://www.piqsels.com/en/public-domain-photo-zbfnn/download>

Auxílio N° 0798/2018, Processo N° 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

*Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC*

M636d Miguel, Priscila Caroline.
O desenvolvimento moral e o valor respeito na educação infantil / Priscila Caroline Miguel. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021.
208 p. : il.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-088-4 (Digital)
ISBN 978-65-5954-087-7 (Impresso)
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-088-4>

1. Educação de crianças. 2. Desenvolvimento moral. 3. Respeito. I. Título.

CDD 372.21

Copyright © 2020, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum”.

Hannah Arendt

SUMÁRIO

Prefácio.....	9
Apresentação.....	13
Capítulo 1 – O Desenvolvimento Cognitivo Sob a Perspectiva Construtivista.....	17
1.1 Os estádios de desenvolvimento cognitivo	
1.1.1 O estágio sensório-motor	
1.1.2 O estágio pré-operatório....	
1.1.3 O estágio de operações concretas.	
1.1.4 O estágio de operações formais	
1.2 Relações entre a afetividade e a inteligência	
Capítulo 2 - O Desenvolvimento Moral: Contribuições de Jean Piaget....	47
2.1 Os conceitos de moral e ética.	
2.2 O desenvolvimento moral para Jean Piaget..	
2.2.1 As análises de Piaget a respeito dos jogos de regras	
2.2.2 Os juízos morais	
2.2.3 As noções de justiça.	
2.3 A Ética na Educação Infantil.	
Capítulo 3 – A Educação Infantil no Contexto Brasileiro.....	85
3.1 A legislação e as diretrizes.	
3.1.1 A identidade da Educação Infantil.	
3.2 A Base Nacional Comum Curricular	
3.2.1 A BNCC e a Educação Infantil	
3.2.2 Os campos de experiências.	
3.3 A formação moral e o cuidado na Educação Infantil: algumas considerações	

Capítulo 4 – Valores Sociomorais.....	111
4.1 O que são valores sociomorais?	
4.2 O valor respeito	
4.3 O respeito: contribuições de Jean Piaget	
Capítulo 5 - O Percurso Metodológico da Pesquisa e Resultados do Trabalho de Campo.....	133
5.1 O problema.	
5.2 A hipótese..	
5.3 Os objetivos: geral e específicos..	
5.4 O delineamento da pesquisa	
5.5 Elaboração de uma sequência didática	
5.6 Instrumento de avaliação	
5.6.1 Roteiro de Avaliação do Egocentrismo	
5.7 Resultados	
5.7.1 Caracterização dos professores avaliadores.	
5.7.2 Avaliação	
5.7.3 Considerações sobre a Sequência Didática a partir das avaliações dos professores.	
Considerações Finais.....	161
Referências.....	165
Apêndice - Roteiro de Avaliação do Egocentrismo.....	173
Encarte – Sequência Didática.....	184
Anexo – Sinopse dos livros.....	201
Sobre a autora.....	205

Prefácio

No trabalho que apresentamos aqui, destacaremos quatro aspectos dentre outros tão relevantes. O primeiro diz respeito à jovem pesquisadora que transforma em livro seu trabalho de mestrado. Priscila Caroline Miguel reúne algumas qualidades que fazem dela uma pesquisadora séria e dedicada que com disciplina e competência investiga e realiza um trabalho que muito pode contribuir com os educadores da educação infantil.

Desde a proposta inicial da pesquisa, e mesmo antes, durante os créditos do mestrado chamou atenção dos professores em função de sua dedicação e pela qualidade dos trabalhos produzidos. Foi merecedora da bolsa CAPES que subsidiou sua pesquisa, a quem agradecemos, eu, como orientadora do trabalho e Priscila como autora, pelo suporte que permitiu com que cumprisse seus propósitos com excelência.

Um segundo aspecto, bastante relacionado ao primeiro, é o tema do trabalho. Trabalhar com a construção de valores na educação é algo necessário e ainda pouco explorado em nosso contexto nacional. O privilégio para o conteúdo no lugar da forma, das relações hierarquizadas no lugar da valorização da cooperação, do mando no lugar do diálogo, como se sabe leva ao fortalecimento da heteronomia e não à possibilidade da autonomia moral, portanto escolher trabalhar com valores na educação é algo meritório e que deve ser destacado.

Mas, qual valor? A autora escolhe o valor. Respeito. Talvez, o mais básico de todos os valores. Sem ele, não há possibilidade de nomear outros

valores. Respeitar a pessoa humana é o que subsidia a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o imperativo categórico. Kantiano, os direitos da criança, enfim, é o valor a partir do qual podemos elaborar planos de convivência e trabalhos de educação moral nas escolas.

O terceiro aspecto é o trabalho com valores a partir da educação infantil. Alguns poderiam questionar se crianças tão pequenas conseguem compreender o que são valores e especialmente o valor respeito. Nesse ponto a autora traz uma contribuição muito importante: para se compreender e vivenciar o respeito pelo outro, Piaget já mostrou a importância de reconhecer o outro e de haver uma descentração, do ponto de vista cognitivo. Pois bem, a reflexão e a proposta de trabalho são exatamente na direção da promoção da descentração. Há uma proposta de avaliação do egocentrismo/descentração que pode ser muito útil ao educador.

DeVries e Zan (1998) trouxeram contribuições teórico-práticas muito importantes no que se refere à educação rumo à autonomia a partir da educação infantil. Percebemos no presente trabalho uma continuidade do citado, refletindo mais profundamente nas condições necessárias para que a possibilidade de autonomia possa se efetivar.

Por fim, destacamos a produção de uma Sequência Didática. Um produto técnico não é exigido no mestrado acadêmico. Mesmo assim, a autora produziu essa contribuição que foi inclusive avaliada por dez professores de educação infantil. A Sequência Didática apresentada como um Encarte deste livro poderá ser utilizada por educadores, o que expressa uma outra contribuição deste trabalho. As atividades são bem explicadas, não exigem grandes custos para sua confecção e são bem acessíveis aos educadores.

Esses aspectos foram destacados dentre outros, mas gostaria de ressaltar ainda a qualidade do texto teórico. Abrange de uma forma que não é blindada, os principais aspectos teóricos do desenvolvimento cognitivo, moral e sobre educação infantil. Apresenta passo a passo como o trabalho foi elaborado, as avaliações dos educadores e por fim o Encarte com a Sequência Didática.

Desejo aos leitores, um ótimo proveito!

Patricia Unger Raphael Bataglia

Marília, outono de 2021.

Apresentação

Partindo de um encantamento da autora pelo universo infantil, ao ingressar no Mestrado em Educação, na linha de Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano, começaram a surgir as seguintes inquietações: como se dá o desenvolvimento da moralidade na criança? Depois da anomia, em que a criança carece de todo o sentido de obrigação para com as regras, como será esse processo de construção da moralidade? E se pensarmos no valor respeito, o que os pequenos da Educação Infantil entendem? Como a escola pode ou deve contribuir nesse processo? Como pode ser o trabalho do professor na educação infantil?¹ Enfim, são vários os questionamentos que nos levaram a esta pesquisa, que com imenso prazer e realização de um sonho transformou-se nesse livro, que mantém por ora o rigor acadêmico.

Escolhemos então buscar a compreensão de tais questões mais detalhadamente na faixa etária de cinco anos, idade na qual, segundo Piaget, provavelmente as crianças estão no estágio pré-operatório, fase em que é característico o pensamento intuitivo e suas ações são comandadas pelo egocentrismo (PIAGET; INHELDER, 2018 [1968]). Pode-se inferir que nessa idade, a consciência e a prática das regras ainda são limitadas pelo fato dos sujeitos serem heterônomos, mas não significa que não devam ser trabalhadas condições que auxiliem no seu desenvolvimento moral, tais como o ambiente no qual esse indivíduo está inserido e a cooperação, pois é a partir das relações de cooperação que a criança pode vir a constituir uma moralidade autônoma ao longo da vida.

¹ Quando este livro mencionar “trabalho do educador na educação infantil” estará sempre se referindo ao trabalho pedagógico especificamente.

Ao concebermos que são as relações de cooperação que impulsionam o desenvolvimento da moralidade autônoma por possibilitar a compreensão da perspectiva do outro e conseqüentemente, sua saída do egocentrismo, salientamos que precisamos falar de valores, já que assim como Piaget, no contexto do conjunto de sua obra, desejamos sujeitos moralmente autônomos, ou seja, pessoas que assumem valores que, por si mesmas, reconhecem como bons para si e para o outro.

Os valores sociomoraes são aqueles que orientam como devemos ser e viver, conosco e com os outros, de modo a estarmos de acordo com costumes, normas e princípios estabelecidos em nossa sociedade. Nesse livro, optamos por usar o termo *valor sociomoral* pelo desejo de enfatizar a relação não só com o afeto, mas também com o social.

No primeiro capítulo, a partir da Epistemologia Genética de Jean Piaget, abordaremos o desenvolvimento cognitivo das crianças, a formação do símbolo bem como a construção do real, já que para o entendimento do processo de descentração e a superação gradual do egocentrismo, é necessário entender tanto do desenvolvimento moral quanto do desenvolvimento cognitivo.

No segundo capítulo, abordaremos, em especial, as contribuições de Piaget acerca do desenvolvimento moral, com enfoque nos conceitos de moral e ética e as possibilidades de superação do egocentrismo, além da ética na Educação Infantil.

No terceiro capítulo, apresentamos a Educação Infantil no contexto educacional brasileiro, suas legislações e diretrizes e a Base Nacional Comum Curricular, bem como algumas considerações acerca da formação moral e o cuidado nessa etapa da Educação Básica.

No quarto capítulo, trataremos do valor respeito, que pode ser compreendido como um conteúdo no qual a moral se manifesta. Para

Piaget (1994 [1932]), a primeira forma de respeito que a criança tem no começo da moralidade é uma mistura de amor e medo que se dá pela fonte da regra, ou seja, a uma autoridade. Esse amor advém da admiração que a criança tem por essa autoridade ou por uma pessoa importante para ela. Por outro lado, o medo se refere justamente ao medo de perder esse amor e, conseqüentemente o sentimento de desproteção sentido pela criança em relação ao castigo. Isso explica porque as crianças heterônomas acatam as regras, pelo apego e medo da autoridade e não pelo fato de que elas compreendem.

Logo depois, no quinto capítulo, descrevemos o percurso metodológico utilizado no desenvolvimento dessa pesquisa, que envolve aspectos, como contato com os professores sobre o projeto de intervenção do modo de adesão ao respeito, de forma que vislumbrem o respeito ao outro como princípio e não apenas como regra externa, os resultados e discussões da avaliação da Sequência Didática e as conclusões a que chegamos após o desenvolvimento do trabalho.

Para a práxis pedagógica, no encarte que acompanha esse livro, trazemos a sequência didática, que passou pela avaliação de professores da Educação Infantil que analisaram a viabilidade e eficácia da proposta. Buscamos colocar atividades que propiciem o reconhecimento das emoções com o objetivo de reconhecer as dos outros colegas também, a descentração que implica na tomada de consciência de si e por conseguinte, na saída do egocentrismo, a afetividade, a empatia etc.

Desejo uma boa leitura e que esse livro instigue a produção de mais pesquisas na área de Desenvolvimento Moral na Educação Infantil.

Priscila Caroline Miguel

Capítulo 1

O desenvolvimento cognitivo sob a perspectiva construtivista

Consideramos que para o entendimento do processo de descentração e a superação gradual do egocentrismo é necessário tratar tanto do desenvolvimento moral quanto do desenvolvimento cognitivo.

Assim, neste capítulo abordamos o desenvolvimento cognitivo das crianças a partir da epistemologia genética de Jean Piaget, interessado na psicogênese do conhecimento, com implicações para pensarmos a construção das estruturas mentais, a construção do real e a formação do símbolo. No intuito de discutir a formação e o desenvolvimento da inteligência na criança, Piaget escreveu três obras sobre o sensório motor: *O nascimento da inteligência na criança* em 1936, *A construção do real na criança* em 1937 e *A formação do símbolo na criança* em 1945. Trataremos do desenvolvimento nessa fase inicial e depois no pré-operatório, buscando com isso evidenciar as condições para a descentração.

Devido ao fato de estar interessado pela gênese do conhecimento, Piaget passou a se dedicar pelo início da construção dele, o que o levou a elaborar a teoria psicogenética de construção do conhecimento. Kawashima (2013, p. 58) assim menciona:

Para Piaget (1936/1987), a inteligência é uma adaptação e sua função consiste em estruturar o universo, quer dizer, a função da inteligência reside na adaptação do sujeito a uma situação nova, modificando-o para melhor sobreviver nele. Sendo assim, com o desenvolvimento da inteligência, o sujeito se torna cada vez mais adaptado ao meio, podendo inclusive transformar este meio através de suas ações (KAWASHIMA, 2013, p. 58).

De acordo com Piaget (2018 [1936], p. 18-19), o sujeito modifica o mundo exterior, e, com isso, ele estrutura o universo e a adaptação só é considerada pronta quando atinge um sistema estável, ou seja, quando existe equilíbrio entre a acomodação e a assimilação. E isto nos conduz à função de *organização*. Sendo assim, ele define organização como:

Do ponto de vista biológico, a organização é inseparável da adaptação: são os dois processos complementares de um mecanismo único, sendo o primeiro o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto exterior. Ora, no tocante à inteligência, tanto sob a sua forma reflexiva como prática, vamos reencontrar esse duplo fenômeno da totalidade funcional e da interdependência entre a organização e a adaptação. [...] Ora, esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas (PIAGET, 2018 [1936], p. 18-19).

Segundo Kawashima (2013), a inteligência é, portanto, uma organização de processos internos e seu desenvolvimento se dá através de uma construção que depende da interação do indivíduo com o meio e de suas estruturas mentais, ressaltando que não são inatas enquanto possibilidades próprias da espécie humana. Isto é, para que o desenvolvimento da inteligência se dê de forma saudável, o indivíduo

precisa dessas estruturas, que são específicas para o ato do conhecimento e da interação necessária com o meio.

De acordo com Ramozzi-Chiarottino (1988), o conhecimento só é possível por conta do funcionamento das estruturas mentais, que são estruturas orgânicas, específicas para o ato de conhecer. Isso não significa que sejam estruturas inatas, já que o ser humano tem possibilidades dadas no genoma, as quais poderão ou não ser concretizadas. Para que essas possibilidades se realizem, é necessário que ocorra a interação entre o organismo e o meio. A noção de interação em Piaget traz consigo uma nova concepção de organismo: as estruturas mentais, sendo orgânicas, aparecem como fruto da interação entre o meio e o organismo, contudo, no que se refere às estruturas mentais, o orgânico já pressupõe o meio.

Ainda Kawashima (2013, p. 58-59) defende que:

Assim, Piaget, com sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo, explicou o funcionamento (caracterizado pela adaptação ao meio) e o caminho (caracterizado pela organização das informações) que o organismo constrói as estruturas mentais nas trocas que estabelece com o meio, tanto físico quanto social (FREITAS, 2003). A análise dessas estruturas mentais que marca as diferenças ou oposições de uma tendência de conduta para outra, desde os comportamentos elementares até a adolescência, é evidenciado pelos momentos de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. A distinção desses momentos de desenvolvimento marca o aparecimento dessas estruturas sucessivamente construídas (PIAGET, 2011 [1964]) e ‘mostram o caminho percorrido por qualquer indivíduo da espécie humana, sem lesão orgânica, na construção das estruturas mentais’ [...] (KAWASHIMA, 2013, p. 58-59).

Para Kawashima (2013), a importância de se definir as tendências de desenvolvimento da inteligência se dá pelo fato de que, em cada momento, o indivíduo adquire novos conhecimentos e novas formas de compreensão e interpretação da realidade. Segundo Piaget (1999 [1964]), a cada momento, existem funções que são comuns a todas as idades e em cada uma delas há um interesse que a inteligência tenta compreender e explicar. Tal compreensão do processo é fundamental em sua teoria, pois mostra o modo de funcionamento das estruturas mentais.

Assim, em cada momento de desenvolvimento da inteligência, há uma lógica que será superada de forma radical por uma organização superior, que representa outra lógica do conhecimento. Isto significa ponderar que a inteligência muda de qualidade em cada estágio e que cada um deles é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue de estágios anteriores e a cada uma delas uma forma única de equilíbrio, e a evolução mental vai se consolidando cada vez mais no sentido de uma equilibração sempre mais completa (PIAGET, 1999 [1964]).

Para o autor existem algumas condições para o indivíduo receber um determinado conhecimento: ele precisa estar preparado para recebê-lo; agir sobre o objeto desse conhecimento e inseri-lo num sistema de relações. Para isso, são utilizados os esquemas de ação, que são definidos como mecanismos para a aquisição do conhecimento e, por conta deles, o sujeito organiza o mundo (KAWASHIMA, 2013). Os esquemas de ação podem ser compreendidos como “o que há de comum às diversas repetições ou aplicações da mesma ação” (FREITAS, 2003, p. 20).

Kawashima assim se posiciona:

É por meio dos esquemas de ações que as crianças entram em contato com o meio, e, a cada novo objeto, as crianças tentam encaixá-las em seus esquemas, interpretando e significando o meio, o que torna possível apreendê-lo. Por exemplo, mamar, sugar, puxar e prender são esquemas comuns no desenvolvimento da inteligência sensório-motora (em média, até 2 anos de idade). Imitar, representar e classificar são típicos da inteligência pré-operatória (aproximadamente de 2 a 7 anos), assim como ordenar, relacionar e abstrair caracterizam a tendência operatório-concreta (de 7 a 11 anos). Já argumentar, deduzir e inferir aparecem na estruturação da inteligência operatória formal (a partir dos 11 anos) (KAWASHIMA, 2013, p. 60).

Para a construção do conhecimento, é necessário o papel ativo e construtivo do sujeito pensante no ato do conhecimento com relação à aquisição do simples requisito das ações do objeto. Sendo assim, Piaget (2014 [1954]) retrata que como Kant disse, todo conhecimento resulta de uma síntese que depende de estruturas próprias ao sujeito, mas tais estruturas, em lugar de serem dadas anteriormente, se constroem, pouco a pouco, o que, aliás, reforça a parte das atividades do sujeito. O autor assim retrata:

Da noção a priori elaborada por Kant, eliminamos, pois, seu caráter prévio, mas retemos, e aí está o essencial, seu caráter necessário: ocorre apenas que esta necessidade só é atingida por etapas e só se afirma inteiramente ao termo das construções, quando do fechamento das estruturas e não desde o início (PIAGET, 2014 [1954], p. 24).

Segundo Piaget (1999 [1964]), para existir um novo conhecimento é preciso que o organismo já tenha uma estrutura prévia para poder assimilá-lo e transformá-lo. A assimilação e a acomodação são

implicações da atividade inteligente: é assimilação na medida em que o sujeito incorpora, em uma estrutura prévia, todo o dado da experiência ou da realidade exterior a formas diferentes à atividade do sujeito. Freitas considera que:

[...] a assimilação não altera físico-quimicamente o objeto (como no processo digestivo, por exemplo), mas apenas o incorpora às formas da própria atividade. Um objeto adquire significação (aspecto cognitivo) e interesse (aspecto afetivo) para o sujeito, porque ele é passível de ser assimilado (FREITAS, 2003, p. 28).

De acordo com Battro (1978), podemos dizer que a assimilação é integrar os objetos (ou as ligações exteriores) aos esquemas de ação e toda ação que se apoia sobre um objeto será transformada em suas propriedades ou em suas relações e é acomodação uma atividade que consiste em diferenciar um esquema de assimilação, e com relação a esta não é senão uma atividade derivada ou secundária. Portanto, dialeticamente articuladas, assimilação e acomodação, constituem o mecanismo da equilibração, que consiste em uma busca permanente de equilíbrio entre a tendência dos esquemas para assimilar a realidade e a tendência contrária para se acomodar e modificar-se para atender tanto as resistências bem como às exigências. Para Piaget (1999 [1964]), a adaptação é o produto final do funcionamento de todo organismo.

Desse modo, Piaget assim se refere sobre a temática:

Em resumo, a adaptação intelectual, como qualquer outra, é um estabelecimento progressivo entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar. O espírito só pode encontrar-se adaptado a uma realidade se houver uma acomodação perfeita, isto é, se nada

mais vier, nessa realidade, modificar os esquemas do sujeito. Mas, inversamente, não há adaptação se a nova realidade tiver imposto atitudes motoras ou mentais contrárias às que tinham sido adotadas no contato com outros dados anteriores: só há adaptação se houver coerência, logo, assimilação. Certo, no plano motor, a coerência apresenta uma estrutura muito diversa da do plano reflexivo ou do plano orgânico, e todas as sistematizações são possíveis. Mas, em todos os casos, sem exceção, a adaptação só se considera realizada quando atinge um sistema estável, isto é, quando existe equilíbrio entre a acomodação e a assimilação (PIAGET, 2018 [1936], p. 18).

Como vimos na citação acima, existe adaptação quando há equilíbrio entre assimilação e acomodação e isso só acontece quando o objeto é passível de ser assimilado, mas resiste o suficiente para que haja acomodação conforme aponta Piaget (2018 [1936]).

Em sua obra “*Seis estudos de Psicologia*”, Piaget (1999 [1964], p. 13), faz uma analogia do desenvolvimento psíquico com o crescimento orgânico, já que ambos, são orientados para o equilíbrio, assim se referindo:

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

também as relações sociais obedecem à mesma lei de estabilização gradual (PIAGET, 1999 [1964], p. 13).

De acordo com Piaget (1999 [1964]), o desenvolvimento mental é uma construção contínua (daí o nome de sua teoria ser construtivismo), que pode ser comparada à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará obviamente mais sólida, ou à montagem de um mecanismo delicado, aonde fases gradativas de ajustamento conduziriam tanto a uma flexibilidade bem como a uma mobilidade das peças tanto maior quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. Contudo, o autor faz uma advertência de que é preciso introduzir uma importante diferença entre dois aspectos complementares deste processo de equilibração: as estruturas variáveis – definindo as formas ou estados sucessivos de equilíbrio – e certo funcionamento constante que permitirá a passagem de qualquer estágio para o nível seguinte.

Piaget (1978) pontua que tais estádios precisam obedecer às seguintes características: uma ordem de sucessão constante, o caráter integrativo entre as estruturas que compõem um estágio e aquelas que as precederam/sucederam, o seu relacionamento às estruturas lógicas e os momentos de preparação e acabamento que correspondem ao processo de equilibração.

Em se tratando da ordem de sucessão, é preciso compreender que não é possível alcançar um estágio ulterior sem ter passado pelo anterior. Piaget é enfático em relação às idades de acesso aos estádios:

Podemos caracterizar os estágios numa população dada por uma cronologia, mas essa cronologia é extremamente variável; ela depende da experiência anterior dos indivíduos e não somente da maturação, e depende principalmente do meio social que pode acelerar ou retardar

o aparecimento de um estágio, ou mesmo impedir sua manifestação (PIAGET, 1978, p. 235).

De acordo com a citação acima, a ordem dos estádios é invariável, mas a idade na qual são alcançados depende dos fatores de desenvolvimento mencionados anteriormente. É preciso destacar a importância do meio social no desenvolvimento da inteligência, como vimos anteriormente, já que a teoria de Piaget é pautada na interação entre sujeito e meio, ou seja, sem a fonte de interação (ou sempre as mesmas interações), não existem condições para a ocorrência dos desequilíbrios e todos os processos cognitivos deles decorrentes (PIAGET, 1978).

No que se refere ao caráter integrativo dos estádios, é importante ressaltar que as construções realizadas participam e integram as próximas construções do estágio seguinte. Não podemos dizer que um estágio é melhor que o outro, já que cada um dos estádios oferece aos indivíduos uma adaptação, como vimos no início desse capítulo, ainda que momentânea, às situações propostas em momentos específicos do desenvolvimento e o avanço só se torna possível devido às estruturas anteriormente formuladas (PIAGET, 1978; MANO, 2017).

Mano pondera que:

[...] é preciso pormenorizar que, embora por meio das estruturas de conjunto seja possível antecipar a forma de pensamento de um estágio, devemos atentar que ele não se encontra em estado puro, pois existem momentos de preparação e de acabamento do estágio. Por exemplo, na preparação de um estágio novas formas de pensar já se encontram na mente do sujeito, mas dúvidas inerentes à estrutura de pensamento do estágio anterior podem aparecer; já no acabamento, existe a prevalência das estruturas cognitivas do estágio que se vivencia, bem como se

percebem novas estruturas em construção características do estágio seguinte, ainda que incompletas (MANO, 2017, p. 30).

É importante ressaltar que do ponto de vista funcional, isto é, levando em conta as motivações gerais da conduta e do pensamento, comparando-se a criança ao adulto, existem funções constantes e comuns a todas as idades, como preconiza Piaget:

Em todos os níveis, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia, podendo-se tratar de uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual (a necessidade apresenta-se neste último caso sob a forma de uma pergunta ou de um problema). Em todos os níveis, a inteligência procura compreender, explicar etc.; só que se as funções do interesse, da explicação etc. são comuns a todos os estágios, isto é, invariáveis, como funções, não é menos verdade – que “os interesses” (em oposição ao “interesse”) variam, consideravelmente, de um nível mental a outro, e que as explicações particulares (em oposição à função de explicar) assumem formas muito diferentes de acordo com o grau de desenvolvimento intelectual. Ao lado das funções – constantes, é preciso distinguir as estruturas variáveis, e é precisamente a análise dessas estruturas progressivas ou formas sucessíveis de equilíbrio que marca as diferenças ou oposições de um nível da conduta para outro, desde os comportamentos elementares do lactente até a adolescência (PIAGET, 1999 [1964], p. 14-15).

Para Piaget:

Cada estágio² é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas

² Piaget na citação usa o termo “estágio”, mas nós adotaremos estádios. Piaget utiliza-se da palavra *stade* (estádio) para explicar o seu modelo de evolução do pensamento, isto é, é o momento ou o lugar no qual existem acontecimentos que integram ou caracterizam uma evolução. No entanto, também encontramos a palavra *estágio* para designar os estádios da inteligência piagetianos. Resumindo, em Piaget estágio tem uma

construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características. Segue-se que, no adulto, cada um dos estágios passados corresponde a um nível mais ou menos elementar ou elevado da hierarquia das condutas. Mas a cada estágio correspondem também características momentâneas e secundárias, que são modificadas pelo desenvolvimento ulterior, em função da necessidade de melhor organização. Cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa (PIAGET, 1999 [1964], p. 15).

Segundo Piaget (1999 [1964]), pode-se dizer de maneira geral (pensando em cada estágio ao seguinte bem como cada conduta, no interior de qualquer estágio, à conduta seguinte) que todo movimento, pensamento ou sentimento corresponde a uma necessidade: a criança ou o adulto só executam qualquer ação seja ela exterior ou interior motivados por uma necessidade ou interesse. Quando a ação se finda já com a satisfação das necessidades há um equilíbrio entre o fato novo, que desencadeou a necessidade e a nossa organização mental, tal como se apresentava anteriormente, volta ao normal.

Piaget (1999 [1964], p. 16) admite que “toda ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração”. Devido a esse motivo, nas fases de construção inicial, podemos considerar que as estruturas mentais sucessivas produzem o desenvolvimento como formas de equilíbrio, onde cada uma constitui um progresso sobre as precedentes. É importante ressaltar que os interesses de uma criança dependem, portanto, a cada momento de suas noções

característica positiva (é o melhor do que podemos ser em um determinado momento de um processo e estágio neste sentido, tem um aspecto negativo por caracterizar alguém por aquilo que ele não é) (MANO, 2017, p. 29).

adquiridas e de suas disposições afetivas, já que estas tendem a serem completas em se tratando de melhor equilíbrio.

Ainda Piaget esclarece que:

Pode-se dizer que toda necessidade tende: 1º. a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, “assinalar”³ (*sic*) o mundo exterior às estruturas já conhecidas, e 2º. a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja, “acomodá-las” aos objetos externos. Nesse ponto de vista, toda vida mental e orgânica tende a assimilar progressivamente o meio ambiente, realizando esta incorporação graças às estruturas ou órgãos psíquicos, cujo raio de ação se torna cada vez mais amplo (PIAGET, 1999 [1964], p. 17).

Segundo Piaget (1999 [1964], p. 17) a percepção e movimentos elementares (preensão, por exemplo) referem-se aos objetos próximos nos seus estados momentâneos, já que a memória e a inteligência prática possibilitam, concomitantemente, reconstituir o estado imediatamente anterior e antecipar as próximas transformações. O pensamento intuitivo, por sua vez, reforça essas duas capacidades. E esta evolução resulta na inteligência lógica, sob a forma de operações concretas e de dedução abstrata.

Para Piaget:

[...] Em cada um desses níveis, o espírito desempenha a mesma função, isto é, incorporar o universo a si próprio; a estrutura de assimilação, no entanto, vai variar desde as formas de incorporação sucessivas da percepção e do movimento até às operações superiores. Ora, assimilando assim os objetos, a ação e o pensamento são compelidos a

³ Acreditamos que o termo correto seja “assimilar”, por isso incluímos o “sic” na transcrição da citação.

se acomodarem a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior. Pode-se chamar “adaptação” ao equilíbrio destas assimilações e acomodações. Esta é a forma geral de equilíbrio psíquico. O desenvolvimento mental aparecerá então, em sua organização progressiva com uma adaptação sempre mais precisa à realidade [...] (PIAGET, 1999 [1964], p. 17).

Trataremos agora de definir melhor cada período, em especial o pré-operatório, devido à faixa etária em que estão inseridos os sujeitos, uma clientela cujas características socioculturais exige ações específicas, justificando a construção da Sequência Didática, para a práxis pedagógica, que está no encarte que acompanha esse livro.

1.1 Os estádios de desenvolvimento cognitivo

Como anunciado, veremos agora os estádios de desenvolvimento cognitivo, que constituem o cerne da contribuição de Jean Piaget para a Epistemologia Genética. Faz-se necessário ressaltar que as idades atribuídas ao aparecimento dos estágios não devem ser entendidas de forma rígida e que há grande variação individual.

De acordo com Biaggio (2015), Piaget esquematiza o desenvolvimento cognitivo da seguinte forma:

- I. Estádio sensório-motor (0 a 2 anos).
- II. Estádio pré-operatório (2 a 6 anos).
- III. Estádio de operações concretas (7 a 11 anos).
- IV. Estádio de operações formais (12 anos em diante).

Veremos agora cada estágio e suas principais características, em destaque o período pré-operatório, fase em que as crianças alvo da Sequência Didática, aqui apresentada, estão.

1.1.1 O estágio sensório-motor

Cabe ressaltar que o estágio sensório-motor é um período anterior à linguagem e segundo Piaget e Inhelder:

[...] Pode-se chamar-lhe período “sensório-motor” porque, à falta de função simbólica, o bebê ainda não apresenta pensamento, nem afetividade ligada a representações que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles. Apesar, porém, dessas lacunas, o desenvolvimento mental no decorrer dos dezoito primeiros meses⁴ da existência é particularmente rápido e importante pois a criança elabora, nesse nível o conjunto das subestruturas cognitivas, que servirão de ponto de partida para as suas construções perceptivas e intelectuais anteriores, assim como certo número de reações afetivas elementares, que lhe determinarão, em parte, a afetividade subsequente (PIAGET; INHELDER, 2018 [1968]).

A inteligência sensório-motora é essencialmente prática, ou seja, tendente a resultados favoráveis e não ao enunciado de verdades, mas essa inteligência nem por isso deixa de resolver um conjunto de problemas de ação, como por exemplo alcançar objetos afastados, escondidos etc., construindo um sistema complexo de esquemas de assimilação, e de organizar o real de acordo com um conjunto de estruturas espaço-temporais e causais. Devido à falta de linguagem e de função simbólica,

⁴ É uma idade média e, ainda assim, aproximativa, segundo Piaget e Inhelder (2018 [1968]).

tais construções se efetuam apoiadas exclusivamente em percepções e movimentos, isto é, através de uma coordenação sensório-motora das ações, sem que intervenha a representação ou o pensamento (PIAGET; INHELDER, 2018 [1968]).

De acordo com Piaget e Inhelder (2018 [1968]) o estágio sensório-motor possui subestádios que são:

O estágio I: não se deve buscar o ponto de partida do desenvolvimento nos reflexos concebidos como simples respostas isoladas, senão nas atividades espontâneas e totais do organismo e no reflexo concebido, concomitantemente, como diferenciação destas e como capaz, em alguns casos (os dos reflexos que são desenvolvidos por exercício em lugar de se atrofiarem ou permanecerem inalterados) de apresentar uma atividade funcional que ocasiona a formação de esquemas de assimilação. Em relação aos reflexos no recém-nascido, disso resulta que aqueles que apresentam uma importância especial para o futuro (os reflexos de sucção ou o reflexo palmar, que será integrado na preensão intencional ulterior) dão lugar ao “exercício reflexo”, ou seja, consolidação por exercício funcional (PIAGET; INHELDER, 2018 [1968]).

O estágio II: segundo Piaget e Inhelder (2018 [1968]) é de acordo com esse modelo que se iniciam os primeiros hábitos, os quais, estes sim, dependem de uma atividade do sujeito, ou parecem impostos pelo exterior, como no caso dos “condicionamentos”. Sendo assim, um reflexo condicionado nunca é estável pelo simples jogo de suas associações e só se torna tal através da constituição de um esquema de assimilação, ou seja, quando o resultado alcançado satisfaz a necessidade inerente à assimilação considerada.

O estágio III: para Piaget e Inhelder (2018 [1968]) o grande interesse do desenvolvimento das ações sensório-motoras durante o primeiro ano da criança está no fato de que não apenas conduz a aprendizagens elementares, origens de simples hábitos, num nível em que ainda não temos a inteligência propriamente dita, senão também fornece uma série contínua de intermediários entre as duas variedades de reações. É importante ressaltar que após o estágio dos reflexos (I) e o dos primeiros hábitos (II), o terceiro estágio (III) apresenta as seguintes transições: a partir dos 4 meses e meio aproximadamente, há a coordenação entre a visão e a apreensão (o bebê agarra e manipula tudo o que vê próximo de si) e repete imediatamente várias vezes o mesmo movimento, o que constitui uma “reação circular”, ou seja, um hábito em estado nascente, sem finalidade prévia estremada dos meios empregados.

Os estágios IV e V: no quarto estágio, temos atos mais completos de inteligência prática, pois impõe-se ao sujeito uma finalidade prévia, independentemente dos meios que vai empregar, por exemplo, alcançar um objeto bem distante ou que acaba de sumir debaixo de um travesseiro ou de uma coberta. Só mais tarde é que esses meios são tentados ou buscados, e na qualidade de meios: por exemplo, agarrar a mão do adulto e coloca-la na direção do objeto que quer alcançar, ou erguer o anteparo que esconde o objeto. Contudo, é no quarto estágio que a coordenação dos meios e das finalidades é nova e se renova a cada imprevisto (sem o qual não haveria inteligência), e os meios empregados são emprestados aos esquemas conhecidos de assimilação (no caso do objeto escondido e reencontrado, a combinação é igualmente nova) (PIAGET; INHELDER, 2018 [1968]).

Para Piaget e Inhelder (2018 [1968]), no curso do quinto estágio que acontece por volta do 11º ou do 12º meses, é acrescentada às condutas precedentes a procura de meios novos por diferenciação dos esquemas conhecidos, como por exemplo, estando colocado sobre o tapete um objeto distante, a criança, depois de ter tentado em vão atingir diretamente o objetivo, pode agarrar um canto do tapete e observando uma relação entre os movimentos do tapete e os do objeto, acaba, puxando o tapete para alcançar o objeto.

O estágio VI: esse estágio marca o final do período sensório-motor e a transição para o período seguinte: segundo os autores Piaget e Inhelder (2018 [1968]) a criança torna-se capaz de encontrar meios novos, não mais por simples tateios exteriores ou materiais, senão por combinações interiorizadas, que redundam numa combinação mútua ou *insight*. Aqui, por exemplo, colocada em presença de uma caixa de fósforos apenas entreaberta, na qual se colocou um dado, a criança primeiramente tenta por meio de tateios materiais, abrir a caixa (reação do quinto estágio), mas depois, apresenta a nova reação de suspender a ação e examinar, atenta, a situação (enquanto abre e fecha devagar a boca, ou, em outro sujeito, a mão, como a imitar o resultado que há de ser alcançado, ou seja, o aumento da abertura): depois, de forma improvisada, enfia o dedo pela fenda e consegue assim, abrir a caixa.

Piaget e Inhelder (2018 [1968]) asseveram que no período sensório-motor, a construção do real conta com a reversão dos esquemas de assimilação sensório-motores numa espécie de lógica da ação, que abrange o estabelecimento de relações e correspondências (funções) encaixes de esquemas, de forma sintetizada, estruturas de ordens e reuniões

que constituem a subestrutura das operações futuras do pensamento. Sendo assim, a inteligência sensório-motora conduz a um resultado importante no que diz respeito à estrutura do universo do sujeito, por mais restrito que seja: organiza o real construindo, pelo próprio funcionamento, as grandes categorias da ação que são os esquemas do objeto permanente, do tempo e da causalidade, subestruturas das futuras noções correspondentes.

Em relação as categorias acima citadas, nenhuma delas existe no princípio e o universo inicial está inteiramente centrado no corpo e na ação próprios, em um egocentrismo tão total quanto inconsciente de si mesmo, justamente por falta da consciência do eu. Piaget e Inhelder enfatizam que:

[...] No curso dos dezoito primeiros meses efetua-se, pelo contrário, uma espécie de revolução copernicana, ou mais simplesmente chamada de descentração geral, de tal natureza que a criança acaba por situar-se como um objeto entre os outros num universo formado de objetos permanentes, estruturado de maneira espaço-temporal e sede de uma causalidade ao mesmo tempo espacializada e objetivada nas coisas (PIAGET; INHELDER, 2018 [1968], p. 19).

Tratando-se do espaço e do tempo, Piaget e Inhelder (2018 [1968]) reiteram que a começar pelas estruturas espaço-temporais, no princípio, não existe espaço único nem ordem temporal que englobe os objetos e acontecimentos como os continentes englobam os conteúdos. Existe apenas um conjunto de espaços heterogêneos, todos centrados no próprio corpo: espaço bucal, tátil, visual, auditivo, de postura; e algumas impressões temporais, mas sem coordenações objetivas. As coordenações desses espaços acontecem logo em seguida, mas tais coordenações continuam parciais por muito tempo, enquanto a construção do esquema

do objeto permanente não conduz à distinção fundamental entre as mudanças de estado, ou modificações físicas, e as mudanças de posição, ou deslocamentos constitutivos do espaço.

A noção de causalidade acontece em paralelo com o desenvolvimento dos esquemas precedentes e o sistema dos objetos permanentes e de seus deslocamentos, por outro lado, não pode dissociar-se de uma estruturação causal, pois o próprio do objeto é ser origem, sede ou resultado de ações diversas, cujas ligações constituem a categoria da causalidade (PIAGET; INHELDER, 2018 [1968]).

Ainda em relação à causalidade, Piaget e Inhelder assinalam que:

Tal causalidade inicial pode-se chamar mágico-fenomenista; fenomenista porque qualquer coisa é capaz de produzir qualquer coisa segundo as ligações anteriores observadas, e “mágica” porque está centrada na ação do sujeito sem consideração dos contatos espaciais. O primeiro dos dois aspectos recorda a interpretação da causalidade dada por Hume, mas com centração exclusiva na ação própria. O segundo lembra as concepções de Maine de Biran, mas não há aqui consciência do eu nem delimitação entre este e o mundo exterior (PIAGET; INHELDER, 2018 [1968], p. 23).

Conforme Piaget e Inhelder (2018 [1968]) em compensação, à medida que o universo é estruturado pela inteligência sensório-motora de acordo com uma organização espaço-temporal e pela constituição de objetos permanentes, a causalidade é objetivada e espacializada, isto é, as causas reconhecidas pelo sujeito já não estão situadas unicamente na ação própria, senão em objetos quaisquer e as relações de causa e efeito entre dois objetos ou suas ações supõem um contato físico e espacial.

1.1.2 O período pré-operatório

O estágio pré-operatório, compreende o período que vai desde o fim do subestádio VI do período sensório-motor (mais ou menos 2 anos) até o início das operações concretas (mais ou menos 6 a 7 anos). Como principal progresso desse estágio se comparado ao sensório-motor, temos o desenvolvimento da capacidade simbólica, que para Piaget e Inhelder (2018 [1968]) consiste em poder representar alguma coisa (um “significado” qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual etc.). Os autores aqui referenciados (PIAGET; INHELDER, 2018 [1968], p. 51) fazem a seguinte distinção: chama-se em geral “simbólica” a essa função geradora da representação, mas como os linguistas distinguem os “símbolos” e os “sinais”, emprega-se então a expressão “função semiótica” para designar os funcionamentos fundados no conjunto dos significantes diferenciados.

Piaget e Inhelder (2018 [1968]) destacam que antes dos dois anos, os mecanismos sensório-motores ignoram a representação e antes dessa idade, não observamos conduta que implique a evocação de um objeto ausente. Quando isso acontece, por volta dos 9-12 meses, temos a procura de um objeto desaparecido, sendo que acaba de ser percebido e faz parte de uma ação já em curso, e um conjunto de indícios atuais permite encontrá-lo.

O aparecimento da função semiótica se consolida então em um conjunto de condutas que supõe a evocação representativa de um objeto ou de um acontecimento ausente que envolve a construção ou o emprego de significantes diferenciados, haja vista que se referem não só a elementos não atualmente perceptíveis mas também aos que se acham presentes, conforme apontam Piaget e Inhelder (2018 [1968]).

De acordo com Ramozzi-Chiarottino:

Por volta de um ano e meio/ dois anos, a criança adquire a capacidade de distinguir o significado do significante, ou seja, de representar, através de uma imagem mental (visual), eventos ou coisas que estão fora do seu campo visual. O aparecimento desta capacidade só é percebido através de seus efeitos, ou seja, até aqui não havia nada no comportamento da criança que indicasse a capacidade de representar o mundo através de imagens. Nesse momento, no entanto, ela começa a demonstrar, em suas ações, referência a eventos passados. Vemo-la então imitando na ausência do modelo e brincando de faz-de-conta, tipos de conduta que implicam a representação através de imagem. Tudo isso ocorre *antes* da aquisição da linguagem e Piaget diz que essa capacidade de representar é condição necessária para a própria aquisição da linguagem (grifos da autora) (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 28).

Ramozzi-Chiarottino (1988, p. 28) afirma que ao adquirir a capacidade de representar, a criança se torna capaz de evocar e de prever e, evidentemente, os conteúdos de suas representações já são organizados nos sistemas concretos de significação. Devido a capacidade de representar, esses sistemas de significação são reconstruídos em forma de representação, tornando-se muito mais ricos, já que são passíveis de se organizarem no tempo, aparecendo como condição necessária da memória e da história. Sendo assim, a autora esclarece que:

Com o aparecimento da linguagem, a criança enriquece extraordinariamente os seus sistemas de significação. No entanto, estes continuam sempre ligados às ações, pois tudo o que a criança ouve, todas as mensagens recebidas no meio são decodificadas, antes de mais nada, em função da ação que ela exerce no meio. Como já vimos, as

próprias imagens do mundo são construídas em função das ações, como no caso das lembranças da nossa infância (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 28).

Devemos destacar que ao se tornar capaz de construir sistemas de significação ao nível da representação (a partir de um ano e meio/dois anos), a criança passa a assimilar o meio não só através de seus esquemas de ações, mas também através de seus sistemas de significação que até aqui independe da capacidade de operar, que é frequentemente confundida com a capacidade de estabelecer relações, fruto do funcionamento das estruturas mentais (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988).

Por isso, parece-nos relevante fazer a descrição do egocentrismo, característica presente nas crianças que estamos montando a Sequência Didática; em seus trabalhos mais antigos, Piaget estudou exaustivamente essa característica do pensamento infantil e a definiu como uma incapacidade de se colocar no ponto de vista de outrem (BIAGGIO, 2015).

Para Battro (1978), o egocentrismo é caracterizado por uma indiferenciação entre o sujeito e o mundo exterior e não por um conhecimento exato que o sujeito adquira de si mesmo, ou seja, é uma ignorância da vida interior e deformação do eu assim como ignorância das relações objetivas e deformação das coisas. O egocentrismo, como já vimos, significa então ao mesmo tempo ausência de consciência de si e ausência de objetividade, enquanto que a tomada de posse do objeto como tal vai de encontro com a tomada de consciência de si.

Vinha (2009) faz um alerta sobre a necessidade de não confundirmos egocentrismo com egoísmo, já que o primeiro se diferencia do segundo por ser espontâneo, inconsciente e mais complexo. O egocentrismo, presente quando uma criança não divide objetos ou pessoas,

segundo a autora, é um obstáculo à coordenação de pontos de vista e ações divergentes: para a criança egocêntrica, que ainda não coordena o seu desejo com o do outro, essas simples situações constituem uma grande dificuldade.

De acordo com Piaget (1967) para construir um espaço, um tempo, um universo de causa e de objetos sensório-motores ou práticos, a criança precisa se libertar de seu egocentrismo perceptivo e motor: por meio de descentrações sucessivas, ela organiza um grupo de deslocamentos materiais, situando seu corpo e seus próprios movimentos no conjunto dos outros. A construção dos agrupamentos bem como a dos grupos operatórios do pensamento requer uma inversão de sentido análogo, ou seja, será preciso descentrar o pensamento em relação tanto à centração perceptiva atual bem como à própria ação em sua totalidade. Pelo fato de nascer da ação, o pensamento é a princípio egocêntrico, exatamente pela mesma razão de a inteligência sensório-motora ser de início centrada nas percepções ou nos movimentos presentes de que precede. Podemos dizer que a construção das operações transitivas, associativas, irreversíveis, pressupõe a conversão deste egocentrismo inicial num sistema de relações e de classes descentradas em relação ao eu. O referido egocentrismo intelectual ocupa toda a pequena infância.

O desenvolvimento do pensamento terá de repetir, por uma gama de superações, a evolução que parecia terminada no plano sensório-motor, antes de se desdobrar num campo infinitamente mais amplo no espaço e mais móvel no tempo, até alcançar a estruturação das próprias operações (PIAGET, 1967). Retomaremos esse conceito no capítulo seguinte ao discorrermos sobre o desenvolvimento da moralidade na infância.

1.1.3 O estágio de operações concretas

Ramozzi-Chiarottino (1988) ressalta que para Piaget, a capacidade de operar diz respeito a um momento particular em relação ao exercício da capacidade de estabelecer relações e ao mesmo tempo organizar sistemas de ações coordenadas a nível concreto ou abstrato, mas reitera que o autor coloca que a operação implica necessariamente na capacidade de estabelecer elos entre as ideias, mas o estabelecimento de tais conexões nem sempre implica em operação.

A capacidade de operar aparece por volta dos sete anos em média e pode ser entendida como a possibilidade de reunir elementos num todo, formando um sistema de relações. A “noção de conservação da substância” tem a ver com a compreensão do princípio de identidade das ações e dos objetos, e aparece como conservação de um todo, apesar das transformações aparentes. O reconhecimento da identidade, é condição para que a ação se transforme em operação, porém é fruto de um longo processo (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988).

Ramozzi-Chiarottino assim se refere:

A operação, diz Piaget, não é a representação de uma ação: ela ainda é, pode-se dizer, uma ação, mas que é reversível, ou seja, que conserva seu objeto no decurso das transformações que são reversíveis. As operações jamais estão isoladas; ao contrário, formam totalidades que obedecem a leis de composição interna. A noção de conservação⁵ da substância [...] é o primeiro “sintoma” de que a criança está apta para operar,

5 A noção de conservação da substância pode ser observada, por exemplo, quando a criança compreende que quando se tem duas bolas de plasticina iguais – com a mesma quantidade de massa – e uma delas é transformada em salsicha, a quantidade de massa permanece a mesma, apesar da mudança na aparência (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 30).

justamente porque indica a presença do princípio de identidade no seu raciocínio consciente (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 30).

Em se tratando, mais especificamente, do estágio de operações concretas, que compreende a faixa etária de aproximadamente 7 a 11 anos, a característica do pensamento operatório-concreto demonstra que a criança já possui uma organização assimilativa rica e integrada, em equilíbrio com um mecanismo de acomodação. Biaggio (2015) assinala que nesse período, a criança já parece ter a seu comando um sistema cognitivo coerente e integrado com o qual organiza e manipula o mundo.

As operações em jogo nesse estágio podem ser chamadas de “concretas” porque se baseiam diretamente nos objetos e não ainda nas hipóteses enunciadas verbalmente, ou seja, as operações concretas estabelecem a transição entre a ação e as estruturas lógicas mais gerais, constituídas por uma “combinatória” e uma estrutura de “grupo” capazes de coordenar as duas formas possíveis de reversibilidade (PIAGET; INHELDER, 2018 [1968]).

Piaget e Inhelder (2018 [1968]) consideram a seriação como um bom exemplo desse processo construtivo que é caracterizado pela capacidade de ordenar os elementos segundo as grandezas de ordem crescentes ou decrescentes. Tal seriação operatória, adquirida por volta dos 7 anos, derivam de correspondências seriais (como exemplo, fazer corresponder bengalas igualmente diferentes e mochilas igualmente seriáveis) ou seriações de duas dimensões (separar numa matriz folhas de árvores que diferem, ao mesmo tempo, por conta do tamanho e da tonalidade da cor, mais ou menos escura).

A classificação também constitui um agrupamento fundamental, mas vale ressaltar que suas raízes se situam nas assimilações próprias dos

esquemas sensório-motores. De acordo com Piaget e Inhelder (2018 [1968]), quando damos às crianças de 3 a 12 anos objetos para classificar, podemos observar três grandes etapas: a) os sujeitos mais novos iniciam com “coleções figurais”, ou seja, os objetos são dispostos não apenas de acordo com as suas semelhanças e diferenças individuais, mas fazendo a justaposição em fileiras, quadrados, círculos etc.; b) a segunda etapa engloba as coleções não figurais: os pequenos conjuntos sem forma espacial podem diferenciar-se em subconjuntos e; c) o encaixe de classes em extensão é conseguido geralmente por volta dos oito anos e caracteriza, então, a classificação operatória.

Nesse período, encontramos uma lógica de pensamento, que até então não era vivenciada pelos sujeitos e que modifica suas relações com os objetos do mundo físico e social (MANO, 2017). E é por meio dessa estrutura de pensamento do estágio operatório-concreto, que ocorre uma estruturação gradual e a coordenação dos pontos de vista, seja no plano da lógica ou no plano da vida social (PIAGET; INHELDER, 2018 [1968]).

1.1.4 O estágio de operações formais

Por volta dos 12 anos em diante, novas equilibrações possibilitam a entrada do sujeito no estágio das operações formais. Biaggio assim menciona:

No estágio anterior, de operações concretas, a criança é capaz de entender relações que lhe são apresentadas concretamente, ao passo que no estágio de operações formais ela já é capaz de resolver problemas a respeito de todas as relações possíveis entre eventos. O adolescente, nessa fase, já é capaz de pensar em termos abstratos de

formular hipóteses e testá-las sistematicamente (BIAGGIO, 2015, p. 84).

Essa nova forma de pensamento caracteriza-se, sobretudo, pela capacidade de desprender-se do concreto e pensar em termos de possibilidades, conquistadas pela lógica das operações proposicionais. Portanto, ampliam-se as possibilidades de pensamento, fato que só é possível devido a atuação da combinatória, já que as operações formais permitem construir ilimitadas relações, de ilimitadas classes (MANO, 2017; PIAGET; INHELDER, 2018 [1968]).

De acordo com Mano:

Em posse das operações formais, existe um importante desdobramento revelado em um sujeito capaz de experimentar, algo que nos estádios anteriores não se mostrava possível, posto que no sensório-motor a inteligência era de caráter prático, no pré-operatório a inteligência era intuitiva, deixando-se levar pelas aparências, e, no operatório concreto ela estava a serviço do concreto, confinada no objeto – não havia espaço, até então, para que hipóteses fossem pensadas e testadas (MANO, 2017, p. 35).

O processo evolutivo, cujo aspecto cognitivo estamos aqui descrevendo, liga também as estruturas do nível sensório-motor inicial às do nível de operações concretas, passando, por um período pré-operatório, caracterizado pela assimilação sistemática à ação própria, que ao mesmo tempo se constitui em obstáculo e preparação para a assimilação operatória. Obviamente, a evolução afetiva e social da criança obedece às leis desse mesmo processo geral, haja vista que os aspectos afetivos, sociais e cognitivos da conduta são indissociáveis, isto é, a afetividade pode ser

considerada como energética das condutas cujas estruturas possuem relações com as funções cognitivas, e, se a energética não explica a estruturação nem o inverso, é possível concluir que nenhuma das duas poderia funcionar sem a outra (PIAGET; INHELDER, 2018 [1968]).

1.2 Relações entre a afetividade e a inteligência

As relações entre a afetividade e a inteligência, segundo Piaget (2014 [1954]) são inseparáveis (indissociáveis). Podemos dizer que a afetividade interfere nas operações da inteligência, estimulando-as ou perturbando-as, o que causa acelerações ou retardos no desenvolvimento intelectual. É incontestável que a afetividade atua como acelerador ou perturbador das operações da inteligência e um exemplo disso é quando um aluno motivado em aula tem mais entusiasmo para estudar e conseqüentemente, aprenderá com mais facilidade.

Autores como Wallon, por exemplo, defendem que a afetividade intervém nas próprias estruturas da inteligência e que ela é fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais. O teórico citado afirma que a emoção desempenha em alguns momentos uma função excitante, no sensorio-motor, onde a satisfação é causa de progresso no desenvolvimento (PIAGET, 2014 [1954]).

Piaget (2014 [1954]) entende a afetividade como os sentimentos propriamente ditos e, em especial, as emoções; as diversas tendências, incluindo as “tendências superiores” e, em particular, a vontade. Faz-se necessário distinguir as funções cognitivas, que vão da percepção e das funções sensorio-motoras até a inteligência abstrata com as operações formais das funções afetivas. Essa divisão é apenas para fins didáticos, pois na conduta concreta do indivíduo, elas são indissociáveis. Piaget (2014

[1954], p. 39) afirma que: “é impossível encontrar condutas procedentes somente da afetividade sem elementos cognitivos e vice-versa”.

Segundo Piaget (2014 [1954]) não há mecanismo cognitivo sem elementos afetivos, mesmo nas formas mais abstratas da inteligência. Exemplo disso é quando um aluno resolve um problema de álgebra, há no início um interesse intrínseco ou extrínseco, uma necessidade e ao longo do trabalho, podem intervir estados de prazer, de decepção, de ardor, sentimentos de fadiga, de esforço, de desânimo entre outros. Com isso, nos atos cotidianos da inteligência prática, a indissociação é ainda mais evidente, já que sempre terá interesse, intrínseco ou extrínseco e na percepção também acontece o mesmo: uma seleção perceptiva, sentimentos agradáveis ou desagradáveis, sentimentos estéticos e outros.

É importante esclarecer que não existe um estado afetivo puro, sem elementos cognitivos, pois de acordo com Piaget (2014 [1954]) os fatores cognitivos desempenham um papel nos sentimentos primários e nos sentimentos complexos mais evoluídos, onde são mesclados cada vez mais com os elementos gerados pela inteligência. De forma sintetizada, podemos afirmar que nunca se encontra estado afetivo sem elementos cognitivos, nem o contrário. A afetividade desempenha então, o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas; assim como o funcionamento de um automóvel, que ao acionar o motor, não modifica a estrutura da máquina.

Conforme Piaget (2014 [1954], p. 43), se a afetividade pode ser causa de condutas, se ela intervém sem cessar no funcionamento da inteligência, se ela pode ser causa de acelerações ou atrasos no desenvolvimento intelectual, “ela não gera estruturas cognitivas e não modifica as estruturas no funcionamento das quais intervém”.

No próximo capítulo, abordaremos o desenvolvimento da moralidade, que tem como necessidade o desenvolvimento da inteligência, ainda que esta não seja condição de suficiência, sob a perspectiva de Jean Piaget.

Capítulo 2

O desenvolvimento moral: contribuições de Jean Piaget

Como vimos no capítulo anterior, de acordo com Piaget (1999 [1964]), o estágio da primeira infância, que compreende a faixa etária de dois a sete anos é marcado por mudanças afetivas e intelectuais. Devido ao aparecimento da linguagem, a criança torna-se capaz de reconstituir suas ações passadas sob a forma de narrativas e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal, as quais resultam em três consequências essenciais em se tratando do desenvolvimento mental, tendo em vista que com a possível troca entre os indivíduos (início da socialização do pensamento) ocorre uma interiorização da palavra (aparecimento do pensamento propriamente dito) e uma interiorização da ação como tal, que agora se reconstitui no plano intuitivo das imagens e das “experiências mentais”; de forma paralela, no aspecto da afetividade, temos o desenvolvimento de sentimentos interindividuais (simpatias e antipatias, respeito etc.) e de uma organização dos aspectos afetivos de forma mais estável do que no curso dos primeiros estágios.

Nossa proposta de intervenção envolve crianças de cinco anos e por isso, para nós estudarmos detalhadamente essa fase é ainda mais importante. Lembremos que nosso objetivo é o trabalho com o egocentrismo, característica central nesse momento. Sasso e Morais assim definem egocentrismo:

[...] dizer que um sujeito (seja ele criança, ou adulto) é “egocêntrico”, na perspectiva piagetiana, é o mesmo que dizer que o mesmo sujeito *não consegue operar* (no âmbito cognitivo) – sendo que se entende como “operação” o conjunto de ações internalizadas e reversíveis, inseridas e coordenadas em um sistema de relações -, e, conseqüentemente, *cooperar* – ou seja, *operar com o outro* (no âmbito social). Desta forma, a manifestação desse egocentrismo se dá tanto no âmbito cognitivo quanto social, sendo o segundo um prolongamento (ou reflexo) do primeiro (SASSO; MORAIS, 2013, p. 46).

De acordo com Sasso e Morais (2013), o processo de socialização consiste no processo de superação do egocentrismo infantil e isso se deve ao fato de as formas intelectuais e sociais do egocentrismo desaparecerem à medida que as ações se coordenam entre si, porque vão ao mesmo tempo sendo transformadas em operações pela composição reversível das ações e pela reciprocidade interindividual que constitui a cooperação, sendo que são esses dois processos que descentralizam o indivíduo em relação ao seu egocentrismo individual.

A descentração, segundo Battro (1978) é progressiva da própria ação, ou seja, uma eliminação do egocentrismo em benefício de as ações iniciais se tornarem reversíveis e operatórias.

Destarte, consideramos que existem dimensões distintas (cognitiva, afetiva e moral) inseparáveis no sujeito, porém trataremos especificamente da moral, por ser esse o objeto de interesse no momento. Antes de adentrarmos nas contribuições de Piaget para o desenvolvimento moral, faz-se necessário definir moral e ética, conceitos que se articulam e possibilitam condições para o seu estabelecimento.

2.1 Os conceitos de moral e ética

Para La Taille (2006) os termos moral e ética são comumente empregados como sinônimos, ambos se referindo a um conjunto de regras de conduta de caráter obrigatório, o que é até justificável, já que temos dois vocábulos herdados, um do latim (moral) e outro do grego (ética), culturas antigas que assim nomeavam o campo de reflexão sobre os “costumes” dos homens, bem como sua validade, legitimidade, desejabilidade e exigibilidade.

Vale ressaltar que alguns autores ainda insistem em deixar clara tal sinonímia, porque de acordo com La Taille (2006), atualmente muitas pessoas veem na palavra “ética” um conceito com promessas filosóficas, um campo permeado de ricas reflexões, referência a atitudes “nobres”, qualidades esta que o termo “moral” carece, pois alguns autores retratam que moral lembra “moralismo”; “moralista”, ou seja, normatização incessante, dogmática, cuja legitimidade seria suspeita e militante, embora a palavra “moralista”⁶ não tenha, em sua origem, a conotação tão negativa que adquiriu ao longo do tempo. O autor também diz que: “enche-se a boca para pronunciar ética, e olha-se de esguelha ao se fazer referência à moral” (LA TAILLE, 2006, p. 26), mas diferenças podem existir, desde que as expliquemos claramente e que se reconheça, que se trata de convenções, assim como La Taille menciona:

A convenção mais adotada para diferenciar o sentido de moral do de ética é reservar o primeiro conceito para o fenômeno social, e o segundo

⁶ O moralista é ou deveria ser, apenas a pessoa preocupada com questões morais, como por exemplo, Albert Camus, escritor francês, que era moralista pois em suas obras nos apresenta temas como o julgamento de alguém que cometeu um assassinato (*O Estrangeiro*) ou as reflexões de alguém surpreso com a sua própria covardia (*A queda*) (LA TAILLE, 2006, p. 27).

para a reflexão filosófica ou científica sobre ele. O fenômeno a que estou me referindo é o fato de todas as comunidades humanas serem regidas por um conjunto de regras de conduta, por proibições de vários tipos cuja transgressão acarreta sanções socialmente organizadas. Vale dizer que toda organização social humana tem uma moral. [...] A moral também pode ser objeto de um estudo científico: pode-se procurar traçar a história dos diversos sistemas morais (trabalho da história), pode-se procurar compreender as condições sociais que os tornam possíveis ou até necessários (trabalho da sociologia), pode-se procurar desvendar os processos mentais que fazem com que os homens os legitimem (trabalho da psicologia), e assim por diante. A esse trabalho de reflexão filosófica e científica costuma se dar o nome de ética (LA TAILLE, 2006, p. 26).

Em se tratando de conceituar moral e ética, as definições tanto de Piaget como de Kohlberg enfatizam a dimensão racional e assimilam a moral, em específico, a princípios de equidade, reciprocidade e justiça. Tognetta (2009) também entende a moral como sendo um conjunto de regras prescritivas, e a ética, o conjunto de princípios que norteiam as regras que embasam uma sociedade, sendo assim, a moral é um conjunto de regras e valores de uma sociedade, e a ética, seria então uma reflexão filosófica dessas regras e valores.

Ao diferenciarmos moral de ética, reencontramos uma oposição entre heteronomia e autonomia, já que para o heterônomo, assim como define Piaget, basta a obediência à autoridade, à tradição; e para o autônomo, é necessária a reflexão, ou seja, a busca de princípios que expliquem e legitimem a moral. Salientamos que a diferença de sentido entre moral e ética, serve então para descrever níveis de desenvolvimento moral (LA TAILLE, 2006).

2.2 O desenvolvimento moral para Jean Piaget

*Autonomia é um poder que não se conquista
senão de dentro e que não se exerce
senão no seio da cooperação.
(Jean Piaget)*

Em sua única obra destinada à investigação da moralidade, *O juízo moral na criança* (PIAGET, 1994 [1932]), obra seminal no campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral, Piaget propôs um estudo sobre a possibilidade de construção da autonomia e retrata a lei moral construída gradativamente, tendo como necessidade o desenvolvimento da inteligência, ainda que esta não seja condição de suficiência.

A referida obra está dividida em quatro partes: a primeira parte trata do tema regras, estudando as respostas dos meninos num jogo de bolinhas de gude, com regras bem estabelecidas e o pique/amarelinha das meninas; a segunda parte trata do tema do realismo moral e sua relação com a coação adulta; a terceira trata de temas como justiça e cooperação e na quarta parte há a discussão de outras teses sobre a moralidade (MENIN; BATAGLIA, 2017). O autor adverte logo no início que está se propondo investigar a consciência moral no que diz respeito ao juízo e não aos comportamentos ou sentimentos morais.

Assim sendo, a referida obra pode ser entendida como uma tentativa de expor suas ideias sobre a moral a partir de uma verificação empírica; diante de observações, entrevistas clínicas e até mesmo jogando com as crianças, Piaget notou que existem mudanças na forma como as crianças pensam e praticam as regras do jogo. O epistemólogo escolheu estudar como as crianças jogam pelo fato dos jogos serem instituições sociais, ou seja, por comportarem um sistema complexo de regras.

La Taille assim se posiciona:

A primeira ideia que Piaget nos apresenta pode hoje parecer banal, mas era totalmente nova no início do século passado: há um desenvolvimento do juízo moral infantil. Antes pensava-se (e alguns ainda o pensam) que a moral era fruto de uma aprendizagem, esta entendida como mera interiorização dos valores da sociedade e memorização de suas regras (lembramos das abordagens de Durkheim e Freud). Assim haveria, na trajetória moral da criança, apenas dois momentos: aquele no qual ela ainda nada sabe da moral vigente, e em seguida, aquele no qual a aprendizagem já ocorreu [...] (LA TAILLE, 2006, p. 96).

Entretanto, o que Piaget comprova, em suas pesquisas, é que a moralidade infantil não se resume a uma interiorização passiva dos valores, princípios e regras, já que ela é o produto de construções endógenas, isto é, o produto de uma atividade da criança que, em contato com o meio social, ressignifica os valores, os princípios e as regras que lhe apresentam. Tal ressignificação, é claro, possui características que dependem das estruturas mentais já construídas. Para Piaget, na história moral da criança não haverá apenas dois momentos caracterizados pela ausência ou presença da moral, mas sim momentos diferentes no modo como a criança assimila as regras morais (LA TAILLE, 2006).

Conforme La Taille (2006), Piaget fala em três tendências do desenvolvimento moral (anomia, heteronomia e autonomia) e não apenas em uma, pois se assim fosse teríamos apenas a interiorização da moral vigente na sociedade em que nascemos. É preciso falar então das características dos três momentos do desenvolvimento do juízo moral. Piaget considera que os períodos são definidos pela tendência dominante por meio do qual a criança pensa moralmente, isto é, nenhuma criança é

totalmente heterônoma ou autônoma. A tendência heterônoma seria de forma geral, pensar a legitimidade das regras morais tendo como referência a obediência de uma autoridade e, no caso da tendência autônoma o sujeito, em certas circunstâncias, demonstra a capacidade de levar em conta a reciprocidade e construir regras baseadas em princípios universalizáveis ao invés de simplesmente acatar a regra externa, característica da autonomia moral (LA TAILLE, 2006).

Outra característica é referente ao método utilizado, pois quando as crianças precisam pensar sobre situações ou histórias contadas verbalmente a elas, as dificuldades de abstração podem conduzi-las a dar respostas de nível inferior às que dariam se estivessem numa situação real, mas isso não significa que o período no qual a criança se encontra desmente o fato de ela ter sido heterônoma ou autônoma (LA TAILLE, 2006).

Para Piaget (1994 [1932]), como anunciamos logo acima, o desenvolvimento moral pode adotar as seguintes formas: depois de uma fase pré-moral ou anomia, é possível que o sujeito desenvolva uma consciência heterônoma e depois disso, uma consciência autônoma. Na anomia, como o próprio nome indica (a = não, nomia = regras, ou seja, ausência de regras), a criança ainda não adentrou no universo moral e desde o nascimento é inserida em um universo de regras sociais e convencionais: hora de dormir, hora de comer, tempo de televisão etc., e outras de cunho moral, tais como: não bater, não xingar etc. La Taille considera que:

[...] antes dos 4 anos, em média, as regras da moral ainda não estão associadas, para a criança, a valores como o bem e o mal, o certo e o errado. Seria melhor dizer que são hábitos de conduta: são apenas coisas que se fazem. Por volta dos 4 anos, a criança começa a conceber que há ações que *devem* ou *não devem* ser realizadas com referência a ideia de que as regras apontam para ações que são boas ou más, certas

ou erradas. A apreensão da dimensão do dever, do bem e do mal, significa que a moral começa a fazer parte do universo de valores da criança. Da anomia, ela passa para a heteronomia (grifos do autor) (LA TAILLE, 2006, p. 97-98).

A heteronomia é uma tendência segundo a qual a criança baseia seus juízos em um respeito unilateral e os adultos são vistos como autoridade e fonte de regras e proibições. Aqui, as origens da moralidade estão no respeito que é dirigido aos adultos, levando a uma moral da obediência, de adesão a regras fixas e determinadas por outrem. A moral heterônoma é caracterizada por dois conjuntos de características: o primeiro contempla a compreensão das regras e o segundo, a fonte de legitimidade destas. Em relação à compreensão das regras, a criança tende a uma interpretação ao pé da letra e privilegia as consequências da ação e não a sua intencionalidade. Podemos dizer que a criança heterônoma ainda está presa às regras porque não concebe o princípio moral que lhes dá sentido. E devido ao fato de privilegiar as consequências da ação, trata-se de um equacionamento moral típico dessa fase: a intenção é considerada inferior, hierarquicamente falando (PIAGET, 1994 [1932]; LA TAILLE, 2006).

Para La Taille (2006), em se tratando da fonte de legitimação das regras, a moral heterônoma caracteriza-se pela referência à autoridade e é por isso que Piaget também a nomeia como moral da obediência, haja vista que o moralmente correto é obedecer às regras impostas pelas pessoas reconhecidas como autoridade, em geral, os pais. Na heteronomia, não há exigência de reciprocidade, ou seja, o **dever** respeitar não é compensado pela concepção do **direito** de ser respeitado. Diante disso, o autor observa que:

Por volta dos 8, 9 anos, as concepções infantis a respeito da moral começam a mudar: a criança torna-se moralmente autônoma ou, como seria mais prudente dizer, ela começa a apresentar sinais de autonomia. Do ponto de vista da compreensão das regras e de seu equacionamento, a criança passa a poder julgar a partir de princípios e, assim, liberta-se da obediência estrita às regras. Por exemplo, ela começa a conceber que a regra “não mentir” não implica sempre dizer a verdade, mas sim não violentar outrem com uma informação falsa. E, do ponto de vista do equacionamento, a intencionalidade que preside as ações passa a ser um critério necessário para julgar moralmente. Ainda do ponto de vista do equacionamento moral, um novo princípio começa a inspirar os juízos: o da igualdade. A criança moralmente autônoma pensa que um dever moral primordial é tratar as pessoas sem privilegiar umas nem desprezar outras (LA TAILLE, 2006, p. 98).

Na autonomia, as relações antes unilaterais são transformadas em respeito mútuo, baseando-se na reciprocidade e justiça, sendo o princípio da igualdade uma redefinição da fonte da legitimidade das regras e dos princípios: a fonte não será mais a autoridade, mas sim o princípio moral em si, que é o da equidade e da justiça. Enquanto na moral heterônoma, temos os deveres como mais importantes que os direitos; na moral autônoma, deveres e direitos complementam-se e se equilibram. De forma sucinta, ao passo que na heteronomia uma regra é moralmente boa porque a ela devemos obedecer, na autonomia deve-se obedecer a uma regra porque ela é boa. Se a regra for ruim, a desobediência tem agora o caráter de uma ação moralmente legítima – algo impensável, na moral heterônoma (LA TAILLE, 2006).

Podemos inferir então que as mudanças no nível cognitivo da criança, desde o egocentrismo até o perspectivismo, junto com a alteração das relações sociais, da coação à cooperação, culminam na base para explicar a transposição dos juízos morais heterônomos aos autônomos.

De acordo com Freitas (2003) a moralidade fundamenta-se na autonomia do sujeito, isto é, cada um está sujeito a uma lei, válida para todo ser racional, e que, ao mesmo tempo, esta é admitida como sua própria lei (princípio da autonomia). Sendo assim, a moralidade distingue-se da religião e do direito, cujas regras são externas aos sujeitos aos quais elas se aplicam (princípio da heteronomia).

No prefácio do livro *O juízo moral na criança*, (PIAGET, 1994 [1932]), La Taille menciona o egocentrismo como outro ponto central do livro, alertando que fora interpretado erroneamente como um sujeito plenamente consciente de si, que interpreta o mundo exclusivamente através de seu ponto de vista, enquanto para Piaget o desenvolvimento se dá do individual para o social (social como troca ou comunhão de pontos de vista). O autor estabelece que:

É no momento em que o sujeito está o mais centrado em si que ele menos se conhece; e é na medida em que descobre a si mesmo que o sujeito se situa num universo e constitui este em razão desta descoberta. Em outros termos, egocentrismo significa ao mesmo tempo ausência de consciência de si e ausência de objetividade, enquanto a tomada de consciência do objeto é inseparável da tomada de consciência de si (LA TAILLE, 1994 [1932], p. 19).

Podemos inferir, então, que a descentração, ou seja, a superação do egocentrismo, significa também tomada de consciência de si, já que o egocentrismo seria então justamente a falta de tal consciência.

Piaget (1994 [1932], p. 23) afirma que: “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”. Para ele, as relações de coação no caso das crianças, fortalece o egocentrismo que, entre outras

coisas, é justamente a dificuldade de se colocar no ponto de vista do outro e consequentemente, estabelecer relações de reciprocidade. Em relação ao desenvolvimento moral, na coação, há somente respeito unilateral, além de uma assimilação deformante das razões de ser das diversas regras (realismo moral). Resumindo, da coação deriva a heteronomia moral (LA TAILLE, 1992).

O oposto da coação é a cooperação, sendo que La Taille esclarece que:

As relações de cooperação (co-operação, como às vezes escreveu Piaget para sublinhar a etimologia do termo) são *simétricas*; portanto, regidas pela *reciprocidade*. São relações constituintes que pedem, pois, mútuos acordos entre os participantes, uma vez que as regras não são dadas de antemão. Somente com a cooperação, o desenvolvimento intelectual e moral pode ocorrer, pois ele exige que os sujeitos se *descentrem* para poder compreender o ponto de vista alheio. No que tange à moral, da cooperação derivam o *respeito mútuo* e a *autonomia* [...] (LA TAILLE, 1992, p. 59, grifos do autor).

Pensando nos fatores que fortalecem na prática a heteronomia e a consciência das regras e os que favorecem a autonomia, Piaget postula que as relações sociais são “formadoras” dos sentimentos morais. Temos de um lado, o egocentrismo da criança pequena e o respeito unilateral nas suas relações com os mais velhos que resultam em heteronomia ou em moral do dever. De outro, a descentração oriunda das vivências de cooperação com a prática da reciprocidade constroem a autonomia da prática e da consciência das regras. São exatamente o respeito unilateral e egocentrismo num extremo, e cooperação com reciprocidade, noutra extremo, que dão conta de explicar a evolução dos juízos morais e das concepções de justiça entre as crianças (MENIN, 2007).

De acordo com Freitas (2002, p. 305), o respeito unilateral é a primeira forma de respeito que aparece no desenvolvimento do ser humano e esse sentimento surge nas relações de coação social, em especial as construídas entre a criança e seus pais ou com outros adultos significativos para ela. Vale enfatizar que a obediência nasce nesse tipo de relação:

[...] Todavia, Piaget (1932/1992) constatou que a obediência conduz a uma atitude paradoxal: o sujeito considera a regra como sagrada e imutável, mas, na prática, ele não a segue. Ele denominou “realismo moral” a tendência da criança (e do adulto que permanece criança) a considerar os deveres como exteriores ao indivíduo, a seguir as normas *ad litteram*, sem compreender o seu espírito, e a julgar a gravidade de uma falta em função do resultado do ato ou do caráter material do ato e não em função da intenção do agente. O realismo moral é produzido pela conjunção do egocentrismo com a coação social (grifos da autora) (FREITAS, 2002, p. 305).

É válido destacar que o respeito unilateral é importante, mas não suficiente, para que se construam outras formas de respeito e as pesquisas de Piaget mostraram que graças a cooperação, um outro tipo de respeito pode constituir-se: o respeito mútuo. É a relação de cooperação que impõe apenas a norma de reciprocidade que obriga cada um a se colocar no lugar do outro. Com esse tipo de relação, a atitude da criança em relação a regra muda: a) ela deixa de ser sagrada e imutável, ou seja, agora ela é produto de vontade coletiva; b) a criança compreende a diferença entre uma regra e uma lei e que nem sempre a regra é justa; c) ela admite que modificar a regra não é necessariamente uma transgressão, ou seja, a criança descobre a sua capacidade de instituir normas, sendo essas condições um passo para a conquista da consciência moral autônoma (FREITAS, 2002).

La Taille (2009) assegura que a moralidade autônoma, que começa a ser construída por volta dos 9 anos, não se caracteriza mais pela referência a figuras de autoridade para legitimar regras e princípios, assim como na heteronomia, mas sim na busca de equilíbrio das relações sociais, equilíbrio esse que só é possível se as regras morais forem acordadas de forma livre entre pessoas que se consideram iguais. O autor assim descreve:

[...] é preciso sublinhar que Piaget nunca afirmou que as crianças, a partir dos 9 anos, deixam de ser heterônomas para usufruir de plena autonomia. Ele apenas disse que elas começam a pensar uma forma alternativa de legitimação da moral, mas que, na maioria dos jovens e adultos, essa nova forma não vai substituir por completo a anterior, mas vai com ela conviver. Escreveu ele: “notemos que essas duas morais se reencontram no adulto” [...] (LA TAILLE, 2009, p. 237).

Menin (2007) salienta que Piaget, na década de 1930, ao publicar o livro *O juízo moral na criança*, partiu da consideração inicial de que a moral depende do respeito a determinadas regras, que determinam o bom agir, e a forma encontrada por ele foi investigar como surgem, em crianças, as primeiras formas desse respeito às regras. Para tanto, o autor estudou a evolução da prática e da consciência que as crianças têm a respeito das regras em situações de jogos, algo que abordaremos no tópico seguinte.

2.2.1 As análises de Piaget a respeito dos jogos de regras

Para Vinha (2009) a opção de Piaget por utilizar o estudo de jogos e de suas regras, como estratégia de pesquisa, foi por conta de que, apesar de saber que as regras do jogo em si não são morais, existe uma certa

similaridade entre a construção do respeito às regras do jogo e o respeito às normas morais. Ainda sobre tal similaridade, percebemos que na fala de Araújo (1993 *apud* VINHA, 2009, p. 40) fica clara a relação entre regras morais e outras regras: “[...] o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas no porque elas são obedecidas: no princípio inerente a cada ação”.

Vemos assim, que ao investigar a obediência à quaisquer regras, por exemplo as regras do jogo, Piaget se interessava mais pela disposição para obedecer ou não, acatar ou não, construir ou não, regras de modo geral, sejam elas, do jogo, sociais ou morais.

Ao construir uma teoria científica do desenvolvimento moral Piaget vê na compreensão dos jogos de regras um campo propício para estudar uma das dimensões do desenvolvimento moral: a heteronomia *versus* a autonomia, uma vez que mantém a tese de Kant que há duas morais [...] Para ambos os autores apenas a autonomia é efetivamente a lei moral, mas enquanto para Kant a heteronomia contraria o princípio da moralidade apresentando-se como uma falsa liberdade, pois a vontade não se dá por ela mesma (Kant, 1788/2002), Piaget levanta a hipótese de que a heteronomia é sucedida pela autonomia (Piaget, 1932/1994). [...] A escolha dos jogos de regras para esta investigação justifica-se, segundo Piaget (1932/1994), já que estes possuem complexos sistemas de regras e, além disso, são expressos em relações sócio-culturais (destaque dos autores) (QUEIROZ; RONCHI; TOKUMARU, 2009, p. 70).

Com relação às regras do jogo, primeira parte da obra de Piaget (1994 [1932]), podemos destacar dois grupos de fenômenos: a) *a prática das regras*, ou seja, o modo como as crianças usam as mesmas para si e para os outros na situação de jogo e b) *a consciência das regras*, que deve ser

entendida pela compreensão que as crianças tem das mesmas regras, o que elas são, para que servem, de onde vêm, quem as faz ou, se podem ser modificadas (MENIN, 1996). Segundo Vinha (2009), em seus estudos sobre a construção do valor das regras, Piaget estabeleceu que primeiro a criança pratica as regras e, só depois vai conscientizando-se delas, alegando que dessa forma, a razão provém da ação.

La Taille assim aborda a importância do uso dos jogos de regras:

[...] Para Piaget, os jogos coletivos de regras são paradigmáticos para a moralidade humana. E isto por três razões, pelo menos. Em primeiro lugar, representam uma atividade interindividual necessariamente regulada por certas normas que, embora geralmente herdadas das gerações anteriores, podem ser modificadas pelos membros de cada grupo de jogadores, fato este que explicita a condição de “*legislador*” de cada um deles. Em segundo lugar, embora tais normas não tenham em si caráter moral, o *respeito* a elas devido é, ele sim, moral (e envolve questões de justiça e honestidade). Finalmente, tal respeito provém de *mútuos acordos* entre os jogadores, e não da mera aceitação de normas impostas por autoridades estranhas à comunidade de jogadores. Vale dizer que, ao optar pelo estudo do jogo de regras, Piaget deixa antever sua interpretação contratual da moralidade humana (grifos do autor) (LA TAILLE, 1992, p. 49).

Com o intuito de saber qual a compreensão que as crianças tinham das regras que utilizavam para jogar, Piaget entrevistou e observou crianças de diferentes idades ao jogarem bolinhas de gude (meninos) ou amarelinha/pique (meninas) (PIAGET, 1994 [1932]; MENIN, 2007).

Os resultados obtidos a partir do interrogatório com os meninos permitiram a Piaget (1994 [1932]) a distinção de quatro estádios sucessivos com relação à *prática das regras*: 1) um primeiro estádio,

puramente motor e individual, caracterizado pelo fato da criança manipular as bolinhas em função de seus próprios desejos e de seus hábitos motores; 2) um segundo estágio, chamado de egocêntrico, em que a criança recebe do exterior o exemplo de regras codificadas, mas mesmo imitando esses exemplos, joga, seja sozinha sem se preocupar em encontrar parceiros, seja com os colegas, mas sem procurar vencê-los e nem uniformizar as diversas maneiras de jogar, além de não haver cuidado com a codificação das regras; 3) um terceiro estágio – o da cooperação nascente, por volta dos sete ou oito anos, implica no jogador procurar vencer, aparecendo a necessidade de controle mútuo e da unificação das regras, mas pode-se observar ainda uma variação considerável no que se refere às regras gerais do jogo. E finalmente, por volta dos onze ou doze anos, aparece o estágio da codificação das regras, que as partidas e os pormenores do procedimento são regulamentados detalhadamente e o código de regras é conhecido por todos.

O quadro a seguir sintetiza, na construção de Menin (2007), essas ideias:

Quadro 1 - As descobertas de Piaget no que se refere à prática das regras

JOGO DE BOLINHAS: PRÁTICA DAS REGRAS			
1º Estádio: Motor e Individual (até 3 anos)	2º Estádio: Egocêntrico (4 a 6 anos)	3º Estádio: Cooperação nascente (7 a 10 anos)	4º Estádio: Codificação das regras (11 a 12 anos)
- práticas regulares e individuais - há regras motoras (regularidades e não obrigação) - manipulam as bolas em função do próprio desejo e hábitos motores.	-imitação dos maiores com egocentrismo (joga para si) -não procuram codificar as regras, nem regular o comportamento de outros. “Cada um por si, e todos em comunhão com o mais velho”.	-há necessidade de controle mútuo e da unificação das regras -existe uma tendência geral de descobrir regras fixas e comuns a todos, mas as informações são diferentes e contraditórias.	-as partidas são regulamentadas em minúcias e o código é conhecido por todos -preveem os casos possíveis e os codificam -dão informações sobre as regras muito coerentes.

Fonte: MENIN (2007, p. 46).

Em se tratando da *consciência das regras*, podemos destacar três estádios, de acordo com Piaget (1994 [1932]): 1) durante o primeiro estádio, a regra ainda não é coercitiva (início do estádio egocêntrico), porque é puramente motora e suportada, como que inconscientemente; 2) já, no segundo estádio (apogeu do egocentrismo e primeira metade do estádio da cooperação), a regra é tida como sagrada e intangível e toda modificação proposta é considerada como transgressão e 3) durante o terceiro estádio, enfim, a regra é considerada como lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório e a transformação delas só é permitida se houver um consenso. Observe-se o quadro a seguir:

Quadro 2 - As descobertas de Piaget no que se refere à consciência das regras

JOGO DE BOLINHAS: CONSCIÊNCIA DAS REGRAS		
1º Estádio: A Regra não é coercitiva, ou porque é puramente motora (não há consciência), ou porque é encarada como um exemplo interessante, e não como realidade obrigatória.	2º Estádio: A Regra é considerada sagrada e imutável, de origem adulta e essência eterna. Toda modificação é vista como uma transgressão. A criança não diferencia os conteúdos de sua fantasia das regras impostas pelos adultos.	3º Estádio: A Regra é considerada como uma lei, mantida pelo consentimento mútuo. O respeito é obrigatório, se se deseja ser leal com o grupo. A regra pode ser transformada mediante consenso geral.

Fonte: MENIN (2007, p. 47).

Fazendo um paralelo dos estádios da prática e da consciência das regras, é possível estabelecer a relação de que a regra coletiva é inicialmente exterior ao indivíduo e por isso, sagrada. Mas ao passo que a regra coletiva está sendo interiorizada, há o aparecimento do consentimento mútuo e da consciência autônoma. No que diz respeito à prática, o respeito místico pelas leis corresponde a um conhecimento e uma rudimentar aplicação de seu conteúdo e o respeito racional e motivado, diz respeito a uma observação pormenorizada de cada uma das regras (PIAGET, 1994 [1932]).

Freitas (2002) retrata que mesmo antes da obra *O juízo moral na criança*, Piaget defendia a existência de um paralelismo entre a lógica e a

moral no ser humano. Ele traçou um paralelo entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da afetividade e na referida obra temos a ideia de que as relações afetivas que se estabelecem entre os seres humanos estão na origem da ação moral.

Para Menin (2007), Piaget descobriu que há uma evolução na prática e consciência das regras no sentido da heteronomia à autonomia e uma dependência da segunda em relação à primeira. Sendo assim, após um período em que não há consciência das regras, nem jogo propriamente dito, as crianças começam a imitar os mais velhos, ao jogar, como se respeitassem de fato as regras, mas, ao se observar mais de perto seu jogo, dá para perceber que elas adaptam as regras aos seus interesses sempre que necessário (prática imitativa e egocêntrica).

Ao jogar segundo uma regra, se a criança percebe que vai perder, a regra é rapidamente esquecida ou modificada para seu benefício. Esse ato não é intencional ou reconhecido pela criança, e sim fruto de seu egocentrismo, que a impede de perceber a realidade em diferentes perspectivas. Ao mesmo tempo, a criança afirma as regras como imutáveis, isto é, toda modificação é vista como uma transgressão, de origem externa ao grupo de crianças, como se as regras fossem criadas por Deus, pelos próprios homens ou por alguma outra autoridade, o que evidencia também um realismo moral (consciência heterônoma das regras). Nessa fase, é interessante destacar a maneira como prática e consciência se contradizem, sendo que a rigidez do discurso sobre as regras (a consciência) não garante em nada a obediência a elas (a prática) (MENIN, 2007).

Enfocando a *consciência das regras*, temos no terceiro estágio uma importante transformação: à heteronomia sucede a autonomia e a regra do jogo se apresenta não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como o produto de uma livre decisão, e digna de respeito se mutuamente consentida. Aqui, a criança não se volta mais à

sabedoria da tradição, como os menores. A regra então não é mais coercitiva nem exterior, pois pode ser modificada e adaptada às tendências do grupo. Podemos concluir que é a partir do momento em que a regra de cooperação, onde já temos o respeito mútuo operando, sucede à regra de coação, que é marcada pelo respeito unilateral, que ela se torna uma lei moral efetiva (PIAGET, 1994 [1932]).

E para analisar como se dá o desenvolvimento moral nas meninas, Piaget utilizou-se do “pique” inicialmente e concluiu que as meninas têm o espírito jurídico muito menos desenvolvido que os meninos, afirmação esta que lhe rendeu críticas posteriores por estudiosos da temática de gênero, dentre elas de Carol Gilligan em seu livro *Uma voz diferente*, de 1982. No jogo de “amarelinha”, sugere que as meninas se preocupam muito mais com a habilidade do que com a estrutura jurídica envolvida, ao contrário dos meninos. Devido ao extremo polimorfismo do jogo da amarelinha, o que dificultou o interrogatório acerca da consciência das regras, o “pique” foi escolhido para pesquisar até que ponto as meninas consideram as regras como obrigatórias (PIAGET, 1994 [1932]).

Segundo Vinha (2009), a grande contribuição de Piaget com suas pesquisas foi que assim como o desenvolvimento da inteligência, o desenvolvimento moral é também um processo de construção interior, ou seja, o conhecimento não é adquirido por absorção ou acumulação de informações provenientes do mundo exterior, mas por um processo de construção. A autora enfatiza que:

Para ele⁷, as regras externas tornam-se próprias da criança somente se ela as constrói por sua livre vontade. Não adianta tentarmos ensinar a moralidade, pois ela é construída a partir da interação do sujeito com o meio em que vive. É constituída por experiências com as pessoas e

7 A autora se refere nesse trecho ao teórico Jean Piaget.

situações. Os traços da personalidade não podem ser ensinados diretamente. Em concordância com esse processo de construção, Ginnott (1974) afirma que ninguém pode ensinar honestidade em palestras, lealdade com histórias, coragem por analogia ou maturidade pelo correio. Para ela, a educação do caráter demanda presença que demonstre, o contato que comunique. Assim sendo, não adianta tentarmos ensinar os valores simplesmente com lições de moral, sermões, ditados populares, censuras, e outros, como comumente acredita-se. Uma criança aprende o que vive e se torna o que experimenta (VINHA, 2009, p. 40).

De forma sucinta, podemos dizer que é somente a partir da troca do sujeito com o meio no qual está inserido, que ele vai, de forma gradativa, construindo os seus valores morais. Portanto, não há uma internalização passiva dos valores, como acreditam os empiristas, ao afirmar que a autonomia moral é produto da interiorização de regras, normas e valores exteriores: para os piagetianos, o indivíduo é ativo na construção de seu conhecimento, como já vimos anteriormente. Vinha (2009, p. 41) assim resume: “[...] não é somente o sujeito, nem simplesmente o ambiente: são os dois fatores que atuarão nesse processo [...]”. Diante desse processo ativo de interação, os fatores mais importantes que promovem o desenvolvimento moral são os tipos de experiências de cada indivíduo, em concreto e a atmosfera moral de seu círculo familiar, escolar e social. Sendo assim, a moralidade é o resultado das relações estabelecidas pelo sujeito com esses ambientes, aliás, ambiente este que não é inócuo e o sujeito, muito menos passivo.

2.2.2 Os juízos morais

Entendemos que agora se faz necessário descrever as conclusões de Piaget (1994 [1932]) acerca da forma como as crianças concebem seus deveres e valores morais, e como julgam situações que envolvem a obediência ou a transgressão a diversas normas. Menin (2007) aponta três características do realismo moral que estão presentes nas fases iniciais dos julgamentos realizados pelas crianças: a) o dever é em sua essência heterônomo, ou seja, bom é tudo aquilo que ocorre em obediência a uma autoridade, e mau é qualquer ação que foge das regras conhecidas: as regras são consideradas como acabadas, exteriores à consciência e evidentemente, reveladas e impostas pelos adultos; b) a regra deve ser seguida ao pé da letra, o que Piaget chamou de “realismo do texto” e, c) a responsabilidade possui uma concepção objetiva, já que as crianças avaliam os resultados e não a intencionalidade dos atos.

Piaget (1994 [1932]) encontrou em suas pesquisas duas tendências de julgamento moral: os julgamentos *por responsabilidade objetiva*, que predominam entre os pequenos, crianças com sete anos ou menos, nos quais são analisadas apenas as consequências aparentes de uma ação e não as suas intenções; nos julgamentos *por responsabilidade subjetiva* temos então a análise das intenções, aparecendo entre crianças maiores de nove anos, aproximadamente. Menin salienta que:

As mesmas tendências apareceram, quando as crianças julgam diferentes formas de mentira: em média, predominam os julgamentos objetivos do mentir em crianças de sete anos ou menos que tendem a considerar a mentira como um erro, mais “feia” quanto mais aparente e que deve ser evitada para não se ser punido; aos nove anos, aproximadamente, predominam os julgamentos por responsabilidade

subjetiva, em que as crianças tendem a julgar a mentira pela sua intenção, mais “feia” quanto mais enganar e que deve ser evitada para não se quebrar o elo de confiança existente no grupo (MENIN, 2007, p. 51).

Tais resultados foram explicados por Piaget (1994 [1932]) da mesma forma como explicou os relativos à prática e a consciência das regras do jogo.

[...] a coação adulta sobre a criança e o respeito unilateral predominante nessa relação resultam no realismo da regra e na exterioridade dos julgamentos; ao passo que a cooperação entre iguais e o respeito mútuo são as condições necessárias para a consideração das intenções. Além disso, o teórico retoma os fatores de heteronomia nos julgamentos – coação nas relações adulto-criança com consequente respeito unilateral e egocentrismo do pensamento infantil – e os fatores da autonomia – cooperação nas relações criança-criança com quebra do egocentrismo e predomínio da reciprocidade (MENIN, 2007, p. 51).

Precisamos frisar que os fatores de heteronomia ocorrem mesmo quando os adultos são muito cuidadosos no modo como educam seus filhos: são as crianças, que por respeito e pelo egocentrismo, concebem os pais como autoridades incontestáveis, cujas palavras além de leis, são sagradas. Até mesmo as crianças que nunca sofreram algum tipo de punição por transgressões cometidas apresentam sentimento de culpa, falta desproporcional ao ato cometido. É a soma do egocentrismo com a coação que explicam esse fato (MENIN, 2007).

Outra importante contribuição de Piaget para a Psicologia do Desenvolvimento Moral, foi seus estudos sobre o desenvolvimento das noções de justiça, assunto que abordaremos no tópico seguinte.

2.2.3 As noções de justiça

Como já abordamos nesse capítulo, os estudos das regras do jogo realizados por Piaget (1994 [1932]) nos conduziram à hipótese da existência de dois tipos de respeito e, conseqüentemente, duas morais, uma moral da coação ou heteronomia e uma moral da cooperação ou da autonomia. O autor em sua obra *O juízo moral na criança* (1994 [1932]), entende a justiça como a mais racional das noções morais e que parece resultar diretamente da cooperação. Sendo assim, Piaget retrata que:

[...] o sentimento de justiça – embora podendo, naturalmente ser reforçado pelos preceitos e exemplo prático do adulto -, é, em boa parte, independente destas influências e não requer, para se desenvolver, senão o respeito mútuo e a solidariedade entre crianças. É quase sempre à custa e não por causa do adulto que se impõem à consciência infantil as noções do justo e do injusto. Contrariamente a essa regra, imposta primeiramente do exterior e por muito tempo não compreendida pela justiça, como não mentir, a regra de justiça é uma condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações sociais; assim vê-la-emos destacar-se quase em total autonomia, na medida em que cresce a solidariedade entre crianças (PIAGET, 1994 [1932], p. 156-157).

Segundo Menin (2007) duas noções de justiça foram as mais investigadas: a retributiva e a distributiva. A retributiva diz respeito às

consequências de uma infração, às penas ou castigos atribuídos aos faltosos. Nesse tipo de justiça, uma sanção é considerada injusta se pune um inocente ou recompensa um culpado, ou quando não há uma dosagem da proporção entre o mérito e a recompensa ou a falta e a punição. A distributiva tem relação com a aplicação das leis a um grupo de sujeitos e há injustiça, quando ocorre uma repartição que favorece uns à custa de outros. Piaget (1994 [1932]) começou investigando a justiça retributiva para depois compará-la com a distributiva, já que a primeira é a que está mais ligada à coação adulta e é a mais primitiva dentre essas duas noções.

Na justiça retributiva podem existir dois tipos de sanções: as expiatórias e as por reciprocidade. Chamamos de expiatórias as sanções que implicam na ideia de castigo como atribuição de pena, de sofrimento ao criminoso na tentativa de que ele não venha a cometer mais essa falta. Há uma crença de que quanto maior o castigo, mais eficiente será na prevenção ao crime e a relação entre o ato cometido e a pena é arbitrária, isto é, a escolha da sanção é de acordo com as preferências da autoridade, não sendo consequência natural do ato. Podemos citar como exemplo dessas sanções: os castigos corporais, a retirada de atividades prazerosas ou de afeto, etc. (MENIN, 2007; PIAGET, 1994 [1932]).

Em relação às sanções por reciprocidade, Piaget assim define:

Em segundo lugar, está o que denominaremos *sanções de reciprocidade*, enquanto vão a par com a cooperação e as regras de igualdade. Seja uma regra que a criança admite do interior, isto é, que compreendeu que a liga a seus semelhantes por um elo de reciprocidade (por exemplo, não mentir, porque a mentira torna impossível a confiança mútua etc.). Se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa, que imponha, de fora, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras,

basta pôr a funcionar a reciprocidade [...] (PIAGET, 1994 [1932], p. 161-162, grifos do autor).

Nas sanções por reciprocidade, não sendo mais a regra, como anteriormente, uma realidade imposta de fora, tais sanções são “motivadas”, ou seja, há uma relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a sanção, além da proporcionalidade entre a gravidade da falta e o rigor da punição (PIAGET, 1994 [1932]). Menin (2007) cita como exemplos de sanções por reciprocidade: consertar algo que se estragou; pagar um prejuízo causado a outro; ficar por um tempo privado sem algo que usou mal etc.

Como principais resultados de suas entrevistas, Piaget percebeu uma tendência maior entre crianças de sete anos ou menos em preferir sanções expiatórias, ou seja, foram bastante severas na escolha de punições para outras crianças e entre os mais velhos, predominou a preferência por sanções por reciprocidade, e estas podiam ser substituídas pela explicação, não sendo uma obrigação ou até mesmo útil fazer uso da punição. Menin salienta que:

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

Em se tratando dos fatores de evolução da noção de justiça, Piaget (1994 [1932]) descarta o inatismo e a influência dos ensinamentos dos adultos. A regra coletiva é necessária para a justiça e esta só surge nas relações dos indivíduos mais iguais entre si. A autoridade não poderia ser fonte de justiça, pois esta requer a autonomia e sabemos que a autoridade adulta é fonte apenas de dever, para o autor. E, apesar dos adultos poderem ajudar na formação da criança, dando exemplos de reciprocidade, só os progressos de cooperação e respeito mútuo entre iguais constroem noções mais elaboradas de justiça (MENIN, 2007).

Piaget assim retrata:

Assim, a autoridade adulta, se bem que constituindo, talvez, um momento necessário na evolução moral da criança, não basta para constituir o senso de justiça. Este só se desenvolve na proporção dos progressos da cooperação e do respeito mútuo, de início, cooperação entre crianças, depois cooperação entre crianças e adultos, na medida em que a criança caminha para a adolescência e se considera, pelo menos em seu íntimo, como igual ao adulto (PIAGET, 1994 [1932], p. 239).

De acordo com Menin (2007), as contribuições de Piaget podem indicar implicações diversas para a educação moral em escolas, haja vista que se educar moralmente significa buscar a autonomia, e por sua vez a autonomia é a capacidade de construir valores e regras com os quais se concorda, levando em conta os benefícios para o maior número de pessoas. Os métodos dessa educação moral são fundamentais e não podem, de forma alguma serem autoritários, mas sim ativos, para que de fato exista a construção da autonomia moral.

O egocentrismo, fator que dificulta a autonomia, manifesta-se pela ausência de relacionamento das perspectivas, como na experiência das três montanhas que consiste em pedir à criança que diga o que veria, tendo uma boneca colocada à direita de uma placa de um metro quadrado, de forma quadrada, com três montanhas com seus vales, depois à esquerda, depois atrás ou do lado oposto ao do sujeito. A criança, antes dos sete anos, não é apenas incapaz de dizer o que a boneca veria, mas não sabe reconhecer entre figuras qual seria sua perspectiva. Posto isso, é de suma importância ressaltar que ela exprime sua perspectiva própria como se as montanhas só pudessem ser vistas de seu próprio ponto de vista. E só após 7-8 anos que a diferenciação dos pontos de vista começa a operar e após os 9 anos que a coordenação de conjunto dos pontos de vista será efetiva (DOLLE, 1987).

A experiência citada acima ilustra bem a descentração indispensável para alcançar a coordenação dos pontos de vista necessariamente diferentes, pois o egocentrismo para Dolle (1987) manifesta-se na representação que a criança faz do mundo, já que esta é baseada sobre o modelo do eu e repousa em uma assimilação deformante da realidade: a criança concebe as coisas como sentido, tais como a elas se mostram e dotadas de qualidades semelhantes às suas (finalismo⁸, artificialismo e animismo).

Para Dolle (1987) o egocentrismo aparece no plano social onde é a réplica das relações com o mundo físico, sendo que no plano da linguagem, ele se exprime pela linguagem: parece que as crianças não se comunicam entre si, ou seja, falam para si próprias e em presença de outrem, os chamados “monólogos coletivos”. As condutas morais são

8 Entende-se por finalismo a busca do porquê na explicação dos fenômenos e dos acontecimentos e pela crença segundo a qual tudo foi feito para os homens e para as crianças, segundo um plano cujo centro é constituído pelo ser humano (DOLLE, 1987, p. 31).

oriundas da heteronomia moral, isto é, a criança recebe suas regras de conduta do exterior, o que acarreta o respeito, ao pé da letra, da ordem.

Dolle assim menciona:

Para resumir, diremos que o egocentrismo é a manifestação de um pensamento centrado em si próprio. Nesse sentido, ele não é socializado, se o pensamento socializado é o que se funda na reciprocidade dos pontos de vista e implica, no nível das condutas sociais, a cooperação. Tal pensamento é essencialmente simbólico, vale dizer “um começo, uma das formas primitivas, do pensamento lógico” [...] (DOLLE, 1987, p. 32).

Como podemos inferir a partir da citação acima, o pensamento é ainda pré-lógico na perspectiva genética de Piaget, observamos que a partir de 3-4 anos aparece o pensamento simbólico, do qual o egocentrismo intelectual é um dos caracteres essenciais. O que lhe falta, como já vimos no primeiro capítulo, do ponto de vista lógico é a reversibilidade. De acordo com Dolle (1987) quando, depois dos sete anos, a reversibilidade lógica estiver alcançada, serão notadas modificações radicais das condutas intelectuais, sociais etc., no sentido da reversibilidade e da cooperação e uma diminuição do pensamento simbólico. Portanto, a descentração necessária para se ter um pensamento socializado, será efetuada quando uma modificação de estrutura do pensamento, cujo indicador é a reversibilidade, se operar.

Para Fonzar (1986), se dividíssemos o egocentrismo, segundo suas diferenciações específicas, seria dividido da seguinte forma: Egocentrismo – intelectual e afetivo; primitivo e refinado; verbal e não verbal; lógico e ontológico; individual e coletivo (sociocentrismo). As motivações para essa divisão se encontram na diversidade das áreas psíquicas sobre as quais

incide mais acentuadamente o egocentrismo; às vezes no seu grau ou intensidade ou no modo de se manifestar; ora na sua categoria lógica; ora no número de indivíduos que o problema se manifesta. O autor admite ainda que por ser concomitantemente de caráter psicológico e comportamental e por ocorrer numa faixa etária em que a educação encontra as condições mais propícias, o egocentrismo infantil é tema que interessa igualmente à Psicologia e à Pedagogia.

Branco (2003) salienta que embora Piaget tenha concentrado seus esforços na compreensão do desenvolvimento cognitivo, ele debruçou-se também igualmente sobre os conceitos morais e sociais e segundo este autor, o pensamento e os sentimentos desenvolvem-se de forma paralela, constituindo o desenvolvimento cognitivo como parte do sentir e do juízo moral. Da mesma forma que o desenvolvimento da inteligência, o desenvolvimento do juízo moral processa-se da heteronomia para a autonomia.

No plano moral, a heteronomia situa-se como o paralelo do egocentrismo intelectual primitivo, pois a impossibilidade de compreender as regras e os valores morais como o adulto, conduz a criança, nos estádios sensório-motor e pré-operatório, a equacionar as regras como sagradas e absolutas. A bondade de um comportamento implica na submissão às regras estabelecidas por uma autoridade adulta e no fato de não acarretar uma punição da mesma. Nessa fase, como já vimos anteriormente, o castigo bem como sua ausência são os critérios que permitem distinguir o bom e o mau, sendo este considerado como o nível da subjetividade mais primitivo que não se interiorizou, pois, a confusão entre o subjetivo e o objetivo, característica marcante do realismo conceitual próprio dos estágios cognitivos menos elevados, prolonga-se no realismo moral, onde as regras e os valores são concebidos como entidades absolutas, que são

provenientes de uma autoridade adulta aos quais é necessário obedecer incondicionalmente (BRANCO, 2003).

Ainda Branco (2003) coloca que a cooperação entre pares é central no desenvolvimento da autonomia entre pares, como já vimos mais acima, e coincidente com o desenvolvimento das operações concretas. É nessa fase que o sujeito começa a ser capaz de perspectivar as situações levando em conta o ponto de vista dos outros, tendo então o início do declínio do egocentrismo intelectual.

Essa cooperação proporciona a reciprocidade, onde a criança interioriza as regras morais, compreendendo a sua necessidade e percebendo de forma progressiva a sua relatividade. Por exemplo, o critério de bondade de uma ação desloca-se das suas conseqüências materiais (objetividade) para a intenção que lhe preside (subjatividade). Por fim, é nesse momento que o respeito mútuo sucede ao respeito unilateral e a experiência da igualdade e o exercício da cooperação são, então, os fatores essenciais que permitem o acesso à autonomia.

2.3 A ética na Educação Infantil

Esse tema será baseado na obra *A Ética na Educação Infantil*, das autoras Rheta DeVries e Betty Zan. Para DeVries e Zan (1998) o princípio fundamental da educação construtivista é a construção de um ambiente sociomoral, no qual o respeito pelos outros é praticado continuamente e as autoras entendem como ambiente sociomoral toda a rede de relações interpessoais em uma sala de aula, isto é, tais relações englobam todos os aspectos da experiência da criança na escola e todas as interações têm um impacto sobre a experiência e desenvolvimento social e moral das crianças.

Em relação ao ambiente sociomoral e desenvolvimento sociomoral, DeVries e Zan (1998) salientam que o embasamento teórico de seus estudos está alicerçada em três pilares na teoria de desenvolvimento sociomoral e cognitivo de Piaget: o primeiro pilar é que, da mesma forma que o conhecimento do mundo físico é construído pela criança, assim também deve ser construído o desenvolvimento psicossocial; o segundo é que, assim como o afeto é um elemento motivacional indissociável no desenvolvimento intelectual, os vínculos socioafetivos (ou a falta deles) motivam o desenvolvimento social e moral e o último pilar é que um processo de equilíbrio (ou autorregulação) pode ser descrito tanto para o desenvolvimento sociomoral quanto para o cognitivo. Nesse ponto, as autoras asseveram que:

Em particular, salientamos como o descentramento para se tornar consciente de diferentes pontos de vista é necessário para ajustes recíprocos, compreensão mútua em sistemas compartilhados de significado e coordenação social. Ademais, o conflito intra e interpessoal exerce papéis cruciais no desenvolvimento da autorregulação nos domínios tanto intelectual quanto sócio-moral. Com “auto-regulação”, Piaget referia-se a um sistema interno que regula o pensamento e a ação [...] (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 12).

Em relação a citação acima, podemos inferir que os pilares citados sugerem que as condições para o desenvolvimento sociomoral são as mesmas condições para o desenvolvimento intelectual. Infelizmente, percebemos que o ambiente sociomoral da maioria das creches e escolas de Educação Infantil enfatizam excessivamente o desenvolvimento intelectual, negando a importância do desenvolvimento moral e afetivo. Corroboramos com DeVries e Zan (1998) que entendem e levam em conta a ideia do relacionamento construtivista entre professor-aluno como

sendo de respeito mútuo, onde o professor suaviza o exercício de autoridade desnecessária em relação às crianças, ou seja, faz-se necessário um relacionamento cooperativo entre professor e aluno.

Os alunos na teoria construtivista são vistos como “crianças morais”, o que não quer dizer que são meramente obedientes ou que simplesmente conhecem as regras morais de outros, agem de formas pró-sociais, se conformam às convenções sociais da boa educação, tem certos traços de caráter ou demonstram educação religiosa. Por fim, as “crianças morais” são aquelas que lidam com questões interpessoais, que fazem parte de suas vidas (DEVRIES; ZAN, 1998).

Segundo DeVries e Zan (1998) as salas de aula morais são salas de aula onde o ambiente sociomoral é capaz de apoiar e promover o desenvolvimento infantil, ou seja, é um ambiente no qual toda a rede de relações interpessoais forma a experiência escolar da criança, incluindo o relacionamento dela com o professor, com outras crianças, com os estudos e com regras. Para a formação das crianças morais, é preciso um ambiente que favoreça a cooperação, já que desejamos sujeitos moralmente autônomos.

São componentes do ambiente sociomoral: a relação professor-aluno, no qual o professor organiza a sala para atividades individuais e de grupo, relacionando-se com as crianças de forma autoritária ou cooperativa e as relações entre colegas que de acordo com DeVries e Zan (1998) exige a interação do professor para melhorar a qualidade dessas interações, inclusive oferecendo atividades que despertem na criança a necessidade e o desejo de interagir e o apoio à cooperação de forma ativa e negociação entre os alunos.

DeVries e Zan esclarecem que:

Algumas pessoas julgam que a escola não deveria se preocupar com a educação social e moral, mas deveria centrar-se no ensino de temas acadêmicos ou na promoção do desenvolvimento intelectual. O problema com essa visão é que a escola influencia o desenvolvimento social e moral quer pretenda fazer isso ou não. Os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos e enquanto administram sanções para o comportamento das crianças. Portanto, a escola ou a creche não são e não podem ser livres de valores ou neutros quanto a esses. Por bem ou por mal, os professores estão engajados na educação social e moral (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 35).

De acordo com a citação acima, podemos inferir que o ambiente sociomoral na sala de aula constitui-se em um currículo implícito e, muitas vezes, desconhecido para professores que não estão cientes do ambiente que oferecem. Isso posto, quando os professores dizem às crianças o que elas devem ou não fazer, as crianças entendem o que é bom ou mau, certo e errado. Infelizmente, na maioria das escolas o ambiente é coercitivo e estimula as crianças a serem submissas e conformistas, deixando de lado a iniciativa, a autonomia e o pensamento reflexivo. Alguns professores bem-intencionados também pecam em sentir que é de sua responsabilidade ser autoritário na sala de aula, estipular regras e expectativas para o comportamento e reforçar essa atitude pelo uso de recompensas e punições (DEVRIES; ZAN, 1998).

O termo “crianças morais”, conforme DeVries e Zan (1998), se refere a crianças que enfrentam questões que fazem parte do seu cotidiano e embora as questões morais das crianças possam diferir das dos adultos, as questões básicas são as mesmas, já que as crianças se preocupam sobre como as pessoas, muitas vezes, elas mesmas, são tratadas antes mesmo de conhecerem a Regra de Ouro, que preconiza tratar os outros como gostariam de ser tratados.

O desenvolvimento moral é um processo de construção e nesse processo as crianças enfrentam questões sobre o que pensam ser bom ou mau, certo e errado; haja vista, que elas formam as suas próprias opiniões e ouvem as opiniões de outros a partir de suas próprias experiências, formando o seu senso moral.

Como dissemos acima, quando abordamos o termo “crianças morais”, não queremos que entendam como crianças que seguem regras morais apenas por obediência à autoridade, pois a obediência que surge por afeição e apego tem uma qualidade diferente, isto é, ao invés de ser imposta por coerção, ela é resultado do apelo do adulto à cooperação da criança e como diz DeVries e Zan (1998, p. 38): “[...] a criança que continua obedecendo apenas para agradar ao adulto não construirá suas próprias razões para seguir regras morais”.

As “crianças morais” compreendem o espírito da regra, a necessidade moral de tratar as pessoas como gostariam de ser tratadas e ensinar as crianças apenas a comportarem-se de determinada forma é ignorar que elas precisam desejar ou sentirem a necessidade de comportar-se de forma moral, já que se uma criança ajuda a outra apenas para obter aprovação do professor, não está agindo moralmente, por exemplo. É frequente crianças que se engajam em comportamentos socialmente positivos sem sentimentos morais, ou seja, elas imitam a forma dos comportamentos morais sem terem sentimentos morais em mente e essa imitação pode ocorrer antes delas conseguirem assumir a perspectiva de outra pessoa e pode oferecer a base para o desencadeamento de sentimentos morais. DeVries e Zan assim se referem a essa imitação:

Por exemplo, uma criança que imita o professor consolando com tapinhas nas costas um colega que chora pode descobrir que o colega entristecido pára de chorar. O professor construtivista não elogia o

comportamento. Ao invés disso, ele pode mostrar que a criança fez o outro sentir-se melhor. A partir dessa experiência, a criança pode descentrar-se um pouco, para reconhecer os sentimentos da outra criança. Este último é um objetivo construtivista. O comportamento pró-social sem a intenção moral não é moral. É apenas vantajoso ou obediente. Estamos preocupados com o desenvolvimento dos sentimentos ou intenções morais pela criança, não apenas comportamentos. Portanto, não ficamos com um objetivo limitado de fazer com que as crianças simplesmente ajam de forma socialmente positiva (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 39).

Quando falam de “crianças morais”, DeVries e Zan (1998) alertam que não tem a ver com crianças que tem hábitos de boa educação, que dizem “obrigado”, “por favor” ou “desculpe-me”, pois as crianças podem dizer isso porque são imposições de adultos e não sentimentos de fato morais que signifiquem relacionamentos baseados na ética. Sendo assim, os professores construtivistas não coagem as crianças a serem educadas, pois ao contrário disso, modelam a gentileza sincera e trabalham para que as crianças recebam tratamento gentil e polido.

Sobre como o ambiente sociomoral influencia no desenvolvimento infantil, DeVries e Zan postulam que:

As relações interpessoais são o contexto para a construção do “self” pela criança, com sua consciência de si mesmo e autoconhecimento complexo. Na verdade, o ambiente sócio-moral colore cada aspecto do desenvolvimento de uma criança. Ela é o contexto no qual as crianças constroem suas ideias e sentimentos sobre si mesmas, sobre o mundo das pessoas e o mundo dos objetos. Dependendo da natureza do ambiente sócio-moral geral da vida de uma criança, ela aprende de que forma o mundo das pessoas é seguro ou perigoso, carinhoso ou hostil, coercivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório. No contexto das

atividades interpessoais, a criança aprende a pensar em si mesma como tendo certas características em relação aos outros. Dentro do contexto social envolvendo os objetos, a criança aprende de que forma o mundo dos objetos é aberto ou fechado à exploração e experimentação, descoberta e invenção (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 51).

DeVries e Zan (1998) salientam que são os adultos que determinam a natureza do ambiente sociomoral no qual a criança está inserida, através das interações diárias. O ambiente sociomoral da criança, é formado então, de incontáveis ações e reações do adulto para com ela. As relações entre pares, ou seja, com outras crianças, também contribuem para o ambiente sociomoral, apesar do fato de que o adulto frequentemente estabelece os limites e possibilidades dessas relações. As autoras também mencionam que os sentimentos, interesses e valores das crianças pequenas são instáveis e tendem a não ser conservados em situações diferentes, embora de forma gradativa a criança pequena construa um sistema afetivo mais estável de sentimentos e interesses que adquire com o tempo alguma permanência ou conservação.

Finalmente, para que a criança perceba as atitudes de outros em relação a si mesmo exige descentração para conseguir pensar sobre si mesmo sob o ponto de vista dos outros e tal descentração é necessária para a reflexão sobre as relações sociais em toda a complexidade de pensamento e sentimento envolvida na construção do mundo social e do lugar de cada um neste momento (DEVRIES; ZAN, 1998).

As autoras complementam também que sentimentos elementares de simpatia ou antipatia (por si mesmo e por outros), são para Piaget o princípio dos sentimentos morais, onde as crianças começam a construir uma hierarquia do que é valorizado ou não. Resumindo, os valores são tanto afetivos bem como intelectuais, que podem se organizar em valores

permanentes regulados pela vontade, o aspecto afetivo dos valores. De acordo com Piaget citado pelas autoras, a afetividade, moralidade e inteligência desenvolvem-se e transformam-se de forma interligadas (DEVRIES; ZAN, 1998).

No próximo capítulo, trataremos da Educação Infantil no contexto educacional brasileiro, etapa da Educação Básica na qual os professores, sujeitos da nossa pesquisa atuam.

Capítulo 3

A Educação Infantil no contexto educacional brasileiro

É inegável que o acesso à Educação Infantil é um direito da criança, mas nem sempre tivemos no Brasil uma legislação específica sobre a infância e a educação desses sujeitos. Foi a partir da década de 1980 que começou a se consolidar a consciência da necessidade de uma nova postura em relação aos direitos das populações infantis e juvenis, especialmente para a Educação, iniciando-se um período em que a sociedade civil organizada começa a ter um novo olhar para a criança pequena e sua educação em suas reivindicações (LEITE FILHO; NUNES, 2013).

Leite Filho e Nunes (2013) ressaltam que como nem sempre tivemos no Brasil uma legislação específica sobre a infância e a educação das crianças pequenas, por muitos séculos o acesso às instituições de educação destinadas a pré-escolares não foi tratado como um direito. Os autores ainda afirmam que:

A década de 1980 foi decisiva na formulação de uma consciência e de uma nova postura em relação aos direitos das populações infantis e juvenis. No âmbito específico da educação, é um período no qual a sociedade civil organizada pauta a criança pequena e sua educação em suas reivindicações (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 69).

Como um marco histórico e legal, parte de um conjunto de ações voltadas à redemocratização da sociedade brasileira, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a criança como absoluta prioridade, passando a “percebê-la” como sujeito de direitos e não mais como objeto de tutela. Leite Filho e Nunes assim se referem:

Sendo dever do Estado, a educação infantil passa, pela primeira vez no Brasil, a ser direito da criança e uma opção da família. Também a educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos após a Constituição: muda a concepção de creche e pré-escola, que passam a ser entendidas como instituições educativas e não de assistência social (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 71).

Como vimos na citação acima, a educação das crianças, antes concebida como amparo e assistência, passa a ser entendida como direito do cidadão e dever do Estado, uma instância de Direito Público Subjetivo, portanto, em resposta a mobilizações e lutas em defesa da infância brasileira. Para Leite Filho e Nunes (2013), a Constituição de 1988, possibilitou que a Educação Infantil fosse um direito da criança, e a creche, assim como a pré-escola, passaram a ser reconhecidas como instituições educacionais. Além disso, a sociedade civil conquistou o direito de participar da elaboração das políticas de Educação Infantil e do controle das ações governamentais na área.

Devemos nos reportar também à importância do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que no Brasil, em 1990, regulamentou o artigo 227 da Constituição Federal, inserindo as crianças no mundo dos direitos e as reconhecendo como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento.

O artigo 54 do referido documento determina que é dever do Estado garantir à criança de zero a seis anos de idade atendimento em creche e pré-escola, sendo que o Estatuto traz, também, aspectos importantes para a Educação Infantil: a definição e os critérios para aplicação do princípio da prioridade absoluta; os conselhos de direito da criança e do adolescente e o sistema de garantia desses direitos (LEITE FILHO; NUNES, 2013).

3.1 A legislação e as Diretrizes

De antemão, reiteramos que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) será tratada no próximo tópico, devido às suas especificidades.

De acordo com Leite Filho e Nunes (2013), é com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96 que a Educação Infantil passa a ser considerada efetivamente como direito das crianças até cinco anos de idade, como dever do Estado e como instância da educação básica brasileira, isto é, a Educação Infantil é reconhecida como primeira etapa da educação básica, dando reconhecimento ao trabalho pedagógico e tendo a dimensão de que essa etapa deve atender às especificidades da criança e promover a construção e o exercício da cidadania desses sujeitos.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 determina que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, levando em consideração os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complemento à ação da família e da comunidade. Leite Filho e Nunes reiteram que:

Para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil é imprescindível a indissociabilidade das funções de educar e cuidar. Ao definir como deve ser a avaliação na educação infantil a lei assegura identidade própria para a primeira etapa da educação básica, distinguindo-a das demais. Isso pode ser confirmado com o texto legal: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Ao elucidar que a avaliação na creche e na pré-escola não tem o objetivo de promoção e não constitui pré-requisito para acesso ao ensino fundamental, a LDB se posiciona contra práticas de sistemas e instituições que retenham as crianças na pré-escola ou impeçam o seu acesso ao ensino fundamental aos seis anos⁹ (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 75).

Desta forma, a atual LDB estabelece o dever do Estado na garantia de educação escolar pública efetiva mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas a crianças de zero a cinco anos de idade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 1999, que foi revisada em 2009, constituem a doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que tem como objetivo a orientação das instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (LEITE FILHO; NUNES, 2013).

Para Leite Filho e Nunes, um aspecto relevante nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 17 de dezembro de 2009 é:

⁹ A Lei 1.114 de 16 de maio de 2005 estabeleceu como obrigação dos pais ou responsáveis a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade no ensino fundamental. Sendo assim, a educação infantil passou a atender a crianças de zero a cinco anos de idade (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 75).

[...] a concepção de criança e de seu processo de desenvolvimento que deve orientar as propostas pedagógicas. No artigo 4º, a criança, tida como centro do planejamento curricular, é compreendida como um sujeito histórico e de direitos que, por meio das interações, das relações e das práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, assim como constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Esse processo de construção de sentido para o mundo físico e social ocorre por meio de diversos comportamentos, destacando-se: brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 77).

Outro aspecto importante apontado por Leite Filho e Nunes, com o qual concordamos, é que as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) entendem como função sociopolítica e pedagógica das unidades infantis:

a) oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; b) assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e o cuidado das crianças com as famílias; c) possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; d) promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; e) construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 78).

Desta forma, compreende-se que é a partir da educação infantil que se inicia um trabalho de formação intelectual, de respeito e assunção

de valores com vistas à formação de uma consciência cidadã, o que tem como base atitudes relativas à consideração pelo outro, pela natureza, pela vida, enfim, constituem-se bases para o desenvolvimento do valor respeito.

O Parecer Homologado que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil assume que:

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional, que dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 2).

O Parecer citado salienta também que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, bem como o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem também para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil em relação às perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (BRASIL, 2009).

3.1.1 A identidade da Educação Infantil

Podemos enfatizar que a identidade da Educação Infantil ainda está em construção, pois vive um processo de revisão de concepções sobre a educação das crianças. É certo que para o desenvolvimento da criança na educação infantil é indispensável a indissociabilidade das funções de educar e cuidar pelo fato de considerar os direitos e necessidades próprias das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento conforme apontam Leite Filho e Nunes (2013).

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e possui como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade; e tanto as creches bem como as pré-escolas se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam das crianças por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim, como vimos no tópico acima, funções de caráter meramente assistencialista, embora ainda se mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2009).

Em se tratando das funções da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil enfatizam que:

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art.3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de

um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada (BRASIL, 2009, p. 5).

Para cumprir tal função, o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias; as creches e pré-escolas devem se constituir em estratégias de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, permitindo às mulheres realizações além do âmbito doméstico; e cumprir sua função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas que é a de torná-las espaços privilegiados de convivência, que aqui já citamos (BRASIL, 2009).

As instituições de Educação Infantil precisam, para cumprir suas funções a contento, organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança já sabe sem ameaçar sua autoestima nem promover a competitividade, sempre buscando ampliar as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver e trabalhar em grupo, e ainda de ter iniciativa e de buscar soluções para os problemas e conflitos entre os pares, pautadas pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico (BRASIL, 2009).

Por fim, de acordo com o referido parecer que discute as Diretrizes anteriormente estabelecidas (BRASIL, 2009), os princípios fundamentais continuam atuais, sendo eles: a) **princípios éticos:** valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; b) **princípios políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e c) **princípios**

estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

3.2 A Base Nacional Comum Curricular

Outro documento importante para a Educação Básica é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que possui caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais¹⁰ que todos os alunos devem desenvolver, de modo que sejam assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com o PNE (Plano Nacional de Educação). Assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a BNCC também está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que citamos no tópico anterior (BRASIL, 2017).

Tal documento é considerado como:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

¹⁰ As aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que asseguram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 8).

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC devem então assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências¹¹ gerais, que possuem como pressuposto a garantia, no âmbito pedagógico, dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e é importante ressaltar que as competências gerais da Educação Básica, que apresentaremos a seguir, se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), que assim como na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) se articulam na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores (BRASIL, 2017).

O Quadro 3 a seguir define as competências gerais da Educação Básica, como podemos ver:

Quadro 3 - As competências gerais da Educação Básica

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

11 A BNCC define *competência* como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para utilização na resolução das demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apropriar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL (2017, p. 9-10).

Destaca-se, então, que a BNCC não pode ser compreendida como uma proposta curricular, mas como um conjunto de pressupostos e princípios que devem reger a elaboração de propostas curriculares pelas Secretarias de Educação. É importante ressaltar que a BNCC é uma versão mais empobrecida se comparada às Diretrizes Curriculares, além de propor uma ação para o desenvolvimento de competências e habilidades quando a tendência das últimas reformas curriculares encaminhavam para a perspectiva de letramento.

Consideramos necessário abordar as competências gerais da Educação Básica, da qual a Educação Infantil faz parte, e também porque existem algumas competências essenciais que fazem alusão ao desenvolvimento moral, tema de nossos estudos. Desse modo, no tópico seguinte abordaremos a Educação Infantil, especificamente, no contexto da Educação Básica, com o intuito de mostrar suas especificidades na Base Nacional Comum Curricular.

3.2.1 A BNCC e a Educação Infantil

Assim como na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) entende a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ou seja, o início e o fundamento do processo educacional. O documento aborda também que a entrada na creche ou na pré-escola é, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para uma situação de socialização estruturada.

A BNCC ainda ressalta que:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar-especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (grifos dos autores) (BRASIL, 2017, p. 36).

Levando em consideração a citação acima, a BNCC (BRASIL, 2017) complementa que para potencializar os processos de aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, são essenciais à prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família. Para tanto, é necessário que a instituição conheça e trabalhe com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade.

Em consonância com a DCNEI (BRASIL, 2009), a BNCC (BRASIL, 2017), considera como eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica as interações e a brincadeira, que são definidas como experiências que possibilitam a construção bem como a apropriação de conhecimentos por meio de ações e interações das crianças com seus pares e com os adultos, auxiliando nas aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Considerando tais eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, temos seis

direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que estão dispostos no Quadro 4:

Quadro 4 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA ED. INFANTIL
<p>1. Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos grupos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.</p> <p>2. Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.</p> <p>3. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.</p> <p>4. Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.</p> <p>5. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.</p> <p>6. Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.</p>

Fonte: BRASIL (2017, p. 38).

Nota-se claramente no documento a preocupação com a constituição de sujeitos de aprendizagem, valorizando-se a identidade cultural, as histórias de vida, as experiências e o convívio como forma de construção de ideias e valores a respeito de si, dos outros e da natureza. Sem essas perspectivas de desenvolvimento pessoal e coletivo as crianças terão o seu processo de formação moral e intelectual prejudicado e com poucas perspectivas de consolidação das noções de respeito e desenvolvimento moral.

A BNCC (2017) coloca que para assegurar os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, impõe-se a necessidade de uma **intencionalidade educativa**¹² às práticas pedagógicas, tanto na creche quanto na pré-escola. Dessa forma, o documento se refere a parte do trabalho do educador como o de refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, além de observar a trajetória de desenvolvimento de cada criança e de todo o grupo, isto é, as conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens; sem intenção de selecionar, promover ou classificar as crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Tais elementos observados pelos educadores na Educação Infantil possuem a finalidade de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações visando sempre a garantia dos direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Pudemos observar que na BNCC não há uma definição clara de currículo como tem nas Diretrizes e por isso, traz um esvaziamento de argumentos para pensar o currículo da Educação Infantil e a parte que cabe a esse segmento é muito singela se comparada aos do Ensino Fundamental e Médio. Também é importante ressaltar que não fica clara a função social

12 Essa intencionalidade, de acordo com a BNCC, consiste na organização e proposição, por parte do educador, de experiências que permitam às crianças o conhecimento de si e do outro, conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e a produção científica, através de práticas de cuidados pessoais, nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados etc. (BRASIL, 2017, p. 39).

da Educação Infantil e nem o papel do professor, já que o documento traz os direitos de aprendizagens das crianças, mas não aborda o papel do professor que é quem medeia as relações dentro das escolas de Educação Infantil.

3.2.2 Os campos de experiências

Como já abordado nesse capítulo, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças tem como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, que visam assegurar os seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento (Quadro 4). Sendo assim, a organização curricular da BNCC (BRASIL, 2017) está estruturada em cinco campos de experiências¹³, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento.

A BNCC (2017, p. 40) estabelece que: “a definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências” (BRASIL, 2017). Levando isso em conta, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são:

O eu, o outro e o nós: de acordo com a BNCC (2017) é na interação com os pares e com os adultos que as crianças constroem um modo peculiar de agir, sentir e pensar e começam a descobrir que existem outros modos de vida, pessoas diferentes que por sua vez, possuem outros pontos de vista. Concomitante à sua participação em relações sociais e de cuidados

13 Entende-se por campos de experiências arranjos curriculares que acolhem as situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, atrelados aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 40).

personais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por isso, é preciso que na Educação Infantil haja a criação de oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes etc., pois a partir dessas experiências, elas podem ampliar o modo como percebem a si mesmo e aos outros, valorizar sua identidade, respeitar ao outro e reconhecer as diferenças que possuímos enquanto seres humanos.

Por se tratar de um livro em que abordamos o desenvolvimento da moralidade infantil, em especial a construção do valor respeito, consideramos importante reproduzir aqui quais são os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dentro desse campo de experiências, antes de adentrarmos nos demais, conforme podemos ver no Quadro 5:

Quadro 5 - Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento no campo de experiências: “O eu, o outro e o nós”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01O01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02O01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03O01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos das pessoas e grupos diversos.
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: BRASIL (2017, p. 45-46).

Corpo, gestos e movimentos: é com o corpo (através dos gestos, sentidos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos) que desde cedo, as crianças exploram o mundo, o espaço e os objetos, estabelecendo relações, expressando-se, brincando e produzindo conhecimentos sobre si e o outro, além do universo social e cultural. A BNCC assim menciona:

[...] Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo [...] (BRASIL, 2017, p. 41).

Nesse campo de experiência, a BNCC sugere que as crianças ao conhecerem e reconhecerem as sensações e funções de seu corpo, elas identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode apresentar riscos à sua integridade física. Salienta também a importância de um trabalho por meio de diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, que permitem o entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (BRASIL, 2017).

Traços, sons, cores e formas: conforme a BNCC (2017), a convivência com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, no cotidiano da instituição escolar, possibilita que as crianças se expressem por várias linguagens, criando suas produções artísticas ou culturais com

sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, etc.

A BNCC revela que:

[...] A Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas [...] (BRASIL, 2017, p. 41).

Essas experiências deste campo permitem que as crianças, desde muito pequenas, desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, do outro bem como da realidade que os cercam (BRASIL, 2017).

Escuta, fala, pensamento e imaginação: partindo da premissa de que desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas com as pessoas com as quais interagem, a BNCC coloca que:

[...] Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 42).

A BNCC (BRASIL, 2017) orienta que nessa etapa da Educação Básica, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças já sabem e das curiosidades delas e as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, que é o mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, o estímulo à imaginação e a ampliação de seus conhecimentos de mundo.

O documento destaca também que é no convívio com textos escritos, que as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita, que inicialmente são rabiscos e garatujas e, conforme vão conhecendo as letras surgem as escritas espontâneas, não convencionais, mas que já indicam o entendimento da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: pelo fato de que as crianças vivem em espaços e tempos de diferentes dimensões, desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã, etc.); demonstrando também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação, etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas de sua convivência; como vivem e onde trabalham; suas tradições e costumes, etc.) e além disso, nessas experiências bem como em outras, as crianças se deparam com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, reconhecimento de formas geométricas etc.), que obviamente também aguçam sua curiosidade (BRASIL, 2017).

Posto isso, a BNCC retrata que:

[...] A Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2017, p. 43).

Depois de mostrarmos um pouco das legislações e políticas que regulamentam a Educação Infantil no contexto brasileiro, faz-se necessário falarmos sobre o cuidado e a formação moral nessa etapa da Educação Básica.

3.3 A formação moral e o cuidado na Educação Infantil: algumas considerações

Como vimos no presente capítulo, o educar e o cuidar são aspectos indissociáveis na Educação Infantil sendo que no capítulo anterior quando tratamos do desenvolvimento moral, citamos Carol Gilligan (1982) que propõe que haja dois grandes eixos da moral: uma ética da justiça e uma ética do cuidado, que segundo a autora, as duas têm igual importância, sendo os homens mais inclinados a pensar a moral pelo lado da justiça enquanto as mulheres pelo lado do cuidado. Montenegro (2001) concorda com a formulação de uma ética do cuidado e associa a centralidade do cuidado na teoria de Gilligan a uma das funções essenciais do educador infantil, geralmente mulheres, e ainda faz a proposta de pensarmos tal cuidado em termos morais.

Montenegro (2001) chama a atenção para algumas especificidades do campo da Educação Infantil, que devem ser consideradas antes de se

definir o que seria a formação de educadores para o cuidado: a Educação Infantil como uma atividade de cuidado, envolve posturas éticas mediadas pela prestação de um serviço e por se tratar de crianças muito pequenas, aumenta a responsabilidade de uma formação afetiva e outra especificidade, não menos importante, é que as pessoas que cuidam das crianças pequenas em creches e pré-escolas são principalmente mulheres. Sendo assim, a autora menciona que:

Dada sua peculiaridade, de uma ocupação em busca de reconhecimento, com sua origem vinculada a prescrições sociais dirigidas às mulheres, a educação infantil ilustra bem as contradições advindas da polarização entre mundo profissional, racional, masculino *versus* informal, irracional, emocional, feminino. Busco uma abordagem do cuidado que rompa com essa lógica dualista que impregna as análises e transparece nas práticas profissionais, evidenciando-se nas interpretações parciais da ação de homens e mulheres, e evite os labirintos reducionistas que valorizam ora a racionalidade, ora a afetividade (grifos da autora) (MONTENEGRO, 2001, p. 107).

De acordo com Montenegro (2001) é preciso romper com a ideia do cuidado como categoria teórica ou de considerar peculiaridades de gênero para explicá-lo, o que leva a inserir o conceito num sistema teórico psicológico mais amplo. Entender porque as mulheres recorrem a essas áreas para as teorias maternalistas advindas do feminismo implica na ideia de que as mulheres transferem habilidades e funções de cuidar, que aprendem em casa e na comunidade, para as funções que exercem.

Montenegro assim se refere quanto à questão:

Além das teorias maternalistas, o significado da dedicação maciça de mulheres às ocupações de cuidado tem proporcionado o desenvolvimento de diferentes interpretações teóricas. Nessas, os fatores que determinam o exercício dessa atividade variam de acordo com motivações próprias, que podem ser vivenciadas com conflito e não se restringem ao altruísmo. Nancy Folbre (1995), por exemplo, identifica três possibilidades que levariam pessoas a se dedicarem às profissões de cuidado: altruísmo, reciprocidade duradoura e realização de uma obrigação ou responsabilidade (MONTENEGRO, 2001, p. 109).

Levando em consideração agora uma vertente essencialista, Montenegro (2001) alerta que foram feitas também análises que explicam o fato de as mulheres exercerem predominantemente profissões de cuidado, que muitas vezes usufruem de pequeno prestígio social e econômico, tendo a ver com uma tendência delas a privilegiar motivações altruístas, enquanto os homens seriam motivados pelas possibilidades de ganhos materiais e de carreira, pensamento esse muito influenciado pela concepção da ética do cuidado, elaborada por Gilligan (1982).

Na Educação Infantil, a discussão sobre o cuidado passa a ser de ordem moral quando consideramos que a afetividade é direcionada, portanto, da atenção para o cuidado, seguindo um rumo valorativo, como por exemplo, as crianças entre 0 a 3 anos, que não necessariamente expressam objetivos e princípios, por meio de suas características individuais como cor da pele, beleza, maneira de se expressar, etc., mas transmitem mensagens valorativas para as educadoras e podem ou não ser cuidadas de formas diferentes (MONTENEGRO, 2001).

Para finalizar, salientamos que embora a nossa pesquisa tenha como foco as crianças e não a formação moral das educadoras, consideramos que é de suma importância a formação dessas educadoras

quanto à moralidade, pois acreditamos que a modificação de suas práticas docentes, pode favorecer o desenvolvimento moral das crianças. Montenegro considera que:

No entanto, para que essa formação moral contribua para o processo de desenvolvimento de pessoas não apenas autônomas, mas também sensíveis às necessidades do outro, esse modelo de educação moral deve pautar-se num paradigma teórico do desenvolvimento moral e em uma revisão crítica dos modelos comumente utilizados na educação moral. Isso porque a inserção do tema cuidado implica a necessidade de adotar uma concepção de moralidade que não se limite à noção de justiça como direito universal, portanto impessoal – não deixando de reconhecer sua importância -, mas que inclua situações específicas, em que os dilemas morais ocorrem, considerando os vínculos relacionais entre os indivíduos envolvidos, e reconheça, com isso, o caráter pessoal na resolução de conflitos morais [...] (MONTENEGRO, 2001, p. 129).

Complementando a citação acima, a inclusão desses aspectos pessoais e relacionais num corpo teórico, traz necessariamente a discussão de valores individuais, assunto que trataremos no próximo capítulo, em especial o respeito, que foi escolhido para ser utilizado na sequência didática que os professores, participantes de nossa pesquisa, avaliaram.

Capítulo 4

Valores sociomorais

Para a presente pesquisa, selecionamos o valor respeito para trabalhar com as crianças e como elas entendem e aderem a ele. Em concordância com Tognetta (2009), acreditamos que pensar a educação moral atualmente exige muito mais do que uma adequação do currículo escolar, já que necessitamos formar os sujeitos para a autonomia. Começamos por explicar o que são valores sociomorais.

4. 1 O que são valores sociomorais?

Segundo Marques, Tavares e Menin (2019) a palavra *valor* exprime a ideia daquilo que vale alguma qualidade atribuída por alguém a algo. Ele não existe como coisa concreta, mas sempre como resultado das interações das pessoas com as coisas, os atos e os fenômenos que são avaliados de diferentes formas, revestindo de qualidade as coisas, as pessoas, os atos, as intenções; são também as razões que justificam ou motivam nossas ações, tornando-as preferíveis a outras. Os autores ressaltam também que há componentes afetivos e cognitivos no ato de atribuir valores e que alguns teóricos priorizam o papel dos sentimentos; outros, da cognição para a construção deles.

Para Araújo (2007), valores são projeções de sentimentos positivos dos sujeitos sobre objetos, ações, pessoas e sobre si mesmo, ou seja, aquilo que gostamos, que valorizamos e que pertencem à dimensão afetiva do psiquismo humano e o autor coloca que assim como Piaget preconizou, devemos recusar tanto as teses aprioristas que defendem os valores como algo inato, como também as empiristas que os entendem como resultado das pressões do meio social sobre as pessoas. Sendo assim, é a ação do sujeito que está atrelada ao princípio de projeção afetiva que nos ajuda a compreender o porquê pessoas que convivem em um mesmo “ambiente” possuem valores tão diferentes.

Marques, Tavares e Menin assim se referem:

[...] entendemos **valores sociomoraís** como aqueles que orientam como devemos ser e viver, com nós mesmos e com os outros, de modo a estarmos de acordo com costumes, normas e princípios estabelecidos em nossa sociedade, cultura ou crenças, e que nos apregoam o que é certo, bom ou justo. Estamos falando, portanto, de valores ligados ao dever moral e que vão além da obediência às leis (grifos dos autores) (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2019, p. 9).

Se partirmos do pressuposto de que o valor se refere àquilo de que a pessoa gosta e que valoriza, há uma valência positiva dos sentimentos, isto é, uma ideia ou uma pessoa se torna um valor para o sujeito se ele projetar sobre ela sentimentos positivos. Se os sujeitos também projetam sentimentos negativos sobre objetos, pessoas, relações ou sobre si mesmas, temos os contravalores que estabelecem então, relação com aquilo de que não gostamos, de que temos raiva, que odiamos por exemplo (ARAÚJO, 2007).

Marques, Tavares e Menin consideram que:

Os valores morais se referem àqueles que qualificam o bem ou o mal nas ações humanas e regulam os costumes das pessoas num determinado grupo, cultura, etnia. Eles dizem às pessoas como devem viver. A palavra latina *mor*, ou *mores*, no plural, refere-se ao conjunto de normas, princípios, leis, costumes. Para Cortina (2005), valores se constituem como parte inevitável da vida humana: impossível imaginar uma vida sem eles. Assim são também os valores morais: ninguém consegue se situar além do bem e do mal, pois “todos somos inevitavelmente morais. Toda pessoa humana é inevitavelmente moral”. [...] (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2019, p. 22).

DeVries e Zan (1998) também ressaltam que a construção dos valores morais é um processo que ocorre de forma gradativa a partir do respeito por outros. No âmbito escolar, a expressão de respeito do professor pelas crianças faz muito sentido, pois é a base para a formação do autorrespeito e respeito pelos pares. Sendo assim, o respeito por outros está estritamente relacionado a descentração tanto intelectual bem como emocional, para que assim o indivíduo possa levar em conta os pontos de vista diferentes dos seus. As autoras acrescentam ainda que por meio de incontáveis situações nas quais as crianças experienciam simpatia, comunhão e conflitos com outros, elas constroem ideias de reciprocidade entre as pessoas.

De acordo com Marques, Tavares e Menin (2019), além das posições pró ou contra os valores, existem níveis de perspectivas sociais que evidenciam modos diferentes de as pessoas aderirem aos valores. Kohlberg (1992) referenciado por Marques, Tavares e Menin (2019, p. 89), define **perspectiva social** ou **percepção social**, “como as pessoas veem as outras, interpretam seus pensamentos e sentimentos e consideram o papel e o lugar que ocupam em sociedade”. O autor ainda sublinhou que o “desenvolvimento da percepção social de um estágio, ocorre antes, ou é

mais fácil que o desenvolvimento do estágio paralelo de juízo moral”. Sendo assim, as crianças podem primeiramente se perceber como seres que fazem parte de um conjunto de outras pessoas, e sentem que precisam levar em conta o que os outros necessitam, dizem ou pensam, para, depois serem capazes de fazer raciocínios mais elaborados, operatórios, usando e justificando com argumentos lógicos suas escolhas em valores.

Conforme as etapas de desenvolvimento social e moral, os indivíduos podem partir de uma posição social muito autocentrada ao aderir a um valor, usando-o apenas em função das próprias necessidades e pontos de vista (**perspectiva social egocêntrica**). Isso é muito comum em crianças pequenas (com menos de 7 ou 8 anos aproximadamente), ainda que também possa comparecer em adolescentes e em adultos. Posteriormente, os indivíduos podem passar a considerar os mais próximos, como as pessoas afetivamente importantes, e às autoridades, regras e convenções sociais (**perspectiva social sociocêntrica**). Finalmente, as pessoas podem passar a aderir os valores admitindo que eles podem ser necessários, bons ou justos, para qualquer pessoa, em função de um princípio maior relacionado à dignidade humana como meio e fim de qualquer princípio moral (**perspectiva para além da sociedade ou propriamente moral**). Ou seja, pensam em princípios que se pretendem universais – todos os querem – e que justificam as ações ou decisões para o maior número de pessoas possível, e não apenas em regras, recomendações ou leis ditas por outras (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2019).

É interessante a definição de Comte-Sponville (2009, p. 7) a respeito do termo virtude como “uma força que age, ou que pode agir” e que tais virtudes podem ser ensinadas, inclusive no âmbito escolar. O filósofo francês defende também que no desenvolvimento da moralidade humana, não basta a razão: também é necessário o desejo, a educação, o

hábito e a memória. Resumindo: é a virtude de um homem que o faz humano, ou seja, é o seu poder específico de afirmar sua própria excelência, isto é, a sua humanidade que o torna um sujeito moral.

Ainda Comte-Sponville assume que:

[...] Toda virtude é, pois, histórica, como toda humanidade, e ambas, no homem virtuoso, sempre coincidem: a virtude de um homem é o que faz humano, ou antes, é o poder específico que tem o homem de afirmar sua excelência própria, isto é, sua humanidade (no sentido normativo da palavra). Humano, nunca humano demais... A virtude é uma maneira de ser, explicava Aristóteles, mas adquirida e duradoura, é o que somos (logo o que podemos fazer, porque assim nos tornamos [...]) (COMTE-SPONVILLE, 2009, p. 8).

A virtude acontece quando há o encontro da hominização (como fato biológico) e da humanização (como exigência cultural), isto é, corresponde à nossa maneira de agir humanamente e tem a ver com a nossa necessidade de agir bem, sendo que desde Aristóteles, a virtude continua sendo uma disposição de fazer o bem. As virtudes (porque são várias), são nossos valores morais sempre singulares, como cada um de nós, sempre plurais, como as fraquezas que elas combatem e corrigem. São exemplos de virtudes: a polidez, a fidelidade, a prudência, a temperança, a coragem, a justiça e a generosidade (COMTE-SPONVILLE, 2009).

Kawashima e Martins (2013) salientam que a virtude consiste em uma disposição e que requer esforço, ou seja, ela não é obrigatória, e, conseqüentemente não é dever buscar a excelência ou querer ser melhor; faz-se necessário querer ser virtuoso. Sendo assim, a pessoa virtuosa é uma pessoa boa que age e quer o bem para si e para os outros. Os autores salientam que:

Das muitas virtudes, é consenso entre estudiosos, sobretudo na psicologia moral, como em Piaget (1994) e Kohlberg (1992), que o valor moral mais importante é a justiça. Para Comte-Sponville (1995), a justiça é a virtude mais completa, a mais geral: ele lembra Aristóteles, que a considera a mais perfeita das virtudes, pois supõe a igualdade dos direitos, sejam eles juridicamente estabelecidos ou moralmente exigidos. [...] (KAWASHIMA; MARTINS, 2013, p. 53).

Nesse livro, optamos por usar o termo **valor sociomoral** pelo desejo de enfatizar a relação não só com o afeto, mas também com o social. Posto isso, concordamos com Tognetta, Martinez e Daud (2017) quando salientam que o respeito é um valor, pois é algo que se estima, que se investe, sendo compreendido como um conteúdo no qual a moral se manifesta.

Abordaremos agora o valor respeito, que foi escolhido para a pesquisa com as crianças na faixa etária de cinco anos.

4. 2 O valor respeito

Como vimos no tópico acima, para que um indivíduo respeite o outro e aja moralmente, é preciso que as representações de si tenham valor, haja vista que só valorizamos o outro e passamos a respeitá-lo quando damos valor a nós mesmos. Para Kawashima e Martins (2013, p. 52): “as representações de si são sempre valorativas e, portanto, são investimentos afetivos” e vale ressaltar que La Taille (2006), associa esses valores morais às representações de si, as denominando de virtudes morais.

Tognetta, Martinez e Daud consideram que:

[...] para entendermos de fato o quanto é verdadeiro o nosso desejo de que em nossas escolas as crianças, possam, mediante o *respeitar*, ser melhores, será preciso compreender o respeito não como um valor em si (que também o é), mas como o próprio investimento para algo. Em uma palavra, podemos dizer que, quando pensamos em uma ação para *ser* melhor, os verbos, respeitar, admirar, se arrepender, se orgulhar... nos servem. Todas essas ações correspondem, na verdade, àquilo que nos move, àquilo em que investimos: o que eu respeito, ou, quem eu respeito, o que admiro, do que me envergonho, do que me orgulho, do que me arrependo [...] (TOGNETTA; MARTINEZ; DAUD, 2017, p. 14, grifos dos autores).

Levando em consideração a citação acima, Tognetta, Martinez e Daud (2017) ressaltam que o respeito é de fato um sentimento moral, porque aponta o quanto o dever está legitimado pela pessoa que sente e não seria apenas a razão quem aprova ou não uma ação enquanto moral, mas também o que sentimos deve ser considerado e sendo assim, não bater no outro, por exemplo, não é apenas pela consciência da regra, mas também por sentir que o bem a si é tão importante que se desejará o mesmo ao outro, isto é, por se comover com a dor do outro que não o desprezo, essa seria uma capacidade anterior até a própria reciprocidade.

Os autores acima referenciados ressaltam também que é por esse motivo que as crianças pequenas são mais generosas do que justas, devido ao fato de que conseguem ajudar o outro ainda que não tenham um pensamento lógico que coordene o seu ponto de vista com o outro.

Para respeitar o outro é preciso inicialmente um esforço, uma vontade que é determinada pelo equilíbrio entre o bem a mim e o bem ao outro. Um exemplo dado pelos autores seria uma vontade que me faz não bater mesmo que eu tenha um “desejo”, exatamente porque “vontade”, para Piaget é uma força que busca o equilíbrio e não o “desejo”,

considerado como uma vontade passageira. Sendo assim, o respeito ao outro que queremos depende do autorrespeito, ou seja, o valor de si para investir valor no outro (TOGNETTA; MARTINEZ; DAUD, 2017).

Ainda Tognetta, Martinez e Daud (2017) concordam com Ricouer (1993) quando ele coloca que a estima de si depende de três pilares, sendo eles: a) o amor de si (tem a ver com a nossa capacidade de resistir aos fracassos e à diversidade); b) a visão de si (teria relação com o nosso próprio autoconhecimento, ou seja, no conhecimento das qualidades, desejos e imperfeições) e; c) a confiança de si (este seria uma consequência imediata dos anteriores, isto é, a forma do indivíduo garantir a sua própria decisão). Devido a esses três pilares, Tognetta; Martinez e Daud (2017) asseveram que o estimar a si depende de uma busca em ser uma pessoa melhor, ou seja, buscar por uma imagem de si diante da hierarquia de valores pelos quais dou importância. Sendo assim, para respeitar o outro é preciso que eu tenha por mim uma autoestima e o sentimento de que os meus desejos são levados em conta e que agregam valor à minha identidade.

Quando asseguramos que o ato de se atribuir valor é ter a oportunidade de ser o melhor que se pode, seja no pensar e sentir, analisar, comparar, reconstituir, antecipar ações em plano mental e controlar o que sente, reconhecer os próprios sentimentos e manifestá-los, ações humanas que nos tornam melhores, Tognetta, Martinez e Daud assim mencionam:

É por esta razão que, quando precisamos fazer com que uma criança respeite a outra, ativamos nela duas capacidades notadamente humanas: pensar e sentir. O fato é que o verbo “pensar” tem sido utilizado sempre como algo pouco elaborado, cuja capacidade na criança ou de um sujeito que age heteronomamente já estaria posta, visto a sua condição humana. E professores têm colocado crianças e adolescentes para pensar como se isso fosse simples. Ou, tão ruim quanto, resolvido os problemas eles mesmos para que a solução seja

dada rapidamente (TOGNETTA; MARTINEZ; DAUD, 2017, p. 20).

Segundo Tognetta, Martinez e Daud (2017), Piaget, em sua obra *A tomada de consciência* (1977), estabelece que há um longo percurso que se deve tomar a partir da generalização de uma aprendizagem até a tomada de consciência: para ele, não é possível chegar à referida tomada de consciência se a ação não for do sujeito e é essa ação que chamamos de pensar, que implica em três especificidades: a reconstituição, a antecipação e a comparação.

É por essa razão que, quando existe um conflito, deve-se pedir a criança ou ao adolescente que ele reconte tudo o que aconteceu, pois assim o que era ação torna-se representação. Logo depois, ao invés de propor soluções, pedimos que nos diga o que poderia ter feito para que isso não tivesse ocorrido, ou o que pode ser feito de uma próxima vez, fazendo-a sair do presente para antecipar novos fatos. E assim, damos à criança a oportunidade de comparar possibilidades de ação, ou seja, de fazer escolhas, pois quem faz escolhas está muito mais próximo de se responsabilizar por elas e é somente passando pelo crivo do pensamento que a criança ou adolescente poderá generalizar uma mesma ação em outras situações e de fato tomar consciência do acontecido.

Para Piaget (1945) retomado por Tognetta, Martinez e Daud (2017), a estrutura da inteligência é única e universal em seu funcionamento e a afetividade é a energia que faz o motor funcionar. Entende-se por afetividade o conjunto de interesses, emoções e sobretudo, os sentimentos que seriam categorias mais elevadas dessa afetividade por se tratarem de investimentos que exigem a presença da consciência. Os autores assim explicam a relação da formação do valor respeito e a afetividade:

[...] se falamos que duas qualidades humanas têm de ser acionadas para que uma ação moral aconteça, e tratada a questão do pensar sobre o ocorrido, a maneira pela qual um professor deverá intervir segue todo o princípio da autorregulação proposta por Piaget (1945) também para os afetos: é preciso permitir que aquele que age manifeste em palavras o que sente. Nomear sentimentos e tê-los reconhecidos como aqueles que, junto à consciência, regulam a ação moral é permitir que o sujeito se sinta respeitado, proporcionando-lhe o que de melhor um humano pode vir a ser (TOGNETTA; MARTINEZ; DAUD, 2017, p. 23).

Em termos de gênese, o autorrespeito começa entre os bebês pelo egocentrismo cognitivo e afetivo, de achar-se o centro das atenções, de olhar por uma mesma perspectiva: a sua e nessa vertente, há um grande avanço quando nos processos de representação o bebê consegue evocar um objeto ausente sem que ele seja visto, tal como vimos no capítulo 1 quando tratamos do desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, tal representação possibilita o reconhecimento do outro, separado de si.

É importante ressaltar que, se antes dos dois anos de idade, de certa forma, as valorizações eram restritas à própria ação, elas se estendem agora às pessoas, que passam a serem reconhecidas como o outro que é separado dele. É assim que começa a socialização, devido ao fato dele e do outro coexistirem e, portanto, os investimentos agora também são ao outro. A experiência que o bebê tem com esse outro, é tida então, de duas maneiras: a criança percebe que há um outro que é próximo, um par e há um outro que representará para ele a função de autoridade (PIAGET 1994 [1932]), assunto que abordaremos no tópico seguinte quando enfocaremos as contribuições de Piaget na construção do valor respeito.

4. 3 O respeito: contribuições de Jean Piaget

Como começamos a abordar no segundo capítulo quando tratamos do desenvolvimento moral, Piaget (1996 [1930]), assevera que podemos distinguir ao menos dois tipos de respeito: em primeiro lugar, há o que chamamos de **unilateral**, porque ele implica em uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado: é o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto, do caçula pelo irmão mais velho. Esse respeito implica uma coação inevitável do superior sobre o inferior; é característico de uma primeira forma de relação social, a relação de coação. Mas devemos ressaltar que existe também, o respeito que podemos chamar de **mútuo**, porque os indivíduos que estão em contato se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente. Esse respeito não implica, assim, em nenhuma coação e caracteriza um segundo tipo de relação social, a relação de cooperação. Enquanto para Kant o respeito é um resultado da lei e para Durkheim um reflexo da sociedade, para Piaget o respeito pelas pessoas constitui um fato primário do qual deriva a lei (LIMA, 2003).

Piaget assim se posiciona:

São esses dois tipos de respeito que parecem nos explicar a existência de duas morais cuja oposição se observa sem cessar nas crianças. De modo geral se pode afirmar que o respeito unilateral fazendo par com a relação de coação moral conduz, como Bovet bem notou, a um resultado específico que é o sentimento de dever. Mas o dever primitivo assim resultante da pressão do adulto sobre a criança permanece essencialmente *heterônomo*. Ao contrário, a moral resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação pode caracterizar-se por um sentimento diferente, o sentimento do *bem*, mais interior à consciência e, então, o ideal da reciprocidade tende a tornar-se inteiramente autônomo (PIAGET, 1996 [1930], p. 5, grifos do autor).

De acordo com Tognetta, Martinez e Daud (2017), Piaget foi quem, inspirado por grandes filósofos, estendeu à Psicologia a ideia de que a moral dependeria sim da razão, mas também da afetividade ou o que chamou de energia e com isso, colocou o respeito como um sentimento normativo e não uma emoção que pode sofrer variações, ou seja, o respeito é um valor que, quando considerado como um investimento afetivo, nos torna cada vez mais evoluídos e assim, o indivíduo quando atinge o auge da moral que é a autonomia, temos o valor e a disposição para o bem conservados. Os autores colocam ainda que o respeito, a admiração, o orgulho na medida em que levam em conta a si mesmo e ao outro, formam o caráter de uma pessoa.

Freitas (2003) ressalta também que Piaget entende o respeito como um sentimento essencialmente pessoal e que seria composto, ao mesmo tempo, de afeição (ou simpatia) e de medo e que a fusão desses dois sentimentos seria insuficiente para explicar a obediência das crianças às *consignes*¹⁴ de seus pais, reforçando a ideia de que o respeito é um sentimento que se constitui em função das trocas que a criança estabelece com o meio social e que os sentimentos de amor e temor são os sentimentos componentes tanto do respeito unilateral bem como do respeito mútuo. Porém, a autora (FREITAS, 2003, p. 78) faz a ressalva de que o respeito mútuo não deriva do respeito unilateral, mas sim da relação estabelecida entre iguais.

Em outras palavras, o início da moralidade na criança, é um misto de amor e medo e se dá a uma fonte da regra, a autoridade: o amor seria um apego ou até mesmo uma admiração que a criança sente por essa autoridade ou por uma pessoa significativa e consoante a isso, o medo se

14 Piaget utiliza esse termo com o mesmo significado de Bover, que são ordens por prazo indeterminado, válidas em todas as situações, de maneira permanente enquanto não houver uma contra-ordem (FREITAS, 2003, p. 75).

daria exatamente por conta da retirada desse amor e conseqüentemente uma desproteção sentida pela criança e também a possibilidade de um castigo (PIAGET, 1994 [1932]). Tognetta, Martinez e Daud explicam que:

Amor e medo, assim, fazem com que a criança respeite a fonte das regras, como pressupunha Bovet, e não a regra em si e o porquê dela. Isso explica o fato de crianças, jovens e adultos heterônomos tomarem a regra ao pé da letra, pelo apego e medo da autoridade superior e não ao princípio pelo qual uma regra existe (TOGNETTA, MARTINEZ; DAUD, 2017, p. 25).

Lima (2003), destaca que Piaget percebeu que um ambiente onde a autonomia é privilegiada, o respeito unilateral da criança pelo adulto vai dando lugar ao respeito mútuo, isto é, uma relação entre iguais, onde a ideia de autoridade vai perdendo sua força: se na moral heterônoma, a criança obedecia de forma “cega” ou pelo egocentrismo, como já vimos pelo medo de perder o amor do adulto, a partir das interações sociais a visão que ela tinha do adulto vai se desmistificando e conseqüentemente, diminui nela o medo de perder o amor da figura que exercia até então autoridade e ela começa a exigir para si o respeito, mas como já ressaltamos, essa rejeição vem acompanhada de afeição e medo. Seria o que a teoria piagetiana entende como decair aos olhos dos outros. Piaget afirma que:

O elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação. A ordem desaparece no mesmo tempo

para tornar-se acordo mútuo, e as regras livremente consentidas perdem seu caráter de obrigação externa (PIAGET, 1994 [1932], p. 284).

O mesmo sentimento chamado respeito, de forma evoluída, passa a ser produto de outros dois sentimentos no desenvolvimento moral: vergonha e admiração. O primeiro é um autojuízo negativo, decorrente de uma falha real ou antecipada; já, a admiração pode ser entendida a partir do fato de que o indivíduo pode respeitar alguém como “alguém que quero ser igual’ ou alguém que me atribui valor e, por isso, o considero como merecedor de confiança, outro sentimento relacionado ao respeito. Tognetta, Martinez e Daud (2017, p. 25) salientam que: “é pela admiração que se respeita autonomamente alguém como forma de se sentir também respeitado” e que no caso do amor e medo, coexistem o medo da punição e o apego e se caso esses sejam passageiros, na falta de autoridade, evidentemente teríamos a falta de respeito.

Se o respeito é um sentimento que se desenvolve na criança justamente por conta da interação que ela estabelece com o seu meio social, Piaget sabiamente se interessou pelo tipo de relação social estabelecida, distinguindo dois tipos: a coação social e a cooperação. Na coação social, toda relação intervém um elemento de autoridade e prestígio. Já, na cooperação, toda relação social não tem a intervenção de tais elementos (FREITAS, 2002).

La Taille (1992) define a relação de coação como uma relação assimétrica, na qual um dos polos impõe ao outro suas formas de pensar, seus critérios e suas verdades. Ou seja, é uma relação em que não existe reciprocidade e é uma relação constituída, no sentido de que suas regras são dadas de antemão, e não podem nem devem ser construídas pelos diferentes participantes.

Para Menin (1996), a moral defendida por Kant, um dos influenciadores dos estudos de Piaget, pede um princípio universal, ou ao menos, “universalizante”, isto é, válido por si mesmo e universal e essa “máxima” seria então um princípio de ação, um motivo racional para agirmos e esse “imperativo categórico” significa que para sermos moralmente corretos é só agirmos de acordo com “motivos racionais” que concordamos que sejam motivos para toda e qualquer pessoa, ou seja, o que vale para mim deve valer para qualquer pessoa. Ainda Menin (1996) assinala que a “universalização” na moral começa, portanto, com a reciprocidade no grupo, isto é, aprendendo a fazer em grupos, cada vez maiores, aquilo que é bom para nós, começamos a aprender a fazer, o que é bom para a humanidade.

Para Freitas, se agir moralmente é agir por dever, como preconiza Kant, é preciso saber a que regras nós temos o dever de nos conformar:

Dentre as regras adotadas pelos homens, Kant (1785/1951) diferenciou as máximas e as leis práticas: as máximas, princípios segundo os quais o sujeito age, são subjetivas, porque são consideradas, por aquele que as adota, válidas por sua própria vontade; as leis práticas são objetivas, isto é, consideradas válidas para a vontade de qualquer ser racional. Se eu posso querer que minha máxima se torne uma lei universal, então ela é uma lei moral [...] (FREITAS, 2003, p. 63).

Segundo Tognetta, Martinez e Daud:

Kant (1974), aquele que defendia o imperativo categórico de que o bem deve ser feito indistintamente, como o que “você faria a você”, conforme a consciência do dever pelo qual deve agir, e não segundo o dever convencionalizado socialmente (somente se há alguém que manda,

se há uma regra escrita que orienta a ação), interessantemente diria que na “vida prática” há uma força maior: a vontade. Retomada por Piaget (1994), a vontade pressupõe mais do que a consciência da regra, ela implica um investimento. Em Shaftesbury (TAYLOR, 1998), é com a “afeição natural” que amamos o bem ou queremos a moral, porque temos “inclinações” ou motivações. (TOGNETTA; MARTINEZ; DAUD, 2017, p. 15-16).

A filosofia moral kantiana influencia toda a obra de Piaget, sobretudo nos elementos que elege no seu trabalho sobre a moral, tais como: a noção de justiça, os deveres e as obrigações morais e a razão como aspecto principal da moralidade. Lemos de Souza e Vasconcelos partem desses constructos e ressaltam que:

[...] Assim como Kant, ele¹⁵ afirma a origem do respeito à regra como uma necessidade racional, lógica. A razão daria a liberdade (autonomia) em relação às pressões sociais e grupais. Liberdade esta necessária para o sujeito usar sua consciência moral. Porém, Piaget opõe-se ao filósofo, quando considera que essa razão é construída na experiência, na ação e na interação do sujeito, e não *a priori*. Portanto, as normas e regras decorrentes da utilização da razão são oriundas da cooperação, da elaboração conjunta das mesmas pelos indivíduos, sendo válidas se todos as respeitarem (LEMOS DE SOUZA; VASCONCELOS, 2009, p. 344-345).

Ainda sobre as influências de outros pesquisadores na obra *O Juízo Moral na Criança*, Freitas (2002) admite que Piaget se atentou para o fato de que havia um acordo entre autores de orientações teóricas diferentes em relação ao fato do respeito ser um sentimento fundamental da vida moral,

15 Aqui os autores se referem ao epistemólogo suíço Jean Piaget.

mas que o autor em vários textos, contrapõe Kant e Durkheim e, de outro lado, também Bovet, já que tanto para Kant quanto para Durkheim, o respeito é consequência da lei moral, isto é, o indivíduo é respeitado ao passo que ele obedece à essa lei e de acordo com Bovet, o respeito às pessoas é condição prévia da lei moral, haja vista que o indivíduo atinge o respeito à Lei através das pessoas e a autora acrescenta que para atenuar as divergências em torno dessa questão, Piaget se submete ao método genético, o que, segundo a autora referenciada, a obra pode ser compreendida como um estudo psicogenético sobre as relações entre o respeito e a lei moral.

Segundo Lemos de Souza e Vasconcelos (2009), Piaget procura em suas obras unir razão prática e razão teórica, cuja divisão foi realizada por Kant e afirma a possibilidade do desenvolvimento hipotético dedutivo que visa orientar e esclarecer decisões no âmbito da moral, não negando o conteúdo como indispensável à construção da moralidade na criança, mas sim que as relações de coação e cooperação, agregam valores, sentimentos e outros fatores próprios à cultura e que determinam a qualidade da experiência moral dos indivíduos.

Como vimos logo acima, tanto em Kant bem como em Piaget a autonomia é o princípio da lei moral efetiva e, para Piaget (1994 [1932]) não tem como o indivíduo ser autônomo sem a cooperação e o respeito mútuo e que este só é verdadeiro enquanto respeito mútuo de duas “personalidades”, visto que a personalidade é a própria consciência moral (QUEIROZ; RONCHI; TOKUMARU, 2009).

Para Queiroz, Ronchi e Tokumaru:

De acordo com Piaget (1932/1994, 1954/2001) a personalidade se constitui na vida social, é algo externo. Assim, e isso é fundamental

para a compreensão da importância do respeito no desenvolvimento moral, há uma grande diferença entre consentimento mútuo e respeito mútuo. O primeiro, segundo Piaget (1932/1994), basta para justificar o motivo da construção das regras do jogo. No entanto, quando se fala em regras morais, há que se falar em respeito mútuo, pois o respeito se mostra como "...admiração por uma personalidade, enquanto, justamente essa personalidade se submete a regras". [...] (QUEIROZ; RONCHI; TOKUMARU, 2009, p. 74).

Como aponta Freitas (2002, p. 304), o livro *O juízo moral na criança* pode ser compreendido "... como um estudo psicogenético sobre as relações entre o respeito e a lei moral", já que Piaget "[...] atenta para o fato de que havia um acordo entre autores de diferentes orientações teóricas quanto ao fato de que o respeito é o sentimento fundamental da vida moral".

Ainda Queiroz, Ronchi e Tokumaru assim mencionam:

Para Kant (1788/2002) o respeito nunca estará relacionado aos objetos, mas somente às pessoas, pois se trata de um reconhecimento a moralidade do outro que se apresenta a mim. O sentimento moral que o respeito pela lei moral incita, inspira o dever, em que a ação é determinada pela vontade. Destarte, Kant (1788/2002) nos fala de duas maneiras de relação com a lei moral, uma de dever e uma de obrigação, nesta age-se de acordo com o dever (heteronomia – falsa liberdade), naquela age-se pelo dever (autonomia – moral efetiva) (QUEIROZ; RONCHI; TOKUMARU, 2009, p. 74).

Piaget (1994 [1932]) estabelece relação entre autonomia e o respeito mútuo e a heteronomia e o respeito unilateral. No respeito unilateral, a ação acontece em conformidade com o dever, ou seja, é uma

obrigação. A criança age da forma como foi ordenada, geralmente pelo adulto; a regra está pronta e ainda é considerada como sagrada. Por outro lado, quando há respeito mútuo a ação não ocorre por dever (obrigação), mas sim pela vontade como determinante da ação.

Sendo assim, só há lei moral efetiva quando não há obrigação e quando a determinação da ação da criança acontece mediante o respeito que ela apresenta pela lei e pelo dever moral, ou seja, a criança é o sujeito da lei moral. Para Piaget, um indivíduo autônomo entende a regra como uma decisão do próprio sujeito, podendo ser modificada e adaptada às tendências do grupo, como o autor afirma em sua obra *O juízo moral na criança* (1994 [1932]):

Reconhecemos com efeito, a existência de duas morais na criança, a da coação e a da cooperação. A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é o que está de acordo, o mal o que não está de acordo com estas ordens: a intenção só desempenha pequeno papel nesta concepção, e a responsabilidade é objetiva. Mas, à margem desta moral, depois em oposição a ela, desenvolve-se, pouco a pouco, uma moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva (PIAGET, [1932]1994, p. 250).

Sempre que uma lei moral for exterior à criança, não haverá consciência autônoma. Apenas quando a criança pode legislar sobre as regras de acordo com sua própria vontade é que ela entende o porquê daquela regra e pode ser considerada um indivíduo autonomamente moral, já que suas regras são princípios construídos por ela mesma. Devemos

ressaltar que o respeito mútuo leva a criança à prática da cooperação, por reciprocidade nas relações com outras crianças, condição que efetiva a consciência da lei moral (PIAGET, 1994 [1932]; LIMA, 2003).

Lima (2003) considera que quando as crianças são continuamente governadas pelos valores, crenças e ideias de outros, elas desenvolvem uma submissão que pode levar a um conformismo isento de reflexão na vida moral e intelectual. Piaget postula que:

Toda relação com outrem, na qual intervém um respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (PIAGET, 1994 [1932], p. 105).

De forma sucinta, segundo Piaget (1994 [1932]), ser autônomo está longe de ser aquela pessoa que simplesmente obedece às regras, mas sim respeita aquelas que visam um bom convívio, privilegiando a cooperação e a reciprocidade. De acordo com Lima na heteronomia:

A criança centra-se nas consequências materiais da ação desconsiderando a intenção e as circunstâncias, fato que conduz a uma visão de punição justa como “olho por olho, dente por dente”. Crê na existência de sanções automáticas que emanam das coisas e “expiam” o erro. Para ela é como se existisse entre ação censurada e castigo uma relação de causalidade física. Trata-se de uma incapacidade para diferenciar o psíquico do físico, pois examina o significado moral de uma situação como uma qualidade física inerente à própria ação. Considera a regra ao pé da letra e não em seu espírito, contudo as regras morais parecem arbitrárias quando não consegue compreender suas razões (LIMA, 2003, p. 101).

A criança possui uma unilateralidade, pois parte do princípio de que todas as pessoas envolvidas na situação possuem a mesma percepção que ela, não diferenciando os interesses opostos. Como já vimos, é guiada por um respeito unilateral, seguindo as regras preestabelecidas pelos adultos, respeitando-os, mas não sendo necessariamente respeitada por eles. Portanto, a unilateralidade implica em uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado.

Nessa fase, as crianças são egocêntricas, isto é, não conseguem considerar os sentimentos, os desejos e os pontos de vista do outro. Piaget chamou essa característica de indiferenciação. Com o passar do tempo, a criança, vai aos poucos, descentrando-se, percebendo que os outros possuem opiniões diferentes das suas e com isso seu pensamento vai tornando-se reversível, possibilitando-lhe a coordenação de diferentes perspectivas (LIMA, 2003). Quando o adulto, utiliza-se de ameaças, sanções, punições físicas ou psicológicas, no intuito de que a criança aja em obediência às regras, o adulto alimenta as relações de respeito unilateral e, conseqüentemente, a heteronomia.

A partir do momento que a criança começa a fazer menos uso de sua moral heterônoma (por volta dos seis ou sete anos), a socialização deve favorecer a constituição gradativa da autonomia. Segundo Lima uma regra que a criança tenha ajudado a construir, ela segue com boa vontade, pois: “representa a reflexão consciente do que a experiência permitiu descobrir, portanto, a consistência entre o juízo e a conduta só acontece a partir de um certo nível de autonomia” (LIMA, 2003, p. 103). Para desenvolver a autonomia na criança, é de suma importância o convívio ente pessoas da mesma idade, ou seja, entre pares.

Piaget (1996 [1930]) referenciado por Lima (2003) defende como um procedimento da Educação Moral, a criação de uma escola ativa, onde a criança possa vivenciar experiências morais, contudo, a autoridade do

professor não pode ser entendida como fonte única de inspiração moral. Nessa escola, a educação moral não é uma disciplina, mas a colaboração no trabalho coletivo torna-se fundamental e, tal escola deve se esforçar em proporcionar às crianças situações nas quais tenha de experimentar as relações morais e que pouco a pouco, vá descobrindo por si mesma, as leis constitucionais, o que facilitará o aprendizado pela experiência, inclusive o que é a obediência a uma norma, a adesão ao grupo e a responsabilidade individual.

No próximo capítulo, abordamos o percurso metodológico da pesquisa realizada com professores da Educação Infantil.

Capítulo 5

O percurso metodológico da pesquisa e resultados do trabalho de campo

Tendo procedido à revisão da literatura produzida e construído um referencial teórico para abordagem do problema de estudo, descreveremos agora o percurso metodológico da nossa pesquisa de Mestrado, já que o presente livro é resultado desse trabalho. Destacamos o problema, a hipótese e os objetivos, logo abaixo.

5.1 O problema

A problemática central desse estudo é elaborar uma proposta para professores da Educação Infantil criando uma Sequência Didática que pode ser eficaz na promoção da descentração de crianças na faixa etária de cinco anos.

5.2 A hipótese

Em virtude do problema levantado anteriormente, tomou-se como hipótese que a Sequência Didática elaborada pode auxiliar na descentração das crianças de cinco anos.

5.3 Os Objetivos

Geral

Temos como objetivo principal a criação de uma Sequência Didática que trabalhe o desenvolvimento moral, especificamente a adesão ao valor respeito de modo reversível, ou seja, trabalhando a superação do egocentrismo.

Específicos

A pesquisa teve como objetivos específicos: compreender como as crianças desenvolvem a noção de respeito a partir de revisão da literatura especializada sobre a temática; proceder à análise documental acerca da temática do desenvolvimento moral e do valor respeito e verificar com base em contatos com professores da Educação Infantil a viabilidade do processo de intervenção elaborado com vistas à descentração e desenvolvimento moral das crianças na educação infantil.

5.4 O delineamento da pesquisa

Para abordagem da temática de pesquisa nos valem de amplo levantamento bibliográfico e de análise documental sobre a forma como a literatura produzida e a legislação brasileira de ensino tratam da questão do desenvolvimento moral e do respeito na formação das crianças na educação infantil.

A pesquisa foi classificada inicialmente como descritiva, pois segundo Campos (2015) ela responde questões do tipo “o que ocorre” no sentido que propõe a partir da teoria uma técnica de trabalho e submete tal técnica (Sequência Didática) para uma amostra de professores da Educação Infantil através de um roteiro de perguntas enviados a eles por meio eletrônico.

Também trata-se de um delineamento de levantamento que de acordo com Campos (2015) visa apenas identificar quais são as variáveis que constituem tal realidade. Por ser uma pesquisa descritiva, como indicamos logo acima, esse tipo de delineamento não tem o objetivo de estabelecer relações causais, mas apenas descrever os componentes dos fenômenos.

O informante teve a possibilidade de discorrer sobre a Sequência Didática e esse material permitiu uma análise qualitativa e assim, procuramos estabelecer articulações entre as informações coletadas, por intermédio dos contatos com os professores e do referencial teórico do estudo, respondendo assim às questões da investigação, com base nos objetivos estabelecidos no projeto.

Na presente pesquisa, nos valem de levantamento bibliográfico sobre as seguintes temáticas: desenvolvimento cognitivo sob a perspectiva construtivista, desenvolvimento moral da criança para Piaget, das análises das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular (análise documental da Educação Infantil) e discussão sobre os valores sociomorais, em especial, o respeito, que foi escolhido para a elaboração da sequência didática.

Vale ressaltar que após levantamento do material teórico elaboramos a Sequência Didática e adaptamos os materiais de avaliação para submetê-los aos educadores para avaliação e levantamento de

sugestões. Descreveremos a seguir a Sequência Didática e os instrumentos de avaliação.

5.5. Elaboração de uma sequência didática

Segundo Almeida (2015) a Sequência Didática na Educação Infantil além de ser uma forma organizada sequencialmente para desenvolver saberes no universo infantil, ela tem a tendência de estruturar um trabalho mais organizado e mais pertinente à criança de hoje que tem contato com inúmeras fontes, “mas que não tem trabalho estruturativo no sentido de dar organicidade a tudo que ela vê, consome, sente e faz o dia inteiro” (ALMEIDA, 2015, p. 72). Isso posto, a sequência didática é uma forma de organizar o planejamento semanal da rotina das crianças, assim como de organizar o desenvolvimento delas a partir de conhecimentos que se ampliam empiricamente e, paulatinamente, vão se tornando grandes fontes de percepções múltiplas.

O planejamento por Sequência Didática se dá através da sistematização do trabalho docente com o objetivo de ajudar a criança a desenvolver competências e habilidades que deem sentido para a efetivação do seu processo de aprendizagem. Sob o olhar de crescimento pedagógico, a orientação para o uso do termo “Sequência Didática” nos planejamentos de aulas dos professores torna-se um ganho, porque tem a premissa de garantir uma maciça participação dos alunos durante as aulas (ALMEIDA, 2015).

Conforme Almeida (2015), a Sequência Didática é formada por atividades que podem ser definidas como os “meios” usados pelo professor com o objetivo de que o aluno vivencie as experiências necessárias ao desenvolvimento de competências e habilidades, fazendo com que a

aprendizagem seja significativa por valorizar a investigação, a integração, a cooperação e incentivar a ação do aluno. Estimula a cooperação entre o grupo (alunos e professor) e busca o desenvolvimento de habilidades como características básicas do processo de aprendizagem.

Por fim, a Sequência Didática deve ser planejada pelo professor, de forma que trate cada conteúdo de maneira específica e singular, dando oportunidades ao aluno de desenvolver sua autonomia para que empregue seus próprios mecanismos na construção e reconstrução do seu conhecimento e arquitetar formas para a resolução e formulação criativa de problemas. Para Almeida (2015, p. 73) “criar uma sequência didática é programar situações e circunstâncias em que o estudante realmente construa seu conhecimento”. Sendo assim, a finalidade é possibilitar ao aluno a construção de seu conhecimento articulando diversas teorias didáticas.

A Sequência Didática elaborada por nós (Apêndice A) foi distribuída em 12 encontros de 2 horas cada um. Detalharemos os encontros bem como os objetivos e as atividades propostas:

Quadro 6 - Construção de uma sequência didática

ENCONTROS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
1 e 2	<p>“Conhecendo o grupo e o semáforo das emoções” – estabelecer os primeiros contatos com o grupo, proporcionar um ambiente acolhedor, propor um olhar para o que cada um sente e como cada um vê a si próprio.</p>	<p>Autorretrato – pedir para que cada criança se desenhe para que seja colado no prendedor de roupa para utilizar na atividade “Semáforo das emoções”.</p> <p>Semáforo das emoções – atividade que propõe que cada criança perceba o que sente e pensa e como se percebe naquele momento. O Semáforo é confeccionado nos primeiros encontros e é usado em todos os demais.</p> <p>Como eu me sinto quando essa situação acontece – pedir para a criança desenhar a expressão do seu rosto quando cada uma das situações acontecem: a) quando a minha mãe chama minha atenção na frente dos outros ou alguém briga comigo; b) quando ganho um presente ou recebo uma notícia boa e c) quando um adulto grita comigo.</p> <p>Leitura do livro “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão” – fazer a leitura do livro e trabalhar a importância das relações de respeito entre os colegas de sala.</p>

ENCONTROS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
3 e 4	<p>“O que estou sentindo e pensando como os meus coleguinhas se sentem” – trabalhar a descentração, a afetividade e a empatia.</p>	<p>Semáforo das emoções</p> <p>Jogo dos dilemas – ler as cartinhas que envolvem o valor respeito e deixar que as crianças opinem sobre o que fariam diante do que foi lido (por serem crianças da Educação Infantil, trabalharemos apenas a clarificação dos valores que consistem em deixar que elas falem sobre os valores que estão por trás de suas decisões) e depois pedir para que as crianças desenhem as situações dos dilemas discutidos que elas mais gostaram.</p>
5 e 6	<p>“O reizinho e ele mesmo” e “O que a nossa turma pensa sobre respeito” – os objetivos são estimular as crianças para a reflexão de como o outro se sente quando é maltratado, percepção e valorização dos sentimentos dos coleguinhas e a afetividade, além de trabalhar o conceito do valor respeito de cada criança envolvida na pesquisa.</p>	<p>Semáforo das emoções</p> <p>Leitura do livro “O reizinho e ele mesmo” – ler para as crianças e propiciar uma discussão sobre o sentimento do coleguinha e de si próprio quando é maltratado, enfocando a valorização dos sentimentos de cada um bem como do grupo.</p> <p>Cartaz “O que a nossa turma pensa sobre respeito” – pedir para que as crianças falem o que entendem por “respeito” e escrever em uma cartolina o que disseram, colocando entre aspas para enfatizar/valorizar a fala deles e o nome de cada um que falou entre parênteses.</p>
7 e 8	<p>“Reconhecendo nossas emoções e o que é empatia” – trabalhar a descentração, a afetividade e o reconhecimento das próprias emoções.</p>	<p>Semáforo das emoções</p> <p>Leitura do livro “O monstro das cores” e dramatização com os personagens – mostrar para as crianças os personagens feitos em EVA e convidar uma criança que queira ajudar a contar a história de um monstro que está com dificuldades de distinguir suas emoções e conversar com as crianças sobre as emoções que representam cada cor: verde (alegria); azul (tristeza); vermelho (raiva) e o preto (medo).</p> <p>Urna dos sentimentos – a urna será um espaço para as crianças “depositarem” seus sentimentos através de desenhos e colagens. Avisar as crianças que a urna será aberta no último encontro.</p>

ENCONTROS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
9 e 10	<p>“Discutindo histórias sobre respeito” – trabalhar a identificação de situações que envolvem respeito, a importância do respeito com os colegas e a capacidade de se colocar no lugar do outro.</p>	<p>Semáforo das emoções</p> <p>Histórias da Escala de Valores Sociomoraís – contar as histórias para as crianças e questioná-las de acordo com as questões do Roteiro de Avaliação do Egoцентриsmo por nós elaborado, mostrando as pranchetas com os desenhos de cada história.</p>
11 e 12	<p>“A empatia e o nosso cartaz sobre respeito” – trabalhar a identificação de situações que envolvem respeito, a importância do autorrespeito, o conceito de empatia, a aceitação das diferenças e encerramento das atividades com a turma.</p>	<p>Semáforo das emoções</p> <p>Leitura do livro “Isso se chama empatia” e pintura do desenho de uma centopeia – antes de contar a história da centopeia, pedir para as crianças pintarem o desenho dela para certificarmos de que todos sabem como é esse bicho e pedir para que elas pintem as patinhas de preto para assegurar que é um animal de muitas patas e que a Bia, a centopeia da história, é considerada diferente por não ter o mesmo número de patas que as demais. Depois disso, conversar sobre o que cada criança entendeu da história e trabalhar o conceito de empatia abordado no livro.</p> <p>Confecção de um cartaz coletivo sobre o que é respeito – propor para as crianças a confecção de um cartaz com a turma toda envolvendo colagens e desenhos sobre situações que demonstram relações de respeito e trabalhar o porquê de cada uma das imagens escolhidas e no que pensaram quando as escolheram.</p> <p>Retomada da atividade “Urna dos Sentimentos” e agradecimento a turma pelos momentos que passamos juntos durante a intervenção.</p> <p>Leitura do livro “Maria vai com as outras” – primeiro perguntar se as crianças conhecem a expressão “Maria vai com as outras” e contar a história, trabalhando o autorrespeito e valorizando as potencialidades de cada um, mas ao mesmo tempo demonstrando a importância do respeito mútuo.</p>

Fonte: Do autor.

5.6 Instrumento de avaliação

Agora descreveremos o Roteiro de Avaliação do Egocentrismo, criado com o objetivo de avaliar a eficácia da sequência didática.

5.6.1 Roteiro de Avaliação do Egocentrismo

Para cada uma das cinco histórias adaptadas da Escala de Valores Sociomoraes construímos, com base nas competências socioemocionais da Base Nacional Comum Curricular (2017), questões que envolvem algumas dimensões como, por exemplo: autoconhecimento e autocuidado, alteridade, empatia, valorização da diversidade, etc.

Esse roteiro deve ser aplicado antes do primeiro encontro e depois do décimo segundo encontro visando a avaliar se houve progresso na descentração. Incluímos o Roteiro como apêndice do livro.

5.7 Resultados

Seguem-se logo abaixo os resultados das avaliações dos professores que contatamos em relação a Sequência Didática que propomos. Começamos por caracterizar os professores avaliadores, a avaliação deles e o que aceitamos ou não das sugestões dadas por eles.

5.7.1 Caracterização dos professores avaliadores

Realizamos dez contatos com professores da educação infantil de escolas de um município do interior paulista e da região metropolitana de São Paulo, através do Google Forms, com um roteiro elaborado com o objetivo de conhecer melhor a opinião dos educadores sobre o trabalho na Educação Infantil e se eles consideram importante trabalhar a educação moral e o valor respeito com vistas a avaliação do processo. Para tanto, utilizamos um roteiro de perguntas (Apêndice C). Inicialmente, fizemos as questões para a caracterização dos professores e depois de uma semana apresentamos a Sequência Didática (Apêndice A) e pedimos para que os professores avaliassem e fizessem críticas e/ou sugestões.

Em relação aos resultados das entrevistas, tivemos a participação de um professor do gênero masculino e nove professoras do gênero feminino, todos que trabalham na Educação Infantil. Desse montante, quatro trabalham em uma escola municipal do interior paulista de Educação Infantil numa região periférica, com o total de 300 alunos, divididos em Berçário, Maternal, Infantil I e Infantil II, com creche (período integral) em todos os níveis para as famílias que não têm com quem deixar a criança.

Dois professores atuam em uma escola da região metropolitana de São Paulo, sendo que a escola está localizada na área rural e possui cerca de 220 alunos, incluindo a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, divididos nos seguintes níveis: Jardim, Pré-Escola, 1º Ano, 2º Ano, 3º Ano, 4º Ano e 5º Ano. Essa escola passa por um Projeto de Ressignificação.

Bidóia (2020) relata a implantação e desenvolvimento do Projeto de Ressignificação em escolas da região metropolitana de São Paulo, idealizada pelo educador Marcos Rogério Pinto e colocado em prática

através da colaboração da Secretaria Municipal de Educação do município e da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília, com o grupo de pesquisadoras e pesquisadores do GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral).

Bidóia ressalta que:

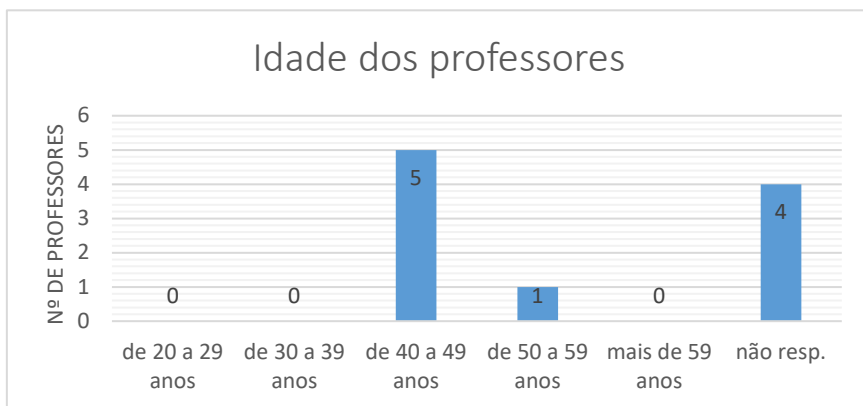
O projeto de resignificação está dividido em quatro passos: acolhimento e amorização; construção da utopia, assumindo a responsabilidade pelo processo e constituindo o núcleo de resignificação. Cada passo representa a síntese teórica de todo o processo, ou seja, a amorização é o fortalecimento das relações interpessoais (passo 1); a busca de objetivos comuns (passo 2); a cientificação da ação pedagógica (passo 3) e a ação de reformulação de resignificação do modelo (BIDÓIA, 2020, p. 63-64).

Os outros professores atuam também na região metropolitana de São Paulo, em zonas periféricas, em escolas de Educação Infantil e não foi possível colher mais dados pelo fato do contato ter sido apenas via Google Forms e Whatsapp.

5.7.2 Avaliação

Agora vamos detalhar as respostas dos dez professores em cada uma das perguntas iniciais que foram enviadas pelo Google Forms:

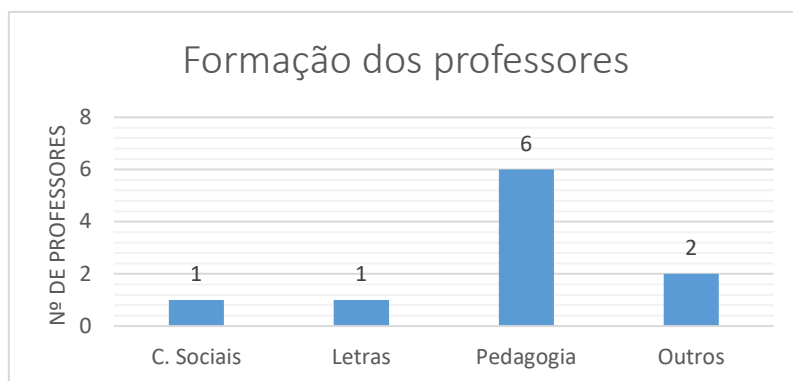
Quadro 7 - Idade dos professores



Fonte: Do autor.

O Quadro 7 mostra as faixas etárias dos professores participantes da pesquisa. Observamos que 5 deles estão na faixa de 40 a 49 anos, 4 não declararam idade e 1 na faixa de 50-59 anos.

Quadro 8 – Formação dos professores

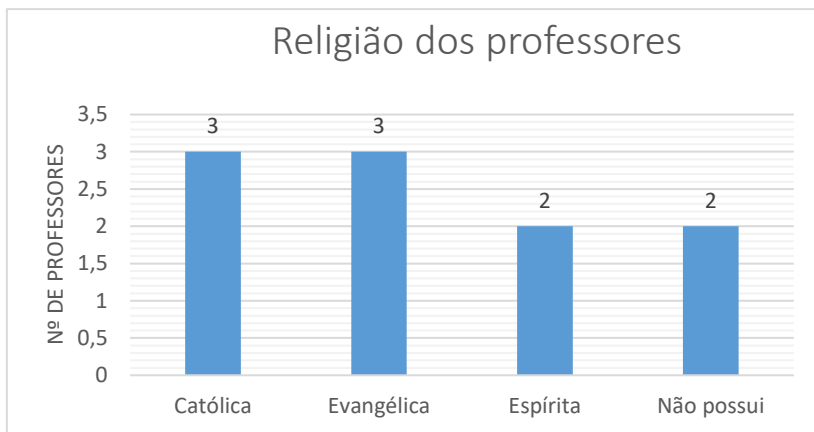


Fonte: Do autor.

Obs.: incluímos como “outros” os professores que responderam que possuem Formação Superior, mas não especificaram o curso.

Como podemos ver, a maior parte dos professores entrevistados são formados em Pedagogia.

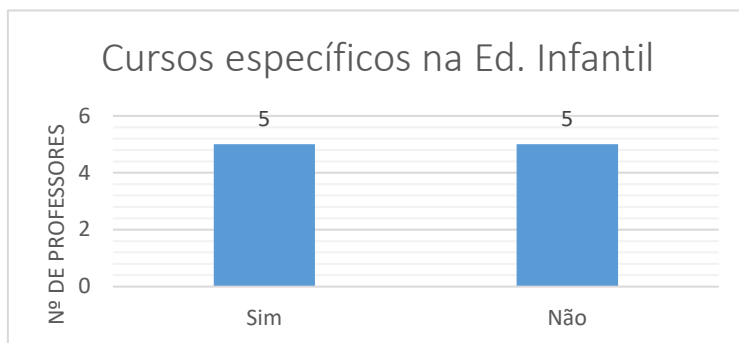
Quadro 9 - Religião dos professores



Fonte: Do autor.

As religiões dos professores variam, mas temos o mesmo número de entrevistados das religiões católica e evangélica.

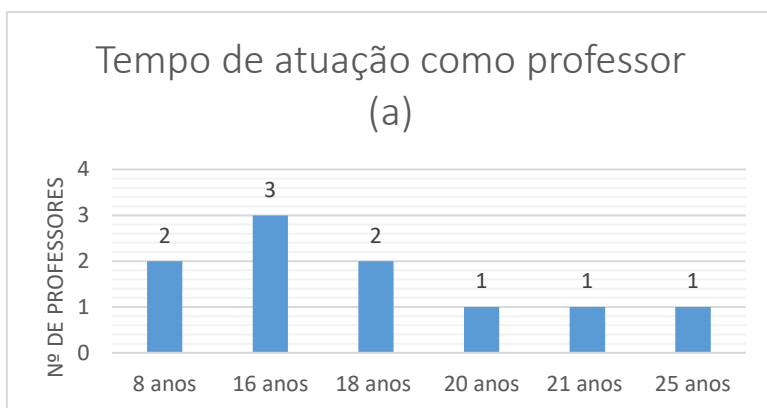
Quadro 10 – Formação específica sobre Educação Infantil



Fonte: Do autor.

Em relação aos cursos específicos sobre Educação Infantil, tivemos uma professora que relatou ter feito um curso de Alfabetização e Letramento, outra Habilitação para Educação Infantil no último ano de Pedagogia, outras duas formações continuadas sobre a área e uma Pós-Graduação.

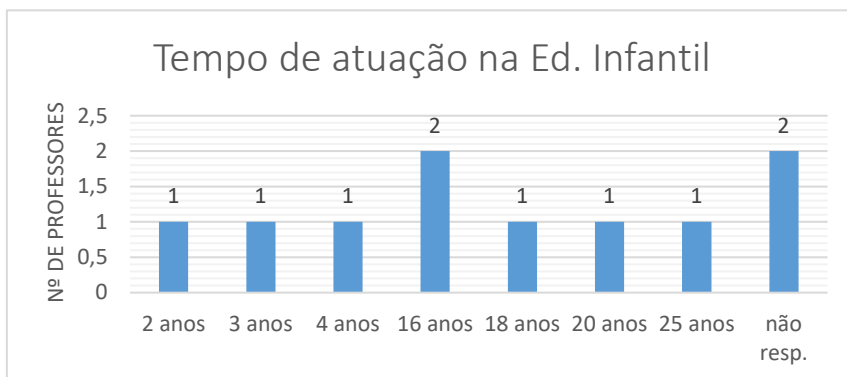
Quadro 11 - Tempo de atuação como professor(a)



Fonte: Do autor.

Os tempos de atuação dos professores variam bastante, sendo o de menor tempo um professor ou professora que atua há 8 anos como educador (a). São portanto, educadores com bastante experiência na atividade de educação.

Quadro 12 - Tempo de atuação na Educação Infantil



Fonte: Do autor.

O profissional que atua há menos tempo na Educação infantil é um de dois anos e o de maior tempo vinte e cinco anos. Ainda que 3 professores sejam ingressantes, os demais possuem acima de 16 anos na Educação Infantil.

1) O que você entende por educação moral?

Quadro 13 - O que você entende por educação moral?

Professor 1	“Entendo que seja a socialização do conhecimento e a formação dos nossos alunos”.
Professor 2	“Desenvolver valores morais que promovam a humanização”.
Professor 3	“São regras vinculadas a vida cotidiana, considerando o grupo e a sociedade”.
Professor 4	“A educação moral envolve o aprender e o ensinar valores morais como ações que promovem a humanização do homem, tanto no sentido moral como no sentido ético”.

Professor 5	“Tudo o que está relacionado ao que consideramos ser bons costumes, como respeito”.
Professor 6	“Vejo como o ensino de valores e princípios que consideramos importantes para uma boa convivência em sociedade”.
Professor 7	“Uma educação voltada para o ensino de valores morais, éticos”.
Professor 8	“Uma educação fundamentada nos valores que uma sociedade acredita ser o ideal para uma boa convivência”.
Professor 9	Não respondeu.
Professor 10	Não respondeu.

Fonte: Do autor.

A análise das respostas revela que 5 professores associam a educação moral a valores que segundo eles, promovem a humanização do sujeito e o advento de regras que regulam o comportamento humano, considerando o grupo e a sociedade. Um dos entrevistados acredita que a educação moral é fundamentada nos valores que a sociedade acredita ser o ideal para uma boa convivência.

2) Você acha que é papel da escola educar moralmente?

Quadro 14 - Você acha que é papel da escola educar moralmente?

Professor 1	“Sim”.
Professor 2	“Sim, pois a moral se desenvolve por meio das relações”.
Professor 3	“Sim”.

Professor 4	“Sim, a educação moral está intrínseca às relações humanas, tanto na escola quanto em casa, devendo ser trabalhada no convívio diário”.
Professor 5	“Tudo o que está relacionado ao que consideramos ser bons costumes, como respeito”.
Professor 6	“A escola deve apenas auxiliar nessa educação. Espera-se que a família seja a primeira a dar essa educação”.
Professor 7	“Acredito que a educação moral começa no seio familiar, mas a escola tem um papel de suma importância no intuito de promover e valorizar esses conceitos morais”.
Professor 8	“Acho que é papel da escola ensinar o respeito ao próximo e isso inclui as diferenças em todos os sentidos”.
Professor 9	“Acho que o papel da escola é educar de forma integral, atingindo todas as dimensões que compreender o ser. Dessa forma, sim também é papel da escola”.
Professor 10	Não respondeu.

Fonte: Do autor.

Os dados revelam que 9 professores acreditam que também é papel da escola educar moralmente, tendo um entrevistado citado que esse papel é em primeiro lugar da família, sendo a escola secundária nesse papel.

3) O que você entende por respeito?

Quadro 15 - O que você entende por respeito?

Professor 1	“Deveres e direitos”.
Professor 2	“É um valor que nos auxilia em nosso agir com o outro”.
Professor 3	“Entendo que seja um sentimento positivo em relação às pessoas”.

Professor 4	“É um dos valores fundamentais para vivermos em sociedade. É saber ver que determinada atitude pode prejudicar o outro”.
Professor 5	“Lidar com o que não é igual a nós e conviver harmoniosamente com a diversidade”.
Professor 6	“O respeito é um valor que faz com que alguém evite agir de maneira perigosa, mesquinha ou condenável contra outro indivíduo, considerando as diferenças entre todo ser humano, independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo e cultura”.
Professor 7	“Não ultrapassar o limite alheio”.
Professor 8	“É a forma como tratamos o outro. São através de atitudes que demonstramos respeito a alguém, que o consideramos com suas características únicas e peculiares”.
Professor 9	“Respeito para mim quer dizer tolerância, consideração para com o outro”.
Professor 10	Não respondeu.

Fonte: Do autor.

Para 9 professores contatados, o respeito é um valor que envolve noções de direitos e deveres, empatia e afetividade, ou seja, colocar-se sob o ponto de vista do outro, mantendo um sentimento positivo em relação às pessoas. Ressaltaram também a importância de se respeitar e lidar com as diferenças e, além disso não ultrapassar o limite alheio.

4) **É papel da escola desenvolver a noção de respeito junto às crianças?**

Quadro 16 - É papel da escola desenvolver a noção de respeito junto às crianças?

Professor 1	“Sim”.
Professor 2	“Sim, é muito importante”.
Professor 3	“Sim”.
Professor 4	“Sim”.
Professor 5	“É papel da escola contribuir para o desenvolvimento da noção de respeito junto às crianças. Ao propor situações em que esse valor seja valorizado e visto como essencial a promoção da integração das crianças ao ambiente escolar”.
Professor 6	“Sim, também”.
Professor 7	“Sim. Como disse anteriormente, esse papel começa na família e se complementa no ambiente escolar. É nesse ambiente que muitas crianças vivenciam oportunidades para praticar o respeito”.
Professor 8	“Com certeza”.
Professor 9	“O respeito deve estar integrado com as práticas escolares, dessa forma se tornará natural para a criança praticá-lo também em qualquer ambiente e em qualquer situação”.
Professor 10	Não respondeu.

Fonte: Do autor.

Na pergunta acima, 9 professores acreditam que é papel da escola desenvolver a noção de respeito junto às crianças e propor situações que evidenciem esse valor através da promoção da integração das crianças às pessoas do ambiente escolar.

Aqui percebemos uma contradição, já que nem sempre concordam que é papel da escola a educação moral, (primeiro família e depois escola) mas consideram que trabalhar o valor respeito seja papel da escola.

5) É possível trabalhar o respeito na educação infantil?

Quadro 17 - É possível trabalhar o respeito na educação infantil?

Professor 1	“Sim”.
Professor 2	“Com certeza”.
Professor 3	“Com certeza”.
Professor 4	“Sim, é na educação infantil que a criança aprende sobre valores, respeito entre outros”.
Professor 5	“Sim”.
Professor 6	“É possível trabalhar o respeito na educação infantil ao observar nossas próprias atitudes, dar o exemplo, conversar com as crianças, expor para as crianças o que é diferente, mostrar o respeito à diversidade, propor atividades que estimulem a integração entre as crianças, buscar exemplos de representatividade, etc.”.
Professor 7	“Sim. As vivências na educação infantil são grandes oportunidades para explorar esse tema”.
Professor 8	“Acredito que trabalhamos isso o tempo todo, quando ensinamos as crianças a ouvir o outro, a compartilhar, a trabalhar em grupo e socializar com todos”.

Professor 9	“É possível trabalhar o respeito desde o primeiro dia de vida, pois isso dependerá da forma como você tratará esse ser, como conduzirá em suas atividades, como mediará nas situações propostas etc.”.
Professor 10	Não respondeu.

Fonte: Do autor.

Nessa pergunta, 9 professores acreditam que é possível trabalhar o respeito na Educação Infantil e que é possível trabalhar esse valor o tempo todo, através de práticas pedagógicas que incluem o relacionamento respeitoso entre os pares, professores e funcionários da escola.

6) Como você trabalharia a noção de respeito na educação infantil?

Quadro 18 - Como você trabalharia a noção de respeito na educação infantil?

Professor 1	“Principalmente no saber esperar a vez, nas brincadeiras e outros”.
Professor 2	“Com o estabelecimento de regras de convivência”.
Professor 3	“Em momentos de brincadeiras, ajuda muito”.
Professor 4	“Na relação entre os pares, com grupos cooperativos, rodas de conversa”.
Professor 5	“Por meio de diálogo e demonstrações práticas”.
Professor 6	“Eu trabalho propondo dinâmicas de integração, utilizando os exemplos de personagens da literatura infantil, propondo atividades que estimulem a educação com valores e fortaleçam a autoestima com figuras representativas”.

Professor 7	“Através de histórias lúdicas, brincadeiras e conversas com as crianças a respeito de situações apresentadas nas atividades que envolvam este assunto. Também a partir de rodas de conversas com a turma sobre atitudes que possam ter sido tomadas ao longo do dia, como um momento reflexivo”.
Professor 8	“Primeiramente sendo exemplo para as crianças, respeitando-as em suas singularidades. Depois demonstrando em atitudes práticas no dia-a-dia como podemos agir com respeito ao próximo, ou a algo. Muitas histórias infantis também auxiliam o professor a trabalhar esse tema”.
Professor 9	“A roda de conversa é um bom momento, as atividades em grupo, jogos e outros momentos lúdicos onde as crianças necessitem compartilhar brinquedos ou outros objetos”.
Professor 10	“No dia-a-dia, através do diálogo, da rotina pedagógica, desde da hora de entrada até o momento da saída. O respeito se dá na forma como se fala com a criança, como media os conflitos, como acolhe, como dá espaço para protagonizar, como recepciona suas angústias”.

Fonte: Do autor.

Todos os entrevistados deram vários exemplos de se trabalhar o respeito na educação infantil, tais como: estabelecimento de regras de convivência, roda de conversa, histórias infantis, diálogo e o exemplo do professor para com seus alunos. Acreditamos que o estabelecimento de regras de convivência possa ser de grande valia se combinadas junto com as crianças e não impostas pelo professor ou professora e acordadas conforme os acontecimentos.

7) Quais as dificuldades que você identifica para fazer esse trabalho com o respeito na educação infantil?

Quadro 19 - Quais as dificuldades que você identifica para fazer esse trabalho com o respeito na educação infantil?

Professor 1	“O egocentrismo”.
Professor 2	“A concepção intrínseca na criança de como se comportar diante de desafios”.
Professor 3	“Com os pais, pois eles ainda têm uma visão antiga em relação e a escola e a educação infantil. Mas estamos melhorando bastante em relação a isso”.
Professor 4	“Acredito que a falta de formação”.
Professor 5	“Quando a criança não teve uma orientação em seu ambiente familiar já que por sua vez a família não demonstra preocupação com valores por serem muito pequenos”.
Professor 6	“A principal dificuldade enfrentada é obter o apoio e o reforço positivo para os valores trabalhados com algumas famílias”.
Professor 7	“Acredito que a maior dificuldade está quando escola e família “falam línguas diferentes”.
Professor 8	“Acredito que a dificuldade maior seja ainda a vivência que a criança traz de casa, os conceitos que ele já tem e que foram formados por sua família e que nem sempre estão permeados com valores morais que envolvem o respeito. Mas a escola tem grande potencial para transformar e construir esses valores na criança”.
Professor 9	Não respondeu.
Professor 10	Não respondeu.

Fonte: Do autor.

Salientamos que uma professora apenas apontou o egocentrismo das crianças como uma dificuldade para se trabalhar o respeito com crianças da Educação Infantil. Cinco professores apontam a influência da família que pode ensinar/ter valores diferentes dos da escola e uma professora aponta a falta de formação como um fator que dificulta o trabalho com o valor respeito.

Agora vamos abordar as sugestões e/ou críticas dos professores e professoras que fizemos contato em uma segunda etapa, ou seja, depois de uma semana que mandamos essas questões que acabamos de descrever.

5.7.3 Considerações sobre a Sequência Didática a partir das avaliações dos professores

- Todos os professores conseguiram entender bem cada atividade e não teriam dúvidas se fossem aplicar;
- Todos consideram a sequência didática apropriada a crianças de 5 anos;
- Todos disseram que o material é fácil de ser elaborado.

Sugestões de melhoria de cada uma das atividades

- a) **Semáforo das Emoções:** - atividade interessante, mas não usaria em todos os encontros porque ficaria cansativo para as crianças (2 professores fizeram a mesma observação);

Consideramos de grande valia manter a atividade em todos os encontros, haja vista que é notória a importância da mesma.

- atividade proposta corresponde ao tema sentimentos/emoções e não ao valor respeito (2 professores fizeram a mesma observação);

Após avaliar a explicação dos professores, dada a importância que tal atividade tem para a autoconsciência e autorregulação, já que para se ter respeito por si mesmo e pelo o outro, é preciso que o indivíduo reconheça quais são os seus sentimentos e emoções; decidimos manter a atividade.

b) Jogo dos dilemas: - jogo abstrato demais para a faixa etária de 5 anos;

Considerando essa observação de um dos professores que contamos, decidimos aplicar em 2 crianças e percebemos que a linguagem das cartinhas escolhidas precisava ser adaptada para facilitar o entendimento das crianças, o que fizemos e já colocamos na Sequência Didática.

c) Cartaz “O que a nossa turma pensa sobre respeito” (conceitos das crianças): - não tivemos sugestões.

d) Urna dos sentimentos: - a urna deve ser aberta no encontro seguinte, pois normalmente as crianças esquecem a ideia de seus desenhos ou colagens (crianças alfabetizadas nesta faixa etária estão bem raras);

Levando em consideração a sugestão acima, resolvemos fazer a atividade da urna pedindo para que cada criança faça um desenho, chacoalhe-a e mostre os sentimentos que surgiram e depois trabalhar a expressão de sentimentos, montando o quadro de sentimentos do dia.

- o ideal seria uma urna sobre o valor respeito e não sentimentos;

Consideramos importante que a urna seja sobre sentimentos, pois para se ter respeito é preciso reconhecer quais são os sentimentos e emoções que mobilizam em cada uma das crianças.

e) “Nosso cartaz sobre respeito” (colagens)

- não tivemos sugestões.

Sugestões de outras atividades

- uso de jogos cooperativos;

Essa sugestão pode ser aproveitada na Sequência Didática.

- leitura do livro “Bom dia todas as cores” da Ruth Rocha, teatrinho de fantoches e roda de conversa, pois o livro aborda o respeito frente aos desejos do camaleão;

Consideramos a sugestão interessante, que poderia ser utilizada na sequência didática.

- uso de atividades mais físicas e ativas em grupos também poderiam ser exploradas, levando as crianças a refletirem sobre suas atitudes durante a execução das mesmas;

A sugestão acima poderia ser utilizada na sequência didática.

- uso da apresentação de um desenho animado relacionado ao tema, vídeos na TV ou data-show, fantoches de mãos e músicas para preparar o clima para a atividade;

A sugestão poderia ser utilizada na sequência didática.

Outras observações

- todos acham que essa sequência didática seria eficiente para o trabalho com a noção respeito;

- uma professora sugeriu que a sequência didática seja aplicada nos primeiros dias de aula com avaliações pedagógicas periódicas com apoio nos relatos dos alunos referente ao tema durante o ano;

- nas leituras dos livrinhos, dramatizar usando as próprias crianças e explorar o uso de músicas (2 professores fizeram a mesma sugestão).

Considerações Finais

Considerando que os sujeitos para os quais construímos uma sequência didática têm cinco anos de idade e para Piaget e Inhelder (2018 [1968]) estão no período pré-operatório, fase característica do pensamento intuitivo, sendo que suas ações são comandadas pelo egocentrismo, o desenvolvimento moral ainda é permeado pela heteronomia. Assim, acreditamos que devem ser trabalhadas as condições que auxiliem em sua construção, bem como o ambiente sociomoral que deve ser cooperativo já na Educação Infantil, pois é a partir das relações de cooperação que a criança constitui sua moralidade autônoma.

O estudo indica que para o desenvolvimento do valor respeito é fundamental o fortalecimento da descentração, que implica na superação do egocentrismo e o encaminhamento da perspectiva reversível na tomada de decisões. O egocentrismo significa ausência da consciência de si e ausência de objetividade e a presença de obstáculos à coordenação de pontos de vista e ações diferentes das suas, devido ao fato da criança ainda não coordenar o seu ponto de vista com o do outro.

Entendemos então, por descentração a superação desse egocentrismo que possibilita a tomada de consciência de si; graças ao processo de socialização que implica em tal superação ao passo que as ações se coordenam dialeticamente, já que vão ao mesmo tempo sendo transformadas em operações de reversibilidade e reciprocidade interindividual que constitui a cooperação, processos estes que culminam na descentração e, consequentemente, na superação do egocentrismo.

Acreditamos que um trabalho que pode ser eficaz na descentração é o trabalho com valores sociomorais que são aqueles que orientam como devemos ser e viver, conosco e com os outros e para essa pesquisa, escolhemos o valor respeito cuja primeira tendência é o unilateral que surge nas relações de coação social, em especial as construídas entre a criança e seus pais ou com outros adultos significativos para ela. Já, o respeito mútuo surge da cooperação, que também atua na descentração, valor este que impõe apenas a reciprocidade que obriga cada um a se colocar no lugar do outro.

Vale ressaltar que a moralidade não é coincidente com a estrutura cognitiva, mas tem nela condição de necessidade, porém não de suficiência. Em se tratando do desenvolvimento moral, a criança em um primeiro momento está na anomia, ou seja, ainda não adentrou no universo moral, depois ela pode ser considerada heterônoma, onde a legitimidade das regras morais é pensada como referência a obediência de uma autoridade e predominam as relações de coação (moral da obediência). O indivíduo autônomo é aquele capaz de levar em conta a reciprocidade e construir regras baseadas em princípios universalizáveis e as relações que antes eram unilaterais são transformadas em respeito mútuo, baseando-se na cooperação e como já dissemos, na reciprocidade e na justiça.

Na nossa revisão de literatura, estudamos também a Educação Infantil no contexto educacional brasileiro e pudemos ver que como nem sempre tivemos no Brasil uma legislação específica sobre a infância e a educação das crianças pequenas, por muitos séculos, o acesso à Educação Infantil não foi tratado como um direito. Até a Constituição em 1988, a Educação não era um direito da criança e a partir desse ordenamento jurídico, a pré-escola e a creche passaram a serem reconhecidas como institui-

ções educacionais e só com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que a Educação Infantil passa a ser considerada direito das crianças de até cinco anos de idade e primeira etapa da educação básica.

Por fim, outro documento aqui analisado foi a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que tem uma preocupação com a constituição de sujeitos de aprendizagem, valorizando-se a identidade cultural, as histórias de vida, as experiências e o convívio como forma de construção de ideias e valores a respeito de si, dos outros e da natureza. Sem essas perspectivas de desenvolvimento pessoal e coletivo as crianças terão o seu processo de formação moral e intelectual prejudicado e com poucas perspectivas de consolidação das noções de respeito e desenvolvimento moral.

Ao observarmos o resultado das avaliações que foram feitas sobre a sequência didática, percebemos uma contradição quando alguns professores e professoras dizem que a formação moral da criança deve ser papel da família e depois afirmam que a escola deve atuar nesse processo. Comungamos da ideia de que tanto a família bem como a escola podem e devem se preocupar com o desenvolvimento moral das crianças.

Outro dado coletado que nos chamou a atenção é o relato de uma professora de que falta formação continuada para se trabalhar o desenvolvimento moral das crianças, uma queixa comum quando conversamos com profissionais da área da Educação, mas não podemos deixar de relatar que existem pesquisadores trabalhando nisso, como o GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral) que realiza uma formação com educadores de uma escola da região metropolitana de São Paulo, como já abordamos no último capítulo.

Trabalhar o valor respeito com crianças da Educação Infantil foi considerado importante por todos os educadores e educadoras que mantivemos contato quando pedimos para que avaliassem a Sequência Didática,

o que concordamos pois as crianças de 5 anos, estão ou deveriam estar passando por um processo de descentração que requer a superação do egocentrismo e exige o reconhecimento de seus sentimentos e emoções para que possa reconhecer ou não os dos coleguinhas, por isso também tivemos a preocupação de manter na Sequência Didática as atividades que envolvem essa temática.

Uma fala que merece atenção é a de um(a) educador(a) que acredita que a dificuldade ao se trabalhar o valor respeito é maior ainda devido as vivências que a criança traz de casa, os conceitos que a criança já traz de seu seio familiar e por isso, enfatizamos a importância da escola e da família trabalharem juntas.

Devemos levar em conta a relevância de se ter nos currículos dos cursos de Pedagogia, disciplinas que abordem o desenvolvimento moral, pois percebemos nos contatos com os professores a necessidade de se ter uma formação inicial na área, além da formação continuada quando o pedagogo já está atuando.

Referências

- ALMEIDA, F. L. de. **Pinote, o fracote e Janjão, o fortão**. São Paulo: Ática, 2008.
- ALMEIDA, G. P. de. **Neurociência e sequência didática para Educação Infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- ALONSO, N.; TOGNETTA, L. R. P. **Isso se chama empatia**. Americana: Adonis, 2019.
- ARAÚJO, U.F. A construção social e psicológica dos valores. *In*: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M., ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores**. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-63.
- BATTRO, A. M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. Tradução de Lino de Macedo. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1978.
- BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do Desenvolvimento**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BIDÓIA, J. F. **Avaliação do Clima Escolar sob a perspectiva dos estudantes em um Processo de Ressignificação da Educação com educadoras e educadores de uma Escola Municipal**. 2020. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.
- BRANCO, M. L. A construção da autonomia moral: a contribuição da teoria do desenvolvimento do ego de Jane Loevinger. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 13, n. 25, p. 5-12, Ribeirão Preto, SP, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2003000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 20/2009.** Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 11 de novembro de 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 20 fev. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2017.

CAMPOS, L. F. de L. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia.** 5ª ed. São Paulo: Alínea, 2015.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

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

DOLLE, J. M. **Para compreender Jean Piaget:** uma iniciação à Psicologia Genética Piagetiana. Tradução de Maria José J. G. de Almeida. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FONZAR, J. Piaget: do egocentrismo (História de um conceito). **Educar em Revista**, n. 25, p. 81-103, Curitiba, PR, 1986. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S10440601986000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2020.

FREITAS, L. B. de L. Piaget e a consciência moral: Um kantismo evolutivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, p. 303-308, Rio Grande do Sul, 2002.

FREITAS, L. B. de L. **A moral na obra de Jean Piaget:** um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente:** psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982,

KAWASHIMA, R. A. **A generosidade no exercício da autoridade em professores da Educação Infantil.** 2013. 255f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

KAWASHIMA, R. A.; MARTINS, R. A. Dilema moral na educação infantil: generosidade ou justiça?. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 56, p. 48-74, São Paulo, SP 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/download/2734/2686>. Acesso em: 21 jan. 2020.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. *In*: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

LA TAILLE, Y. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.

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

LA TAILLE, Y. **Prefácio à Edição Brasileira**. Prefácio. *In*: PIAGET, J. O juízo moral na criança. 4ª.ed. São Paulo: Summus, 1994, p. 7-20

LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas: Editora UFMG, 1999.

LEITE FILHO, A. G.; NUNES, M. F. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. *In*: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papirus, 2013. p. 67-88.

LEMOS DE SOUZA, L; VASCONCELOS, M. S. Juízo e Ação Moral: desafios teóricos em Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 343-352, Florianópolis, SC, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n3/a07v21n3.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LIMA, A. E. O. **A Ética e o ensino infantil: o desenvolvimento moral na pré-escola**. 2003. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

LLENAS, A. **O Monstro das Cores**. Tradução de Rosana de Mont'Alverne Neto. Belo Horizonte, MG: Aletria, 2018 [1977].

MANO, A. de M. P. **Aprendizagem de conteúdos da Astronomia em uma perspectiva piagetiana: intervenção pedagógica e desenvolvimento cognitivo**. 2017. 207f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

MARQUES, C. de A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. de S. **Valores Sociomorais**. Americana: Adonis, 2019.

MENIN, M. S. S. Escola e Educação moral. *In*: DONGO-MONTOYA, A. O. (org.). **Contribuições da Psicologia para a Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-62.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento Moral: refletindo com pais e professores. *In*: MACEDO, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R. **Uma balança para as virtudes: o valor da justiça**. 1ª ed. Americana: Adonis, 2017.

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

ORTHOF, S. **Maria vai com as outras**. São Paulo: Ática, 2008.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994 [1932].

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008 [1936].

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996 [1937].

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017 [1945].

PIAGET, J. **A epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de epistemologia genética – Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo Cultural, 1967.

PIAGET, J. **Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança**. Tradução Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014 [1954].

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999 [1964].

PIAGET, J. Os procedimentos de educação moral. *In*: MACEDO, L. de (org.). **Cinco estudos de educação moral**. Tradução Maria Suzana de Stefano Menin. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996 [1930]. p. 1-36.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da criança**. 8. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2018 [1968].

QUEIROZ, S. S. de; RONCHI, J. P.; TOKUMARU, R. S.
Constituição das regras e desenvolvimento moral na teoria de Piaget:
uma reflexão kantiana. **Psicol. Reflexão. Crit.**, v. 22, n. 1, p. 69-75,
Porto Alegre, 2009. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2019.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

RICOUER, P. Le “soi” digne d’estime et de respect. In: AUDARD, C. **Le respect. De l’estime à la déférence: une question de limite**. Éditions Autrement, série Morales, p.88-89, 1993.

SASSO, B. A.; MORAIS, A de. O Egocentrismo Infantil na Perspectiva de Piaget e Representações de Professoras. **Revista Schème**, v. 5, n. 2, p. 24-51, Marília, 2013.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2007a.

TOGNETTA, L. R. P. (org.). **Virtudes e educação**: o desafio da modernidade. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2007b.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com afetividade na escola. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. **O rezinho e ele mesmo**. 1 ed. Americana, SP: Adonis, 2008.

TOGNETTA, L. R.; MARTINEZ, J. M. A; DAUD, R. P. **Respeito é bom e eu gosto! O valor do respeito.** 1. ed. Americana, SP: Adonis, 2017.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista. 4. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

ZUMPANO, V. **O jogo dos dilemas.** 1. ed. São Paulo: Matrix, 2018.

Apêndice

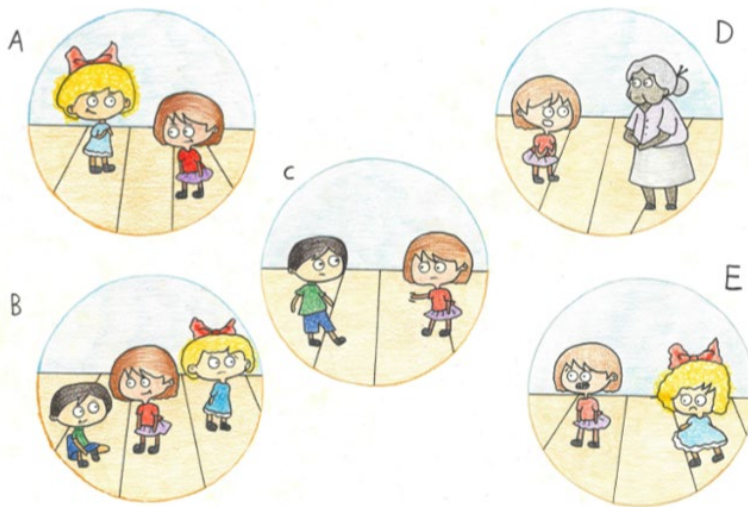
Roteiro de avaliação do egocentrismo

História 1

Na classe de Amanda alguns alunos chamam Luciana de “bruxa”, porque ela vive com os cabelos sujos e embaraçados. O que Amanda deve fazer?

- a) Ajudar a Luciana ensinando-a a se cuidar melhor, pois assim não será mais alvo de gozações.
- b) Ignorar, porque se ela defender Luciana provavelmente os colegas também implicarão com ela.
- c) Conversar com os colegas deixando claro que não se pode discriminar ninguém dessa forma.
- d) Contar para a professora o que estes alunos estão fazendo para que sejam advertidos.
- e) Ignorar, porque Luciana não pode vir para a escola com aquela aparência.

Competência da BNCC	Dimensões/subdimensões da BNCC	Tipos de perguntas
Autoconhecimento e autocuidado	<i>Autoconhecimento e autocuidado</i> ✓ <i>Autoestima</i>	1.Você consegue imaginar como a Luciana se sentiu quando falaram dos cabelos dela?
Empatia e cooperação	<i>Empatia e Cooperação</i> ✓ <i>Valorização da diversidade</i>	2.Como você acha que Luciana deveria se sentir por ter os cabelos diferentes dos colegas da turma? 3.O que você acha dos colegas terem chamado Luciana de “bruxa”?
	✓ <i>Alteridade (reconhecimento do outro)</i>	4.O que você acha que os colegas pensaram quando ouviram as piadas sobre o cabelo da Luciana? 5.E a Amanda? Conseguiu perceber que a Luciana pode ter ficado triste com a situação? 6.Você consegue imaginar como você ficaria no lugar da Luciana, ou seja, com seus colegas rindo do seu cabelo?
	✓ <i>Acolhimento da perspectiva do outro</i>	7. Você acha que os colegas da turma da Luciana perceberam que rir do cabelo dela e chamá-la de “bruxa” pode ter a deixado magoada?
	✓ <i>Diálogo e Cooperação</i>	8. Você acha que a Amanda deveria conversar com os colegas da sala em relação ao comportamento deles com Luciana?



Ilustrador: Guilherme Nascimento Villa

História 2

João contou a Mateus um segredo e pediu para ele não contar para ninguém. Porém, Mateus contou para três amigos. Você acha que Mateus deveria ter

- a) Não deveria ter contado para que o amigo não brigue.
- b) Guardado segredo para que os outros não contem.
- c) Guardado segredo porque o amigo confiou nele.
- d) Contado mesmo porque todos ficariam sabendo mesmo.
- e) Contado porque os outros também eram amigos e deveriam saber.

Competência da BNCC	Dimensões/subdimensões da BNCC	Tipos de perguntas
Autoconhecimento e autocuidado	<i>Autoconhecimento e autocuidado</i> ✓ <i>Autoconfiança</i> ✓ <i>Equilíbrio Emocional</i> ✓ <i>Acolhimento da perspectiva do outro</i>	1. Você consegue imaginar como João ficou quando Mateus contou seu segredo para as outras crianças?
	✓ <i>Atenção plena e capacidade de reflexão</i>	2. O que você acha que João deveria fazer depois que todo mundo da escola ficou sabendo do seu segredo?
Empatia e cooperação	<i>Empatia</i> ✓ <i>Alteridade (reconhecimento do outro)</i>	3. Você acha que Mateus sabia que João ficaria chateado por conta de ele ter espalhado o seu segredo? 4. Você acha que os colegas de Mateus perceberam que João deve ter ficado magoado com o fato do Mateus contar o segredo do amigo?
	✓ <i>Diálogo e convivência</i>	5. Você acha que João deveria conversar com Mateus sobre o fato dele ter contado o seu segredo?



Ilustrador: Guilherme Nascimento Villa

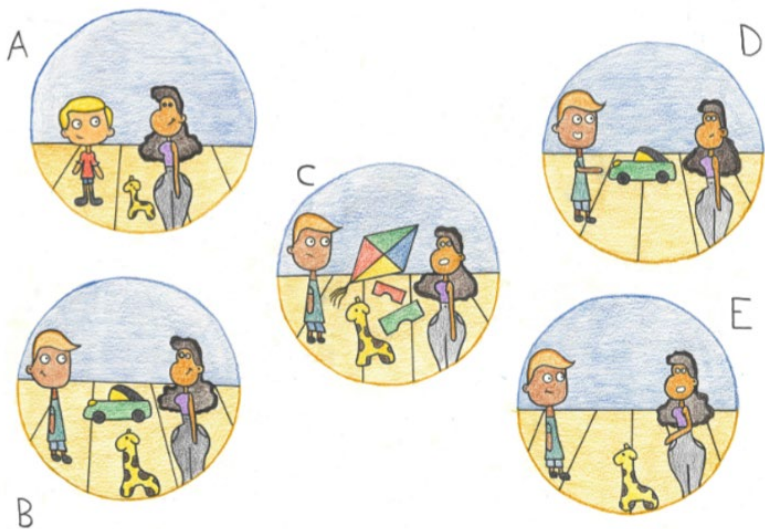
História 3

A mãe de Gabriel pediu algumas vezes que ele separasse quais brinquedos poderia doar, mas ele acabou se esquecendo. Então, enquanto ele estava na escola, ela doou alguns brinquedos que ele não brincava mais sem a permissão dele, e isso o deixou triste. A mãe de Gabriel deveria ter

- a) Doado porque ela tinha pedido para que ele separasse os brinquedos, mas ele não obedeceu.
- b) Separado os brinquedos junto com o filho, pois o ensinaria a ser generoso com os pobres.
- c) Doado porque ele não brincava com os brinquedos que ficavam largados ocupando espaço.

- d) Separado os brinquedos, mostrado ao filho e, como eram dele, ele decidiria o que doar.
- e) Mostrado ao filho os brinquedos que iria doar, pois com esta atitude ele não brigaria com ela.

Competência da BNCC	Dimensões/subdimensões da BNCC	Tipos de perguntas
Autoconhecimento e autocuidado	<i>Autoconhecimento e autocuidado</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Atenção plena e capacidade de reflexão</i> ✓ <i>Equilíbrio Emocional</i> 	1.O que você acha que Gabriel sentiu e pensou ao ver que sua mãe doou seus brinquedos sem a sua permissão?
Empatia e cooperação	<i>Empatia</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Alteridade (reconhecimento do outro)</i> ✓ <i>Acolhimento da perspectiva do outro</i> 	2.Você acha que a mãe de Gabriel pensou que ele poderia ter ficado chateado pelo fato dela ter doado os brinquedos sem a sua permissão?
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Diálogo e cooperação</i> 	3.Como você acha que Gabriel deveria conversar com a sua mãe sobre o fato dela ter doado seus brinquedos?



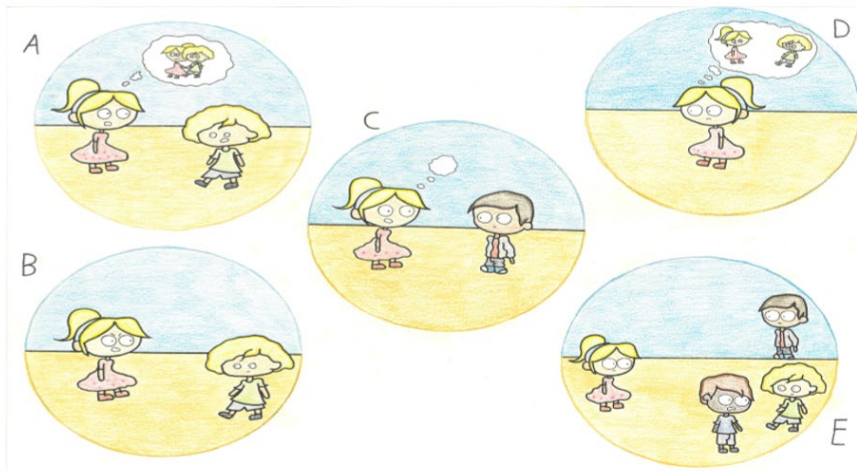
Ilustrador: Guilherme Nascimento Villa

História 4

Junior estava na fila do refeitório e Bruno cortou a fila na frente dele, sem que ele percebesse. Betina, amiga de Junior e de Bruno, viu o que aconteceu. O que ela deveria fazer?

- Ela deveria ter contado porque é amiga de Junior.
- Ela deveria ter contado porque foi errado furar fila.
- Ela deveria ter falado para o Bruno respeitar.
- Ela não deveria ter falado nada porque iria ficar com medo da reação de Junior.
- Ela não deveria ter falado nada porque não era problema dela.

Competência da BNCC	Dimensões/subdimensões da BNCC	Tipos de perguntas
Autoconhecimento e autocuidado	<i>Autoconhecimento e autocuidado</i> ✓ <i>Autoconsciência</i>	1.O que Junior pensou quando Bruno cortou a fila? 2.O que Betina pensou quando viu que Bruno cortou a frente de Junior na fila sendo que ela é amiga dos dois? 3.Será que foi difícil para a Betina decidir o que deveria fazer?
	✓ <i>Equilíbrio emocional</i>	4.O que Junior sentiu quando Bruno cortou a sua frente na fila? 5.O que Betina sentiu quando viu Bruno cortando a fila do refeitório?
Empatia e cooperação	<i>Empatia</i> ✓ <i>Alteridade (reconhecimento do outro)</i>	6.Você acha que Bruno pensou que Junior pode ter ficado chateado quando ele “furou” a fila? 7.Você acha que a Betina conseguiu perceber que Junior ficou chateado com a atitude de Bruno?
	✓ <i>Acolhimento da perspectiva do outro</i>	8.Você consegue imaginar como Junior ficou quando Bruno entrou na sua frente na fila? 9.O que você acha do que o Bruno fez?
	<i>Diálogo e cooperação</i> ✓ <i>Mediação de conflitos</i> ✓ <i>Diálogo e convivência</i>	10.Se você estivesse no lugar de Betina, como resolveria a situação entre Junior e Bruno? 11.Você acha que Betina deveria tentar conversar com os dois amigos sobre a situação?



Ilustrador: Guilherme Nascimento Villa

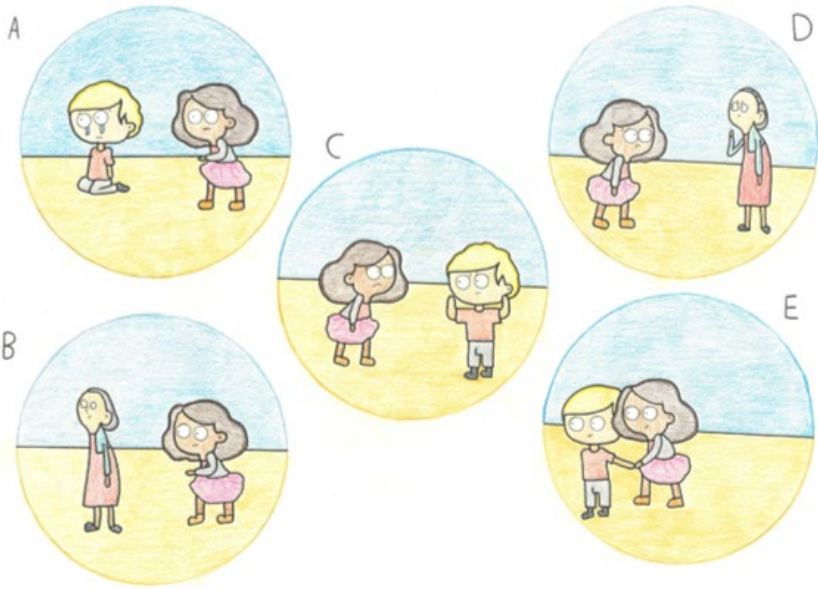
História 5

Otávio é um menino muito quieto que não fala com ninguém. A professora sempre diz que ele é um pouco diferente dos outros e que precisamos ter paciência com ele. Um dia Ana resolve zoar Otávio dizendo que ele não tem língua. Ele fica muito triste. O que Ana fez foi:

- a) Tudo bem porque ela não liga para o que o Otávio sente.
- b) Tudo bem porque a professora não viu.
- c) Está errado porque ele era forte e poderia ter batido nela.
- d) Está errado porque a professora poderia brigar.
- e) Está errado porque ela deveria respeitar o amigo.

Competência da BNCC	Dimensões/subdimensões da BNCC	Tipos de perguntas
Autoconhecimento e autocuidado	<i>Autoconhecimento e autocuidado</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Autoconsciência</i> ✓ <i>Autoestima</i> ✓ <i>Equilíbrio emocional</i> 	1.O que Otávio pensou quando Ana disse que ele não tem língua? 2.Como você acha que Otávio ficou se sentindo quando Ana disse que ele não tem língua?
Empatia e cooperação	<i>Empatia</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Alteridade (reconhecimento do outro)</i> 	3.Você acha que Ana pensou que Otávio pode ter ficado chateado com o comentário dela? 5.Você acha que a professora consegue perceber que Otávio fica chateado quando ela comenta que ele é diferente dos outros?
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Acolhimento da perspectiva do outro</i> 	6.O que você acha do que Ana fez?
	<i>Diálogo e cooperação</i> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Mediação de conflitos</i> ✓ <i>Diálogo e convivência</i> 	7.Se você estivesse no lugar da professora, como resolveria a situação entre Ana e Otávio? 8.Você acha que Ana deveria tentar conversar com Otávio para se desculpar do que ela falou dele?

Fonte: Do autor.



Ilustrador: Guilherme Nascimento Villa

Encarte
Sequência Didática

Figura 1



Fonte: <https://www.mestredosaber.com.br/wp-content/uploads/Infantil-1.jpg>

1º e 2º Encontro: “Conhecendo o grupo e o semáforo das emoções”

Objetivo: Autorretrato e o início da atividade “Semáforo das Emoções” que estará presente em todos os encontros.

Materiais: - “Semáforo das Emoções” feito em papel cartão

- 1 prendedor de roupa para cada criança que será colado nele o autorretrato de cada criança (realizado por elas) e o nome delas a fim de facilitar a identificação deles;

- 1 Folha 1 (em anexo) para cada criança e lápis de cor.

- Caneta de retroprojektor

- Livro: “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão” – Fernanda Lopes de Almeida (Atividade-extra)

1º momento: Apresentação do projeto que será realizado. Logo depois, pedir que cada criança faça seu autorretrato, ou seja, que elas se desenhem em folhas sulfites que serão coladas em papel cartão, posteriormente, junto com elas. O desenho será colado nos prendedores de roupa para facilitar a identificação de cada um deles no “Semáforo das Emoções”. Depois de terminados os desenhos, pedir que cada um fale seu nome e mostre aos coleguinhas o seu autorretrato. Observar as relações de respeito no momento em que o colega fala e apresenta o seu desenho.

2º momento: Mostrar para as crianças o “Semáforo das Emoções” e trabalhar com elas o conceito, para que serve, o significado de cada cor no Código de Trânsito e para nós na atividade, já que cada cor representa uma emoção diferente (o vermelho seria bravo, o amarelo triste e por fim, a cor verde representa a alegria). Explicar para a turma de que algumas pessoas não chamam de semáforo, mas sim de farol, sinaleiro, sinal etc.

Conversar com as crianças de que todos nós temos emoções, que são sentimentos que podem ser bons ou ruins e podem até nos gerar

sensações físicas, por exemplo: quando estamos com medo, o nosso corpo treme ou até mesmo começamos a chorar. Mas também existem sentimentos bons, como ganhar um presente que tanto queria e chorar de alegria, ou seja, é preciso mostrar que as emoções são boas ou ruins e que isso varia conforme a situação.

Combinar com eles de que esta atividade será utilizada em todos os nossos encontros e que antes de começar as atividades cada um deverá colocar seu prendedor na cor correspondente à como está se sentindo naquele dia e que conversaremos um pouco sobre como estão se sentindo, caso se sintam à vontade para tanto.

Figura 2



Fonte: Do autor.

3º momento: Entregar para as crianças a folha 1 (em anexo) e pedir que eles desenhem as expressões que a gente sente para cada uma das situações apresentadas e após isso conversar mais um pouco sobre as nossas emoções e sentimentos e também a importância de se respeitar os colegas justamente porque eles também têm emoções e sentimentos como nós.

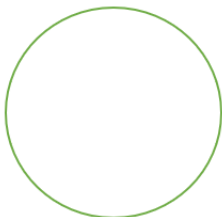
4º momento: Pedir às crianças que falem o que acharam das atividades e se eles sugerem alguma atividade que eles gostam muito de fazer e que poderia ser utilizada no projeto, se possível for.

Atividade-extra¹⁶: Fazer a leitura do livro “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão” que conta a história de Pinote, o menino mais fraquinho da turma, que tenta vencer de todas as formas Janjão que gosta de mandar e até mesmo judiar dos amigos que ele considera mais fraco e conversar com as crianças sobre a importância das relações de respeito entre os colegas de sala.

16 As atividades-extra serão utilizadas na intervenção apenas se sobrar tempo nos encontros.

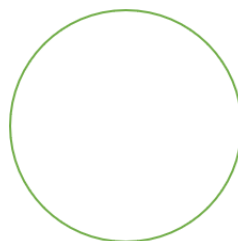
FOLHA 1

Vamos brincar de desenhar como a gente se sente em cada uma das situações que já aconteceram ou podem acontecer ainda? cada círculo representa o nosso rosto e nele devemos desenhar a nossa expressão.

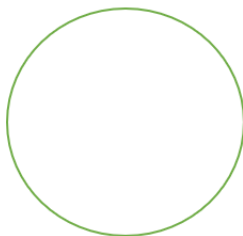


QUANDO A MINHA MÃE
CHAMA MINHA ATENÇÃO
NA FRENTE DOS OUTROS OU
ALGUÉM BRIGA
COMIGO

QUANDO GANHO
UM PRESENTE
OU RECEBO UMA
NOTÍCIA BOA



QUANDO UM ADULTO
GRITA COMIGO



(ATIVIDADE ADAPTADA DO LIVRO "O REIZINHO E ELE MESMO" DA AUTORA LUCIENE REGINA PAULINO TOGNETTA, 2008, EDITORA ADONIS)

3º e 4º Encontro: “O que estou sentindo e pensando como os meus coleguinhas se sentem”

Objetivo: trabalhar a descentração e a afetividade.

Materiais: - Histórias adaptadas do jogo: “O jogo dos dilemas – 40 cartas para trabalhar valores éticos com as crianças” da autora Viviani Zumpano

- 1 folha 2 (em anexo) para cada criança e material para desenho: lápis de cor, giz de cera, lápis preto etc.

1º momento: Atividade “Semáforo das Emoções”.

2º momento: Dizer para as crianças que serão lidas algumas cartinhas que possuem algumas situações (dilemas morais), que envolvem respeito, e que elas devem opinar sobre o que fariam diante do que foi lido. O jogo a ser utilizado foi elaborado por Viviani Zumpano e se chama “O Jogo dos dilemas” que contém 40 cartas (serão selecionadas apenas 3 que foram adaptadas e que envolvem o valor respeito) com situações que objetivam fazer a criança refletir, questionar e discutir sobre o que fazer para resolver o dilema contido na carta.

Por se tratar de crianças da Educação Infantil, usaremos apenas a técnica de clarificação de valores, que consiste em propiciar condições para que elas deixem vir à tona os valores que estão por trás de suas decisões e que para tanto, é necessário nos certificarmos de que elas realmente entenderam a história, o problema a ser resolvido, fazer o levantamento de hipóteses para a solução do dilema e dar oportunidade para todos falarem, mas deixar claro que embora seja interessante ouvir a opinião de cada um deles, ninguém é obrigado se não se sentir à vontade. Com o objetivo de trabalhar também a afetividade e a empatia, questioná-los sempre que

possível: “e se fosse o seu coleguinha ou uma pessoa muito próxima passando por essa situação, o que você faria? ”.

Dilemas adaptados:

1. Você está na fila da lanchonete da escola esperando a sua vez para comprar um lanche. A fila está longa, há muitas pessoas na sua frente e atrás de você. Faltam menos de cinco minutos para tocar o sinal de término do recreio. Um colega que está bem no começo da fila chama você para ocupar o lugar à frente dele. Ao ouvir o convite, você...

2. Em uma brincadeira, você nota que as calças do seu colega rasgaram e ele não percebeu. Sua atitude nessa hora é...

3. Você é um colecionador de figurinhas. Um dos seus colegas lhe oferece uma coleção rara de figurinhas que você não teria condições de comprar, mas, em troca, ele pede que você pare de conversar com um dos seus melhores amigos. A sua decisão nesse momento é...

3º momento: Pedir para que as crianças desenharem as situações dos dilemas discutidos que elas mais gostaram. Após o desenho, permitir que as crianças que se sintam à vontade para tanto, contem-nos o que quis representar através do desenho e por que foi aquele dilema que mais chamou sua atenção.

FOLHA 2

Agora é a vez de cada um desenhar uma situação que acabamos de discutir que mais gostou. depois teremos a oportunidade de conversar sobre elas, se quiserem.

5º e 6º Encontro: “O reizinho e ele mesmo” e “O que a nossa turma pensa sobre respeito”

Objetivo: estimular as crianças para a reflexão de como o outro se sente quando é maltratado, percepção e valorização dos sentimentos dos coleguinhas e a afetividade, além de trabalhar o conceito do valor respeito de cada criança envolvida na pesquisa.

Materiais: - livro: “O reizinho e ele mesmo” – Luciene Regina Paulino Tognetta

- Cartolinas

- Canetinhas hidrocor

1º momento: Atividade “Semáforo das Emoções”.

2º momento: Ler para as crianças o livro “O reizinho e ele mesmo” que é a história de um reizinho que achava ser poderoso e que mandava em todo mundo, mas descobriu que nem mesmo nele ele mandava, porque nem se conhecia de verdade, não sabia quem era, do que gostava ou quais os sentimentos ele tinha quando as situações aconteciam.

Perguntar às crianças o que elas acharam da história e trabalhar os seguintes questionamentos com eles:

- Na historinha que acabamos de ouvir, ouvimos várias vezes “ser rei” e “ser súdito”. O rei é aquele que manda e o súdito é aquele que obedece às ordens do rei. A ideia é que a gente converse e pense um pouquinho nas nossas vidas. A primeira pergunta é: “você já se sentiram reizinhos, querendo mandar nos outros, alguma vez? Como foi?”

- Já se sentiram “súditos” algum dia, tendo alguém mandado você calarem a boca, xingado você? Como foi?

- O que você pensa da atitude do reizinho no começo do livro de achar que mandava em todo mundo e que podia fazer o que quisesse

com as pessoas? É uma atitude correta? Agindo assim ele respeitava as outras pessoas?

3º momento: Pedir para as crianças falarem o que elas entendem pela palavra “respeito” e conforme eles vão falando, a pesquisadora escreve em um cartaz o que disseram, colocando entre aspas para enfatizar/valorizar a fala deles e o nome de cada um que falou entre parênteses. Observar se um coleguinha respeita enquanto o outro fala, aguarda a sua vez de falar etc., pois os dados observados durante essa atividade: “O que a nossa turma pensa sobre respeito”, podem ser utilizados para a continuidade da intervenção e até mesmo no desenvolvimento da própria atividade aqui sugerida.

7º e 8º Encontro: “Reconhecendo nossas emoções e o que é empatia”

Objetivo: trabalhar a descentração, a afetividade e o reconhecimento das próprias emoções.

Materiais: - livro: “O monstro das cores” – Anna Llenas

- Personagens do livro “O monstro das cores” confeccionados em EVA

- 1 Urna que fará parte da atividade “Urna dos sentimentos”

1º momento: Atividade: “Semáforo das Emoções”.

2º momento: Mostrar para as crianças os personagens do livro “O Monstro das Cores” e explicar que cada um deles representa uma emoção, o verde por exemplo, representa a alegria; o preto (medo); o azul (tristeza); o vermelho (raiva) e o colorido, assim como na história, um personagens confuso em relação aos seus sentimentos.

Figura 3



Fonte: Do autor.

Ler para as crianças o livro que conta a história do monstro das cores que não sabendo muito bem o que se passa com ele, fez uma bagunça com suas emoções e agora sua tarefa é desembolar tudo e definir o que é a alegria, a tristeza, a raiva, o medo e a calma. A história será lida e “dramatizada” com uma criança que queira ajudar, mostrando os monstros das cores conforme o desenrolar da história.

Ao final, deixar as crianças manipularem os personagens e contar com qual dos “monstros” eles mais se identificam, se também se sentem confusos como o monstro em alguns momentos etc. É importante permitir também que as crianças construam suas próprias histórias com os personagens.

3º momento: Mostrar para a turma a “Urna dos Sentimentos”, que será utilizada como um espaço para demonstrar os sentimentos através de desenhos, colagens e/ou de forma escrita, caso haja na sala alguma criança alfabetizada. Depois chacoalhar a urna e mostrar os sentimentos que surgiram. Pode-se trabalhar a expressão dos sentimentos e confeccionar um quadro de sentimentos do dia.

9º e 10º Encontro: “Discutindo histórias sobre respeito”

Objetivo: trabalhar a identificação de situações que envolvem respeito, a importância do respeito com os colegas e a capacidade de se colocar no lugar do outro.

Materiais: - pranchas com as histórias desenhadas

1º momento: Atividades “Semáforo das Emoções”.

2º momento: Contar as histórias para as crianças e questioná-las de acordo com as questões abaixo para a avaliação do egocentrismo.

História 1

Na classe de Amanda alguns alunos chamam Luciana de “bruxa”, porque ela vive com os cabelos sujos e embaraçados. O que Amanda deve fazer?

- f) Ajudar a Luciana ensinando-a a se cuidar melhor, pois assim não será mais alvo de gozações.**
- g) Ignorar, porque se ela defender Luciana provavelmente os colegas também implicarão com ela.**
- h) Conversar com os colegas deixando claro que não se pode discriminar ninguém dessa forma.**

- i) **Contar para a professora o que estes alunos estão fazendo para que sejam advertidos.**
- j) **Ignorar, porque Luciana não pode vir para a escola com aquela aparência.**

Competência da BNCC	Dimensões/subdimensões da BNCC	Tipos de perguntas
Autoconhecimento e autocuidado	<i>Autoconhecimento e autocuidado</i> ✓ <i>Autoestima</i>	1. Vocês conseguem imaginar como a Luciana se sentiu quando falaram dos cabelos dela?
Empatia e cooperação	<i>Empatia e Cooperação</i> ✓ <i>Valorização da diversidade</i>	2. Como vocês acham que Luciana deveria se sentir por ter os cabelos diferentes dos colegas da turma? 3. O que vocês acham dos colegas terem chamado Luciana de “bruxa”?
	✓ <i>Alteridade (reconhecimento do outro)</i>	4. O que vocês acham que os colegas pensaram quando ouviram as piadas sobre o cabelo da Luciana? 5. E a Amanda? Conseguiu perceber que a Luciana pode ter ficado triste com a situação? 6. Vocês conseguem imaginar como ficariam no lugar da Luciana, ou seja, com seus colegas rindo dos seus cabelos?
	✓ <i>Acolhimento da perspectiva do outro</i>	7. Vocês acham que os colegas da turma da Luciana perceberam que rir do cabelo dela e chamá-la de “bruxa” pode ter deixado magoada?
	✓ <i>Diálogo e Cooperação</i>	8. Vocês acham que a Amanda deveria conversar com os colegas da sala em relação ao comportamento deles com Luciana?

História 2

A mãe de Gabriel pediu algumas vezes que ele separasse quais brinquedos poderia doar, mas ele acabou se esquecendo. Então, enquanto ele estava na escola, ela doou alguns brinquedos que ele não brincava mais sem a permissão dele, e isso o deixou triste. A mãe de Gabriel deveria ter

- f) Doado porque ela tinha pedido para que ele separasse os brinquedos, mas ele não obedeceu.
- g) Separado os brinquedos junto com o filho, pois o ensinaria a ser generoso com os pobres.
- h) Doado porque ele não brincava com os brinquedos que ficavam largados ocupando espaço.
- i) Separado os brinquedos, mostrado ao filho e, como eram dele, ele decidiria o que doar.
- j) Mostrado ao filho os brinquedos que iria doar, pois com esta atitude ele não brigaria com ela.

Competência da BNCC	Dimensões/subdimensões da BNCC	Tipos de perguntas
Autoconhecimento e autocuidado	<i>Autoconhecimento e autocuidado</i> ✓ <i>Atenção plena e capacidade de reflexão</i> ✓ <i>Equilíbrio Emocional</i>	1.O que vocês acham que Gabriel sentiu e pensou ao ver que sua mãe doou seus brinquedos sem a sua permissão?

Empatia e cooperação	<i>Empatia</i> ✓ <i>Alteridade (reconhecimento do outro)</i> ✓ <i>Acolhimento da perspectiva do outro</i>	2.Vocês acham que a mãe de Gabriel pensou que ele poderia ter ficado chateado pelo fato dela ter doado os brinquedos sem a sua permissão?
	✓ <i>Diálogo e cooperação</i>	3.Como vocês acham que Gabriel deveria conversar com a sua mãe sobre o fato dela ter doado seus brinquedos?

11º e 12º Encontro: “A empatia e o nosso cartaz sobre respeito”

Objetivo: trabalhar a identificação de situações que envolvem respeito, a importância do autorrespeito, o conceito de empatia, a aceitação das diferenças e encerramento das atividades com a turma.

Materiais: - revistas velhas para recorte;

- 1 folha de papel pardo;

- Materiais gráficos (tesouras sem ponta, cola, barbante, lápis de cor, canetinhas hidrocor, papéis coloridos, barbante etc.);

- 1 livro: “Isso se chama empatia” – Nati Alonso e Luciene Tognetta

- 1 folha 3 (em anexo) para cada criança e lápis de cor.

- 1 livro: “Maria vai com as outras” – Sylvia Orthof

1º momento: Atividades “Semáforo das Emoções”.

2º momento: Dizer para as crianças que será lido para elas um livro que conta a história de uma centopeia que se sente diferente por não ter o mesmo número de patas que os demais colegas e que por conta disso, sentia-se perdida e desanimada. Ao ganhar uma roda, ela percebe que pode

se sentir tão bem como os colegas e até rolar. Mas antes da leitura, iremos apresentar o desenho de uma centopeia (folha 3 em anexo) e pedir que elas pintem a figura, mas as patas devem ser pintadas na cor preta (o objetivo é enfatizar que a centopeia é um bichinho de muitas patas e que a da história se considera “diferente” por ter menos que os colegas).

Na história, a centopeia Bia encontra um amigo que se coloca no lugar dela e a faz não se sentir mais tão triste como antes e os demais amigos começam a andar como ela ao ver seu amigo fazendo isso e a deixando mais feliz. Trabalhar aqui o conceito de empatia abordado no livro, a aceitação das diferenças, o respeito pelo colega através de questionamentos como:

- O que vocês acharam do amigo de Bia que resolve andar como ela ao perceber que ela fica muito triste por não andar como os colegas?
- Vocês ajudariam ou já ajudaram um coleguinha com alguma dificuldade a se sentir melhor?
- O que mais chamou a atenção de vocês na história que acabamos de ouvir?
- Como é para vocês perceberem que os amigos são diferentes uns dos outros?

3º momento: Propor para as crianças a confecção de um cartaz com a turma toda envolvendo colagens e desenhos sobre situações que demonstram relações de respeito. A ideia é que eles fiquem à vontade para criar e trabalhar em grupo, onde será possível também a observação de como a turma se envolve ou não quando precisa desenvolver uma atividade em grupo. Em caso de conflitos, a pesquisadora tentará administrar tais situações de forma que as crianças conversem e resolvam entre si, na medida do possível.

Trabalhar o porquê de cada uma das imagens escolhidas e no que pensaram quando as escolheram. Ouvir deles o que eles acharam das atividades propostas e o que mais gostaram.

4º momento: Atividade “Urna dos Sentimentos” e agradecimento a turma pelos momentos que passamos juntos durante a intervenção.

Atividade-extra: Antes de iniciar a leitura do livro “Maria vai com as outras” da autora Sylvia Orthof, ouvir das crianças se elas conhecem essa expressão popular ou se imaginam o que seja uma pessoa “Maria vai com as outras”. Se as crianças não conhecerem a expressão, explicar que após a leitura do livro eles poderão entender melhor.

A história do livro tem como personagem central a ovelha Maria que sempre seguia as outras ovelhas: se o rebanho passava frio, ela também passava, mesmo detestando essa estação do ano; se todas as ovelhas, comiam jiló, Maria comia jiló, embora não gostasse nenhum pouco desse prato etc. Com essa obra literária, é possível trabalhar questões relacionadas a como cada um se respeita, que cada um tem seus gostos e qualidades e que não vale a pena fazer tanta coisa contra a própria vontade só para ser igual às outras pessoas. Será um momento de trabalhar o autorrespeito e valorizar as potencialidades de cada um, mas ao mesmo demonstrar a importância do respeito mútuo, que “nasce” das relações de reciprocidade, ou seja, entre iguais.

Anexo

Sinopses dos livros

Sinopse do livro “Pinote, o Fracote e Janjão, o Fortão”

Fernanda Lopes de Almeida

O livro “Pinote, o fracote e Janjão, o fortão” conta a história de Pinote, o menino mais fraquinho da turma, que tenta vencer de todas as formas Janjão que gosta de mandar e até mesmo judiar dos amigos que ele considera mais fraco e também dos animais, ou seja, ele acaba impondo-se aos colegas pela força, até ser confrontado pelo mais “fracote” e ser vencido pela inteligência dele.

Sinopse do livro “O Reizinho e Ele Mesmo”

Luciene Regina Paulina Tognetta

“O reizinho e ele mesmo” é a história de um reizinho que achava ser poderoso e que mandava em todo mundo, mas descobriu que nem mesmo nele ele mandava, porque nem se conhecia de verdade, não sabia quem era, do que gostava ou quais os sentimentos ele tinha quando as situações aconteciam.

Sinopse do livro “O Monstro das Cores”

Anna Llenas

No livro “O Monstro das Cores”, cada um deles representa uma emoção, o verde por exemplo, representa a alegria; o preto (medo); o azul (tristeza); o vermelho (raiva) e o colorido, um personagem confuso em relação aos seus sentimentos. Sendo assim, o livro conta a história do monstro das cores que não sabendo muito bem o que se passa com ele, faz uma bagunça com suas emoções e agora sua tarefa é desembolar tudo e definir o que é a alegria, a tristeza, a raiva, o medo e a calma.

Sinopse do livro “Isso se Chama Empatia”

Nati Alonso e Luciene Tognetta

O livro conta a história de uma centopeia que se sente diferente por não ter o mesmo número de patas que os demais colegas e que por conta disso, sentia-se perdida e desanimada. Ao ganhar uma roda, ela percebe que pode se sentir tão bem como os colegas e até rolar. Na história, a centopeia Bia encontra um amigo que se coloca no lugar dela e a faz não se sentir mais tão triste como antes e os demais amigos começam a andar como ela ao ver seu amigo fazendo isso e a deixando mais feliz.

Sinopse do livro “Maria vai com as Outras”

Sylvia Orthof

A história do livro tem como personagem central a ovelha Maria que sempre seguia as outras ovelhas: se o rebanho passava frio, ela também passava, mesmo detestando essa estação do ano; se todas as ovelhas, comiam jiló, Maria comia jiló, embora não gostasse nenhum pouco desse prato etc. Com essa obra literária, é possível trabalhar questões relacionadas a como cada um se respeita, que cada um tem seus gostos e qualidades e que não vale a pena fazer tanta coisa contra a própria vontade só para ser igual às outras pessoas.

Outras Sugestões de Atividades

- jogos cooperativos;
- leitura do livro “Bom dia todas as cores” da Ruth Rocha, teatrinho de fantoches e roda de conversa, pois o livro aborda o respeito frente aos desejos do camaleão;
- uso de atividades mais físicas e ativas em grupos também poderiam ser exploradas, levando as crianças a refletirem sobre suas atitudes durante a execução das mesmas;
- uso da apresentação de um desenho animado relacionado ao tema, vídeos na TV ou Datashow, fantoches de mãos e músicas para preparar o clima para a atividade.

Sobre a Autora

Priscila Caroline Miguel é Mestra em Educação (2021) pela UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília/SP. Graduada em Psicologia pela UNIMAR – Universidade de Marília (2010). Atuou por 10 anos na área clínica em consultório particular, quando decidiu se dedicar à vida acadêmica, com ênfase na Psicologia da Educação. Vinculada desde 2018 ao GEPPEI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Moral e Educação Integral da UNESP de Marília/SP, sob a liderança da Profa. Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Lívia Pereira Mendes

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

O tema desse livro é a busca de estratégias para o fortalecimento da descentração, superação do egocentrismo e o encaminhamento de perspectiva reversível na tomada de decisões. O objetivo principal é a criação de uma sequência didática que trabalhe o desenvolvimento moral, especificamente a adesão ao valor respeito de modo reversível, ou seja, trabalhando a superação do egocentrismo e o reconhecimento do outro, que só é possível com a reversibilidade. Como resultados, além da definição dos pressupostos teóricos que envolvem a discussão sobre o desenvolvimento moral e, em particular do valor respeito, construímos uma Sequência Didática para ser aplicada junto a crianças na faixa etária de cinco anos, buscando o desenvolvimento moral que implica na superação do egocentrismo e na tomada de consciência de si, já que o egocentrismo seria justamente a falta de tal consciência. Acreditamos que um trabalho com valores sociomoraes pode auxiliar nesse processo e escolhemos o valor respeito sendo que o unilateral é a primeira forma de respeito que aparece no desenvolvimento moral do ser humano e surge nas relações de coação social, em especial, as construídas entre a criança e seus pais ou com outros adultos significativos para ela. Por outro lado, o respeito mútuo surge da cooperação que impõe apenas a reciprocidade que obriga cada um a se colocar no lugar do outro.

Boa leitura!

Priscila Caroline Miguel é mestra em Educação (2021) pela UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília/SP. Graduada em Psicologia pela UNIMAR – Universidade de Marília (2010). Atuou por 10 anos na área clínica em consultório particular, quando decidiu se dedicar à vida acadêmica, com ênfase na Psicologia da Educação. Vinculada desde 2018 ao GEPPEI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Moral e Educação Integral da UNESP de Marília/SP, sob a liderança da Profa. Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia.



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

ISBN 978-655954087-7



9 786559 540877