

AS PESQUISAS **PIAGETIANAS** NA EDUCAÇÃO:

Contribuições do passado, desafios atuais e perspectivas futuras



Organizadores:

Matheus Estevão Ferreira da Silva
Lilian Pacchioni Pereira de Sousa
Eliane Giachetto Saravali



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



**AS PESQUISAS PIAGETIANAS NA EDUCAÇÃO:
contribuições do passado, desafios atuais
e perspectivas futuras**

Organizadores:

Matheus Estevão Ferreira da Silva

Lilian Pacchioni Pereira de Sousa

Eliane Giachetto Saravali

**Matheus Estevão Ferreira da Silva
Lilian Pacchioni Pereira de Sousa
Eliane Giachetto Saravali
(Organizadores)**

**AS PESQUISAS PIAGETIANAS NA EDUCAÇÃO:
contribuições do passado, desafios atuais
e perspectivas futuras**

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2024



**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*

Henrique Tahan Novaes

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Alonso Bezerra de Carvalho

Ana Clara Bortoleto Nery

Claudia da Mota Daros Parente

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Pedro Angelo Pagni

Auxílio N° 0039/2022, Processo N° 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPES

Capa: Priscilla dos Santos Ferreira da Silva (www.behance.net/prihx)

Parecerista: Eliane Paganini da Silva - Professora Adjunto da Universidade Estadual do Paraná (Unespar-PR) - Colegiado de Pedagogia - Campus Apucarana - Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - PROFEL-Unespar.

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

P474 As pesquisas piagetianas na educação: contribuições do passado, desafios atuais e perspectivas futuras / Matheus Estevão Ferreira da Silva, Lilian Pacchioni Pereira de Sousa, Eliane Giachetto Saravali (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2023.

526 p. : il.

CAPES

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-439-4 (Impresso)

ISBN 978-65-5954-440-0 (Digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-440-0>

1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Construtivismo (Educação). 3. Educação de crianças. 4. Desenvolvimento moral. 5. Desenvolvimento cognitivo. I. Silva, Matheus Estevão Ferreira da. II. Sousa, Lilian Pacchioni Pereira de. III. Saravali, Eliane Giachetto. IV. Título.

CDD 370.152

Catalogação: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2023, 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

HOMENAGEM (*IN MEMORIAM*):
MARIANELA DENEGRI CORIA
Uma mulher cientista além do seu tempo

O mês de outubro do ano de 2022 foi marcado fortemente pela perda de uma mulher de valor e competência, uma cientista que transcendeu o tempo e o espaço e ganhou o mundo: Marianela Denegri Coria. Numa sociedade machista e patriarcal, característica dos países da América Latina, surge mulheres que se destacam por desafiar o *status quo* e representam as milhares de vozes silenciadas. Marianela Denegri Coria foi uma dessas mulheres, pois teve a coragem de quebrar paradigmas e abrir caminhos para milhares de outras na ciência.

Marianela tornou-se pioneira em sua área, desafiou velhos estereótipos, sem medo e podemos dizer, com certeza, que esteve adiante do seu tempo. Tornou-se um ícone da investigação em Ciências Sociais.

Foi mentora de muitos, inspiradora única, acreditava nas pessoas antes que elas mesmas acreditassem em si, foi capaz de ver nas novas gerações o poder da mudança. Seu conselho sábio e sensato iluminou o caminho de muitas pessoas, mulher de fortes e de profundas convicções, deixa um legado científico para muitas gerações e, principalmente, um legado de ser humano por excelência.

Apaixonada por entender como pensa o ser humano, diante de um modelo econômico que ela definiu como voraz, quanto aos desejos de consumo e ao uso do dinheiro, não mediu esforços para que suas pesquisas impactassem positivamente a vida da sociedade e, especialmente, das famílias. Marianela Denegri foi precursora da

Psicologia Econômica na América Latina, apontando que a sociedade do consumo altera a forma como construímos a identidade, orientada para o ter e para o não ser, o que, certamente, muda todo o centro de gravidade das nossas vidas, uma das principais e mais graves consequências para o futuro de novas gerações.

Participou em vários projetos de investigação, nacionais e internacionais, sobre temas relacionados à psicologia econômica, comportamento do consumidor e educação econômica e financeira de crianças, jovens e adultos. Foi pesquisadora internacional encarregada de projetos da Fundação Ford e de universidades colombianas, peruanas e equatorianas.

Autora ou coautora de inúmeras publicações, incluindo artigos em revistas indexadas, capítulos de livros e livros autorais, foi oradora convidada em seminários e congressos nacionais e internacionais.

Nascida em Santiago, no Chile, oriunda de família de classe média com pai mecânico e mãe operária, foi a primeira de sua geração familiar a chegar à universidade. Ingressou na Pontifícia Universidade do Chile, graças às suas boas notas. Em 1982, mudou para a cidade de Temuco para ingressar na recém-inaugurada Universidade de La Frontera, onde trabalhou como professora na graduação do curso de Psicologia. A partir de então, iniciou sua carreira também como pesquisadora ao entrar em contato com a linha de pesquisa sobre a construção do conhecimento social, área do conhecimento com forte influência dos estudos de Jean Piaget (1896-1980).

Em 1989, Denegri obteve o título de Mestre em Psicologia Educacional pela Universidade Laval de Quebec. Em 1992, recebeu uma bolsa “presidente da república” e viajou para a Espanha para

prosseguir o doutorado, na Universidade Autónoma de Madrid, iniciando estudos na linha de investigação em Psicologia Econômica sob a orientação do renomado pesquisador Juan Delval, que fora orientando de Jean Piaget.

Marianela logo reconheceu a relevância das Ciências Sociais, pois muitos dos fenômenos que ocorrem no planeta têm a ver com o comportamento das pessoas, dos grupos e com as dinâmicas sociais.

Em sua tese de doutorado, intitulada “Psicogênese do pensamento econômico na infância e adolescência”, orientada por Delval e concluída no ano de 1995, construiu um modelo de Psicogênese do Pensamento Econômico, baseado na teoria cognitiva-evolutiva de Piaget, que tem sido utilizado em pesquisas internacionais, tornando-a a primeira pesquisadora chilena e latino-americana no campo da Psicologia Econômica. No ano subsequente, Marianela Denegri obteve o prêmio de melhor tese de doutorado. Nos anos de 1994 e 1995 fora bolsista do Ministério da Educação da Espanha no Projeto de Pesquisa “Psicologia do Desenvolvimento e Educação Escolar”.

No ano de 1996, além do prêmio de melhor tese de doutorado, Marianela iniciou o projeto Fondecyt o qual foi denominado “Entendendo a economia em crianças chilenas”. Com esse projeto, iniciou a formação de uma relevante equipe de pesquisa neste campo científico e totalmente novo naquele país, assim como nos países latino americanos.

O sucesso do projeto foi replicado em outros países da América Latina sendo a Colômbia (AMAR et al., 2000, 2001, 2002, 2006; LLANOS et al., 2009) o primeiro a replicá-lo. No Brasil, junto ao Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas/SP, seus estudos foram referência para várias investigações e teses de doutorado,

colaborando de maneira significativa com as primeiras pesquisas na área (SILVA 2008; ARAÚJO 2009; CANTELLI 2009; ORTIZ, 2009; FERMIANO 2010; BRAGA, 2010).

No ano de 2010, com referência no trabalho de Marianela Denegri, no projeto Fondecyt e nos grupos de estudos avançados em Psicologia Econômica na Universidade de La Frontera, foi oficializada a criação do CEPEC – Centro de Pesquisa em Psicologia Econômica e do Consumo, reconhecido como um centro de excelência pela Universidade de La Frontera no ano de 2016. Uma importante iniciativa do CEPEC foi estabelecer um serviço de apoio para orientar estudantes de graduação de diferentes áreas, com o objetivo de promover e motivar futuros e novos pesquisadores em Psicologia Econômica e do Consumidor. O CEPEC também é responsável pela criação do TAE, Teste de Alfabetização Econômica, que se tornou a primeira ferramenta de língua espanhola que já foi replicada e traduzida para outros idiomas. No Brasil, destacam-se as teses de doutorado de Bessa (2008); Araújo (2009); Ortiz (2009), e pesquisas desenvolvidas por Bessa Fermiano e Denegri (2014); Bessa e Costa (2022); Bessa e Saravali (2022); Bessa Saravali e Fermiano (2022) utilizando o TAE.

Os estudos realizados no CEPEC despertaram o interesse de diferentes profissionais e entidades do país, com articulações com importantes instituições como o SERNAC – Servicio Nacional del Consumidor no Chile, o Banco Central do Chile e recentemente com a FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - instituição pública de fomento à pesquisa acadêmica ligada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do governo do estado de São Paulo no Brasil.

Marianela teve sua vida marcada pelo dinamismo multifacetado, com base em seu trabalho na criação do primeiro

grupo de estudos avançados em Psicologia Econômica, ainda na Universidade de La Frontera, assumiu a direção de um Núcleo Científico e Tecnológico em Ciências Sociais y Humanidades. Esse núcleo reúne pesquisas avançadas nessas áreas.

Marianela Denegri destacou-se nacional e internacionalmente tornando-se referência em Psicologia e pioneira nos estudos de Psicologia Econômica no Chile, com extensão nos países sul-americanos. Ingressou num ambiente dominado por homens e foi a primeira mulher a trabalhar nessa área. Em 2002, recebeu o prêmio SERNAM como reconhecimento de mulher promissora. Foi constantemente consultada por instituições nacionais e internacionais, como a TEDxUFRO em 2017. Em 2012, obteve prêmio de reconhecimento por trabalhos acadêmicos da Faculdade de Educação Ciências Sociais e Humanas. Em 2017, obteve a medalha de trajetória acadêmica destacada pela Universidade de La Frontera. Durante o período de 2012 a 2015, foi a única participante do mundo acadêmico no júri nacional do concurso de economia do Banco Central do Chile.

Professora titular renomada, destacou-se pela qualidade de ensino em cursos de graduação e pós-graduação, pela produtividade científica, com mais de 100 publicações em periódicos de alto impacto; pela participação nos mais importantes congressos internacionais e em sociedades científicas. Foi nomeada Professora Honorária da Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Peru) e consolidou-se como referência latino-americana em sua linha de pesquisa em Psicologia Econômica.

Seus estudos aprofundaram a compreensão do impacto do modelo econômico neoliberal no comportamento do consumidor e na construção da identidade nas sociedades pós-modernas. Em especial, desenvolveu estudos e criação de instrumentos que

promovam a Educação Financeira crítica nacional e internacionalmente. Diante do legado dessa mulher extraordinária só temos a agradecer em nome da Ciência, sua contribuição que chegará a muitas gerações.

Quem a conheceu de perto, conviveu com a generosidade de uma mulher carregada de bons princípios e ávida por uma sociedade mais justa e humana.

Figura 1 – Participação de Marianela Denegri Coria (de preto na foto – as placas de identificação na foto não estão na ordem correta) no XXVI Encontro Nacional de Professores do PROEPRE, realizado em 2013, Águas de Lindóia-SP, Brasil



Fonte: Acervo pessoal de Sonia Bessa.

Profª. Dra. Sônia Bessa

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Profª. Dra. Arlett Krause Arriagada

Universidad de La Frontera (UFRO)

Profª. Dra. Maria Belintane Fermiano

Faculdades Net Work (FNW)

Referências

AMAR, J., ABELLO, R.; LLANOS, M. **Desarrollo de conceptos económicos en niños y adolescentes colombianos y su interacción en los sectores educativos y calidad de vida.** Barranquilla: Proyecto CIDHUM, 2000.

AMAR, J. et al. La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región Caribe Colombiana. **Investigación y Desarrollo**, v. 9, n. 2, p. 592-613, 2001.

AMAR, J.; ABELLO, R.; DENEGRI, M.; LLANOS, M. **Pensamiento económico de los niños colombianos.** Análisis comparativo en la región Caribe. Barranquilla: Uninorte, 2002.

AMAR, J. A. et al. Representaciones acerca de la pobreza, desigualdad social y movilidad socioeconómica en estudiantes universitarios de la ciudad de Barranquilla, Colombia. **Investigación y Desarrollo**, v. 14, n. 2, 2006.

ARAÚJO, R. M. B. **Alfabetização econômica: compromisso social na educação das crianças.** São Bernardo do Campo, SP: Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

BESSA, S.; FERMIANO, M. B.; DENEGRI, M. C. Compreensão econômica de estudantes entre 10 e 15 anos. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 2, p. 410-419, 2014.

BESSA, S.; COSTA, D. S. Compreensão econômica de estudantes do ensino médio em diferentes contextos socioeconômicos. **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 19, n. 60, p. 218-239, 2022.

BESSA, S, SARAVALI, E. G.; FERMIANO, M. B. Pobreza e desigualdade social: o que pensam estudantes do ensino médio e superior. **RECC**, Canoas, v. 27 n. 2, 01-18, nov., 2022.

BRAGA, Adriana Regina. **Educação econômica**: um olhar sobre a educação ambiental. 247f. 2010. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Educação da Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2010.

CANTELLI, V. C. B. **Procedimentos utilizados pelas famílias na educação econômica de seus filhos**. 2009. 415f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FERMIANO, M. A. B. **Pré-adolescentes (“tweens”)** – desde a perspectiva da teoria piagetiana à da Psicologia Econômica. 2010. 491f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ORTIZ, M. F. **Educação para o consumo**: diagnóstico da compreensão do mundo econômico do aluno da educação de Jovens e adultos. 2009. 149f. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2009.

SILVA, S. B. N. **Alfabetização econômica, hábitos de consumo e atitudes em direção ao endividamento de estudantes de pedagogia**. 2008. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

Sumário

Prefácio | *Lia Leme Zaia*.....17

Apresentação | *Matheus Estevão Ferreira da Silva, Lilian Pacchioni Pereira de Sousa, Eliane Giachetto Saravali*.....19

PARTE I

AS PESQUISAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O Desenvolvimento Cognitivo sob a Perspectiva Construtivista.....27
Priscila Caroline Miguel

O Método Clínico de Jean Piaget: uma tomada histórica, conceitual e prática.....55
André Elias Morelli Ribeiro

O Jogo Simbólico na Elaboração do Luto Infantil.....91
Gabriela Silva Disner, Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho, Marcela Cristina Moraes

Quando e Onde se Brinca no Primeiro Ano? um estudo sobre o jogo simbólico no Ensino Fundamental de uma escola de tempo integral..111
Ana Carolina Tattaro Maranhão

Desenvolvimento das Crianças Pequenas e a Identificação das Características de Altas Habilidades e Superdotação.....131
Carla Sant'ana de Oliveira, Sandra Cristina Batista Martins, Carla Luciane Blum Vestena, Bernadete De Fatima Bastos Valentim

Concepções Piagetianas e o Trabalho com a Matemática no 3º Ano do Ensino Fundamental: vivências iniciais.....149
Bruna Sordi Rodrigues, Edneia Felix de Matos

Compreensão da Operação de Multiplicação: estudo com referência na epistemologia genética.....165
Sônia Bessa

A Formação da Noção da Força Corporal na Criança: contribuições para a Educação Física.....191
Orlando Mendes Fogaça Júnior

Construtivismo e Alfabetização no Brasil: o passado e futuro das novas ideias.....213
Bruna Assem Sasso dos Santos, Adrián Oscar Dongo Montoya

A Teoria Piagetiana Aplicada na Educação de Jovens e Adultos – EJA: pesquisas em contexto brasileiro.....247
Érica de Cássia Gonçalves, Lilian Pacchioni Pereira de Sousa, Livia Maria de Souza Soares, Guilherme Aparecido de Godoi

PARTE II

AS PESQUISAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL

A Possibilidade da Autonomia Moral em Piaget.....273
Carla Chiari

A Teoria Moral Piagetiana: de projeto inacabado para a base da abordagem cognitivo-evolutiva do desenvolvimento moral.....301
Matheus Estevão Ferreira da Silva, Lia Beatriz de Lucca Freitas

Desenvolvimento Moral, Autorregulação e Funções Executivas.....325
Rita Melissa Lepre, Eduardo Silva Benetti, Bianca Vitti Cincoto

As Relações Sociais e as Duas Morais: uma análise do discurso do sujeito coletivo a respeito do ser educador em instituições de acolhimento.....	347
<i>Carla Andressa Placido Ribeiro de França</i>	
Autonomia Moral e Inclusão: o que dizem alunos do Ensino Fundamental sobre as crianças com necessidades educacionais especiais incluídas?.....	371
<i>Cristiane Pereira Marquezini</i>	
Moral na Perspectiva Piagetiana: um mapeamento das intervenções possíveis.....	394
<i>Sandra Cristina Batista Martins, Rodrigo Luís Vogt, Tania Stoltz</i>	
A Educação Moral e as Medidas Socioeducativas: um diálogo entre Jean Piaget e Paulo Freire.....	413
<i>Henrique Abarca Schelini Carnevalli</i>	
Significações de Justiça Apresentadas por Estudantes do Ensino Fundamental, Capturadas por meio de Histórias Dilemáticas.....	451
<i>Francismara Neves de Oliveira, Joana Virgínia Campana Nakano, Eliane Giachetto Saravali, Carlos Eduardo Gonçalves, Silvana Thomas, Ana Cristina da Silva Amado, Leandro Augusto dos Reis, Guilherme Aparecido Godoi</i>	
As Pesquisas Piagetianas Desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP de Marília.....	489
<i>Matheus Estevão Ferreira da Silva</i>	
Sobre as Autoras e Autores.....	511

Prefácio

Este novo livro de pesquisas – teórica e metodologicamente fundadas na perspectiva piagetiana – traz uma grata contribuição aos profissionais que se dedicam ao desenvolvimento e à aprendizagem nos campos pedagógico, psicopedagógico, psicológico, acadêmico e social.

Composto por duas partes, a primeira dedicada ao desenvolvimento cognitivo e aprendizagem; a segunda, ao desenvolvimento moral e construção da autonomia. Encontra-se em ambas uma fundamentação teórica bem elaborada, a descrição do percurso histórico do método clínico, na primeira parte e, na segunda, a elaboração da abordagem cognitivo-evolutiva do desenvolvimento moral, a partir da teoria moral piagetiana.

O livro, descreve processos, apresenta possibilidades, analisa alguns problemas observados na prática, em grande parte decorrentes da falta de compreensão, pelos professores e responsáveis por sua aplicação, dos princípios norteadores da construção do conhecimento, bem como dos princípios norteadores da construção de uma moral autônoma.

A partir das pesquisas sobre o jogo simbólico, sobre a alfabetização, construção das operações aritméticas, ou a partir de pesquisas relacionados a aceitação do colega com necessidades especiais, relacionadas à instituições de acolhimento e às que recebem adolescentes sujeitos a medidas socioeducativas, pudemos

vislumbrar inúmeras possibilidades da produção acadêmica baseada na Epistemologia Genética, esperando que o exemplo seja fértil e outras instituições também tragam a público suas produções.

Campinas, 16 de novembro de 2022.

Profa. Dra. Lia Leme Zaia

Pesquisadora Colaboradora do Laboratório de
Psicologia Genética da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas
(LPG/FE/UNICAMP)

Apresentação

Reconhece-se a Educação como um dos campos mais privilegiados no processo de difusão das ideias do epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e de seus(suas) colaboradores(as) e estudiosos(as). No Brasil, a teoria piagetiana, ou a Epistemologia Genética, como seu próprio autor a denominava, “invadiu” os debates educacionais com a mesma rapidez em que se reconhecia as reverberações dessa teoria e suas possíveis contribuições nesse campo que, originalmente, não era o seu foco. Isso fez da Educação uma área do conhecimento corresponsável por desenvolver as ideias piagetianas e de abrir muitas possibilidades de aplicação.

Ainda na década de 1990, a difusão das ideias piagetianas, no contexto brasileiro, foi agrupada por Mário Sérgio Vasconcelos (1996) em duas etapas: a primeira caracterizada como “livresca”, em que as pesquisas piagetianas eram incomuns e a circulação dessas ideias se dava pela iniciativa de profissionais que buscavam embasamento no autor para sua atuação pedagógica; e a segunda, situada a partir da década de 1960, caracterizada pela disseminação institucional e acadêmica que suas ideias tiveram, com o despontar de pesquisas teóricas e/ou empíricas nas áreas de Psicologia e de Educação, assim como de “escolas” piagetianas, situadas em várias Instituições de Ensino Superior (IES), Programas de Pós-Graduação e Grupos de Estudos, espalhados em diferentes regiões do país.

Na Educação, a popularidade do “discurso construtivista” nos “corredores” escolares e universitários alcançou o seu ápice ainda

no final da segunda metade do século XX, dispondo até mesmo de grandes iniciativas em termos de abrangência para a sua implementação, como é o caso do Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPE) (ASSIS, 2017), fundado por Orly Zucatto Mantovani de Assis, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Esse Programa contou com convênios de assessoria junto à professora Orly e sua equipe em escolas públicas e privadas em várias cidades e estados para sua concretização, contribuindo conseqüentemente para a inserção das ideias piagetianas tanto na pesquisa como nos próprios fenômenos e processos educacionais.

Como era de se esperar, no entanto, essa incorporação da teoria nos meios educacionais, com tais intensidades e proporções, não se deu sem distorções (CORAZZA, 1996; PEDRO-SILVA, 2015) ou injustas culpabilizações sobre o construtivismo não ter sido suficiente para resolver os problemas educacionais brasileiros (FABRIL; CALSA; 2009; MORTATTI, 2016). Apesar disso, salientam Fabril e Calsa (2009, p. 2015), “qualquer teoria pode estar exposta a crítica, mas, isso requer a compreensão da mesma em sua totalidade” e que, não obstante, “a Epistemologia Genética piagetiana tem potencial para continuar a servir como fundamento teórico-metodológico de pesquisas quer de caráter empírico ou teórico, sem desconsiderar com isso, seus limites”.

Hoje, 26 anos após o desenvolvimento da pesquisa de Vasconcelos (1996), a História recente nos mostra que as pesquisas piagetianas, e aquelas desenvolvidas em intersecção com o campo da Educação, continuaram, consolidaram-se e, portanto, atestaram que a difusão das ideias de Piaget teve seu prosseguimento também a partir desse campo, que viu na teoria piagetiana uma alternativa

atraente para compor seu referencial teórico de base na pesquisa sobre os fenômenos e processos educacionais.

Em contexto local, a Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, evidencia-se como uma das instituições envolvidas com esse processo de difusão e com as pesquisas piagetianas aplicadas à Educação, presentes na graduação (Trabalho de Conclusão de Curso e de Iniciação Científica) e na pós-graduação (Dissertações e Teses), além de promover eventos científicos e sediar Grupos de Estudos e Pesquisas sobre o tema, dos quais surgem produções com níveis altos de qualificação acadêmica.

Vale ressaltar que o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FFC/UNESP de Marília é um dos principais responsáveis por tal envolvimento, possibilitando a sua intersecção privilegiada com o campo da Educação, principalmente por meio de três importantes Grupos de Estudos e Pesquisas, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista (GEADEC), o Grupo de Estudos e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação (GEPEGE) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI), todos sediados no campus e cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Das realizações desses grupos, ressaltam-se as organizações de alguns eventos científicos importantes como o *Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas* (bienal, em 2018 em sua 5ª edição), organizado pelo GEPEGE, o *Encontro Diálogos sobre as Dificuldades se Aprendizagem*, com sua primeira edição

realizada em 2016, e o *PROEPRE em Ação*, com sua primeira edição em Marília realizada em 2019, sendo ambos eventos organizados pelo GEADEC.

Diante do valioso lugar que a teoria piagetiana ocupa na pesquisa educacional brasileira, assim como essa sua influência em contexto local, esta coletânea foi idealizada com o objetivo principal de divulgar resultados de pesquisas, em andamento ou concluídas, desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESP/FFC/Marília, que investigam os fenômenos e processos educacionais a partir da perspectiva teórica piagetiana.

Foram convidados(as) para participar e contribuir com este livro, a partir da produção de capítulos que tratam respectivamente de suas pesquisas, discentes matriculados(as) e egressos(as) do PPGE. Ao final do trabalho de organização, este livro reuniu 19 textos resultantes de pesquisas de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, concluídas ou ainda em andamento. 16 desses textos são de autoria de discentes, que contam ou não com a coautoria de seus(suas) respectivos(as) orientadores(as), enquanto os outros 03 textos são de autoria de professores(as) convidados(as).

O livro foi dividido em duas partes, em que os 19 capítulos foram distribuídos. Na primeira parte, intitulada *As pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo*, encontram-se 10 textos que abordam resultados de pesquisas que investigaram diversos aspectos dentro do enfoque cognitivo da teoria piagetiana. Na segunda parte, intitulada *As pesquisas sobre o desenvolvimento moral*, reúnem-se 09 textos resultantes de pesquisas que investigaram a questão da moralidade a partir de Piaget.

Todo o trabalho na e para produção deste livro foi realizado esperando contribuir para a divulgação das pesquisas desenvolvidas em nosso Programa, assim como para o avanço da pesquisa científica sobre os temas abordados. Também foi nosso propósito tornar acessível esse conhecimento científico produzido não só para pesquisadores(as), professores(as) e estudantes de graduação e pós-graduação, mas para qualquer pessoa interessada no tema e comprometida com as ideias piagetianas.

Matheus, Lílian e Eliane

Os organizadores

Referências

ASSIS, O. Z. M. PROEPRE – programa de educação infantil e ensino fundamental e a teoria de Jean Piaget. **Schème: Revista de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 9, n. esp., p. 217-263, 2017.

CORAZZA, S. M. Construtivismo: evolução ou modismo?. **Educação e Realidade**, v. 21, n. 2, p. 215-232, jul./dez., 1996.

FABRIL, F. R.; CALSA; G. C. A obra piagetiana no Brasil: fecundidade e distorções na educação. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 12, n. 2, p. 243-250, maio/ago., 2009.

MORTATTI, M. do R. L. Os órfãos do construtivismo. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2267-2286, 2016.

PEDRO-SILVA, N. Alguns equívocos em relação à epistemologia e psicologia genéticas. **Schème: Revista de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 7, n. 2, ago./dez., 2015.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PARTE I

AS PESQUISAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO SOB A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA

Priscila Caroline MIGUEL¹

Introdução

Este capítulo é parte da pesquisa *O desenvolvimento moral e o valor respeito: criação de uma sequência didática para o trabalho na Educação Infantil* (MIGUEL, 2021), que teve o objetivo de construir uma sequência didática para trabalhar o valor respeito com crianças da Educação Infantil, visando a descentração, ou seja, a superação do egocentrismo. Para isso, contou com o financiamento de bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para este capítulo, aborda-se a discussão sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças a partir da epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980), interessada 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 sensorio motor: *O nascimento da inteligência na criança*, em 1936, *A*

¹ Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: priscilacarolinemiguel@gmail.com.

construção do real na criança, em 1937, e *A formação do símbolo na criança*, em 1945. Trataremos então do desenvolvimento cognitivo segundo a perspectiva construtivista.

Esclarecendo conceitos cruciais da obra piagetiana

Devido ao interesse pela gênese do conhecimento, Piaget elaborou a teoria psicogenética de construção do conhecimento. Para o autor, a inteligência é uma adaptação e sua função está justamente nessa adaptação do sujeito a uma situação nova. Isto significa dizer que, com o desenvolvimento da inteligência, o sujeito se torna cada vez mais adaptado ao meio, podendo até mesmo transformá-lo através de suas ações (KAWASHIMA, 2013).

De acordo com Piaget (1936/2008, 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 (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. 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, 1964/2011) e ‘mostram o caminho percorrido por qualquer indivíduo da espécie humana, sem lesão orgânica, na construção das estruturas mentais’.

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 (1964/1999), 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 equilíbrio sempre mais completa (PIAGET, 1964/1999).

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 (2013, p. 60) 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).

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 (1954/2014) 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, constroem-se pouco a pouco, o que, aliás, reforça a parte das atividades do sujeito. O autor (p. 24) 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.

Segundo Piaget (1964/1999), 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 (2003, p. 28) 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.

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 às resistências bem como às exigências. Para Piaget (1964/1999), a adaptação é o produto final do funcionamento de todo organismo.

Desse modo, para Piaget (1936/2008, p. 18) a adaptação intelectual só acontece quando atinge um sistema estável, ou seja, quando existe equilíbrio entre a acomodação e a assimilação.

Em sua obra *Seis estudos de Psicologia*, Piaget (1964/1999, 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

estádio 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.

De acordo com Piaget (1964/1999), 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 (1978, p. 235) é enfático em relação às idades de acesso aos estádios:

Podemos caracterizar os estágios² 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.

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).

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 estádio tem uma 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).

No que se refere ao caráter integrativo dos estádios, é importante ressaltar que as construções realizadas participam e integram as próximas construções do estádio seguinte. Não podemos dizer que um estádio 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 (2017, p. 30) pondera que:

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

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. Para Piaget (1964/1999, p. 15):

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

Segundo Piaget (1964/1999), 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 (1964/1999, 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, na qual 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 adquiridas e de suas disposições afetivas, já que estas tendem a serem completas em se tratando de melhor equilíbrio.

Segundo Piaget (1964/1999, 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.

Os estádios de desenvolvimento cognitivo

Veremos agora os estádios de desenvolvimento cognitivo, que constituem o cerne da contribuição de Jean Piaget. 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).

O período sensório-motor

Cabe ressaltar que o nível sensório-motor é um período anterior à linguagem e segundo Piaget e Inhelder (1968/2018, p.11):

[...] 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. A despeito, porém, dessas lacunas, o desenvolvimento mental no decorrer dos dezoito primeiros meses³ 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.

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, tais construções se efetuam apoiadas

³ É uma idade média e, ainda assim, aproximativa, segundo Piaget e Inhelder (1968/2018).

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, 1968/2018).

Piaget e Inhelder (1968/2018) 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 às 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 (1968/2018, p.19) 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.

Tratando-se do espaço e do tempo, Piaget e Inhelder (1968/2018) 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, 1968/2018).

Ainda em relação à causalidade, Piaget e Inhelder (1968/2018, p. 23) 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.

Conforme Piaget e Inhelder (1968/2018) 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.

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 (1968/2018) consiste em poder representar alguma coisa (um “significado” qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual, etc.). Os autores aqui referenciados (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.

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 (1968/2018).

De acordo com Ramozzi-Chiarottino (1988, p. 28, grifos da autora):

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.

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.

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).

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).

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 (1988, p. 30) 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 conservação⁴ da substância [...] é o primeiro “sintoma” de que a criança está apta para operar, justamente porque indica a presença do princípio de identidade no seu raciocínio consciente.

⁴ 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).

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, 1968/2018).

Piaget e Inhelder (1968/2018) 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, deriva 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 (1968/2018), 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, 1968/2018).

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 (2015, p. 84) 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.

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, 1968/2018).

De acordo com Mano (2017, p. 35):

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.

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, 1968/2018).

Relações entre a afetividade e a inteligência

As relações entre a afetividade e a inteligência, segundo Piaget (1954/2014) é que são inseparáveis (indissociáveis) e podemos dizer que a afetividade interfere nas operações da inteligência, estimulando-as ou perturbando-as, causa esta de 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 que um aluno motivado em aula terá mais entusiasmo para estudar e conseqüentemente, aprenderá com mais facilidade.

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

Piaget (1954/2014) 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 sensório-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 (1954/2014, p. 39) afirma que: “é impossível encontrar condutas procedentes somente da afetividade sem elementos cognitivos e vice-versa”.

Segundo Piaget (1954/2014) não há mecanismo cognitivo sem elementos afetivos, mesmo nas formas mais abstratas da inteligência, podendo citar como exemplo um aluno que quando 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 etc. 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 (a indiferença constituindo ela mesma uma tonalidade afetiva), sentimentos estéticos e outros.

É importante esclarecer que não existe também um estado afetivo puro, sem elementos cognitivos, pois de acordo com Piaget (1954/2014) 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 (1954/2014), 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” (p. 43).

Considerações finais

Esse capítulo teve como objetivo discorrer sobre o desenvolvimento cognitivo das pessoas a partir da teoria de Jean Piaget. Através de uma revisão de literatura, apontamos que a inteligência é a capacidade de adaptação do sujeito ao meio no qual está inserido. Salientamos aqui a importância do meio para o desenvolvimento dela.

Mostramos também os estádios cognitivos pelos quais os sujeitos “passam” na construção de sua inteligência e a importância da afetividade. Sendo assim, a inteligência e a afetividade são aspectos distintos, porém, indissociáveis no sujeito.

Referências

BATTRO, A. M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. Trad. Lino de Macedo. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1978.

- BIAGGIO, A. M. B. **Psicologia do Desenvolvimento**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- FREITAS, L. B. de L. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado**. São Paulo: Cortez, 2003.
- 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 (UNESP), Marília, 2013.
- 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 (UNESP), Marília, 2017.
- MIGUEL, P. C. **O desenvolvimento moral e o valor respeito: criação de uma sequência didática para o trabalho na Educação Infantil**. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2021.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008 [1936].
- PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo Cultural, 1967.
- PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999 [1964].

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

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

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

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

O MÉTODO CLÍNICO DE JEAN PIAGET: UMA TOMADA HISTÓRICA, CONCEITUAL E PRÁTICA

André Elias Morelli RIBEIRO⁵

Origem Histórica do Método Clínico

Apesar de bastante difundido e amplamente discutido ao redor do mundo, não são muitos os textos que abordam a origem histórica do método clínico (RATCLIFF; MORELLI, 2022; RIBEIRO; SOUZA, 2020a; 2020b; RIBEIRO; RATCLIFF, 2019; RIBEIRO, 2018; CAMPOS; NEPOMUCENO, 2015; BOND; TRYPHON, 2009; PIAGET, 2005/1926; DUCRET, 2004; 1990; DELVAL, 2002; VIDAL, 1998; 1994; FRANCO, 1997; KESSELRING, 1993; CARRAHER, 1989; VINH-BANG, 1988/1966; EVANS, 1980). Vários destes trabalhos tratam a gênese do método de Piaget de forma anedótica ou tangencial. Foi apenas em 2016 que se iniciaram os estudos históricos sistemáticos sobre a história do método clínico, com base em fontes documentais

⁵ Doutor em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Assis, São Paulo, Brasil. Docente da Universidade Federal Fluminense (UFF), campus de Rio das Ostras, e do Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia (HCTE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: andremorelli@id.uff.br

primárias e que, por conta de sua vastidão e complexidade, ainda estão longe de oferecer uma perspectiva completa sobre o assunto.

O emprego moderno da palavra “clínica” vem da medicina e tem origem no grego *kliné*, que significa procedimento de observação direta e minuciosa, em geral feita diretamente do leito do paciente (BARBIER, 1985). Em psicologia, conforme Delval (2002), seu uso iniciou-se em 1896 com L. Witmer, psicólogo norte-americano, ex-aluno de Wundt e sucessor de Cattell na Universidade da Pensilvânia, EUA. O termo é adequado para descrever a metodologia piagetiana, pois, em essência, o método clínico é uma modalidade avançada de entrevista, com a intenção de oferecer uma observação minuciosa do conteúdo da mente da infantil.

É certo que Piaget foi treinado na clínica médica, especificamente a psiquiátrica. Ele entrevistou crianças e adultos em duas instituições de saúde mental de Paris, o hospital da Salpêtrière e o hospital Sainte-Anne, enquanto era aluno do eminente psiquiatra francês George Dumas. Além disso, Piaget, em mais de uma ocasião, reconheceu o psiquiatra francês Pierre Janet como seu verdadeiro mestre da psicologia, utilizando e discutindo suas ideias em diversas passagens ao longo de sua obra.

Foi a combinação entre os métodos de entrevista vindos da psiquiatria francesa do início do século XX com uma compreensão única do teste de inteligência de Cyril Burt que proporcionou a criação do primeiro programa de investigação original de Piaget, que o conduziria posteriormente ao método clínico. Neste período, fase denominada por Vihn-Bang (1988/1966) de Primeiros Esboços, Piaget estava empenhado, entre outras tarefas, em traduzir e adaptar para crianças francesas o teste de Burt, quando percebeu que

investigar os porquês das respostas, incluindo as respostas corretas e incorretas, era mais interessante do que o teste em si e qualquer coisa que poderia revelar (PIAGET, 1980).

Burt foi um psicólogo britânico interessado na inteligência infantil, e valeu-se do modelo da testagem psicológica para conduzir seus estudos na área. Ele estava no local certo, pois a Inglaterra era o berço da Psicometria – apesar de a escala Binet-Simon ser francesa. Ao valer-se de modificações e adaptações do teste de Burt, Piaget já mostrava que se diferenciaria deste modelo de testagem, que criticará em seu livro de 1926, *A Representação do Mundo na Criança* (PIAGET, 2005/1926), defendendo um modelo totalmente diferente, mais aberto e com outras possibilidades de análise.

Posteriormente, ainda no mesmo período, Piaget aplicou e desenvolveu seus próprios métodos partindo de outras técnicas, como itens da escala Binet-Simon e as perguntas absurdas de Binet, na intenção de investigar os motivos dos erros e acertos e, assim produzir uma explicação melhor sobre o funcionamento do pensamento infantil (RIBEIRO, 2018). Nesta fase inicial, o uso de instrumentos de testagem psicológica se mescla com entrevistas abertas. Apesar de reconhecer a relevância dos testes psicológicos, Piaget aponta neles dois inconvenientes notáveis:

O primeiro, é que não permitem uma análise suficiente dos resultados obtidos. Operando-se sempre em condições idênticas, obtêm-se resultados brutos, interessantes para a prática, mas muitas vezes não utilizáveis pela teoria. [...] A falha essencial do teste, nas pesquisas que fazemos, é distorcer a orientação de espírito

da criança interrogada, ou ao menos correr o risco de fazê-lo. (PIAGET, 2005/1926, p. 11).

Dessa forma, Piaget afasta-se do modelo psicométrico e abre-se para a possibilidade de uma investigação aberta partindo de uma proposição padronizada e fechada, própria dos instrumentos psicométricos, mas acompanhada de uma entrevista aberta, sem itens fixados previamente nem respostas estabelecidas por padrão. Dessa forma, o falar da criança flui de forma mais livre e permite que ela comunique suas formas de pensar, as lógicas que aplica nos raciocínios e, por fim, as estruturas que subjazem seu pensamento. O interesse é evitar as distorções que Piaget via no uso do modelo da testagem psicológica, já que as falas das crianças não seriam classificadas numa padronização previamente estabelecida, mas sim a partir de suas singularidades e regularidades com as falas e conteúdos de outras crianças.

Apesar de sua aplicação ter se iniciado num momento anterior, já que o uso das técnicas nos experimentos e entrevistas antecede a escrita sobre eles, pode-se colocar que o método clínico se inicia em 1926, com a publicação da primeira sistematização geral do método feita pelo próprio Piaget, na introdução de seu livro *A Representação do Mundo na Criança* (PIAGET, 2005/1926), já mencionado. Já na fase que Vihh-Bang (1988/1966) denomina Constituição do Método, o texto, um clássico instantâneo, traz breves sínteses das pesquisas conduzidas por Piaget e colaboradores sobre os modos do pensamento infantil, fala de sua experiência de pesquisa, propõe regras gerais de aplicação e interpretação, bem como dificuldades na pesquisa e como evitá-las.

Em 1932, surge o método não-verbal, configurado em três livros essenciais, *O Nascimento da Inteligência na Criança* (PIAGET, 1978a/1936), *A Construção do Real na Criança* (PIAGET, 1975/1937) e *A Formação do Símbolo na Criança* (PIAGET, 1978b/1945), apresentando métodos com o objetivo de investigar crianças de poucos meses e que ainda não começaram a falar. Piaget cria situações e problemas práticos para a criança e, assim, observa a forma como as soluciona, integrando diferentes enfoques e discussões teóricas com uma metodologia aplicada, desenvolvida principalmente em casa, com suas filhas, devido às dificuldades de trabalhar com sujeitos bebês. Este parece ser o aspecto menos conhecido do método clínico.

As fases posteriores, Manipulação e Formalização (1940-1955) e Desenvolvimentos Posteriores (a partir de 1955) já mostram o método em todas as sutilezas e complexidades que lhes são próprias e que tornaram o nome de Piaget mundialmente conhecido. Na seção seguinte, vamos falar um pouco sobre os fundamentos do método clínico, tanto de um ponto de vista teórico quanto filosófico.

Alguns fundamentos do método clínico

O primeiro elemento que se deve considerar ao estudar o método clínico e compreender suas práticas, resultados e dados obtidos é o foco para o qual o método foi criado, que é conhecer o conteúdo do pensamento da criança ou, em outras palavras, como o sujeito pensa. Isto pode parecer óbvio à primeira vista, devido ao interesse da grande maioria dos psicólogos que trabalham com a infância e seu desenvolvimento cognitivo. Contudo, conhecer

conteúdos, conceitos ou estruturas cognitivas não é o objetivo de todos os investigadores e profissionais. Na Teoria Clássica dos Testes (TCT), por exemplo, toda a estrutura metodológica, tanto da construção dos testes quanto de sua aplicação e análise dos resultados, volta-se para a resposta que o sujeito deu à pergunta, ao item, à questão, à prova ou a outro recurso utilizado. Ou seja, o interesse jamais recai no modo como o sujeito obteve aquela resposta, que aspectos mobilizou, o que fez para chegar àquela resposta. A arquitetura teórica e metodológica desta abordagem vale-se fundamentalmente do desempenho dos sujeitos perante um estímulo padronizado, e as variações nas respostas a estes estímulos indicam a natureza daquilo que é alvo da investigação. Os caminhos, os modos de raciocinar, as trajetórias cognitivas neste desempenho não são alvo de investigação deste modelo de pesquisa.

O foco do método clínico, repousado na investigação de conteúdos de ordem cognitiva, traz impactos diretos sua metodologia. Para compreender a questão do foco, vale fazer uma comparação. Em um teste psicológico clássico, uma pergunta exigirá do sujeito uma resposta que, por sua vez, será comparada a um grupo maior de respostas, classificadas num *continuum* pareadas num constructo. Já no método clínico, a resposta do sujeito, certa ou errada, estará acompanhada de outra pergunta: por quê? Trata-se de um convite para que o sujeito não se limite à sua resposta, mas que exponha os elementos estruturais seu interior e formule, de alguma forma, os conteúdos de sua mente que produziram aquela resposta.

A atenção do método no conteúdo da mente da criança conduz automaticamente à compreensão do objetivo do método clínico, que é a compreensão do processo que conduz o sujeito às

respostas que formula, os comportamentos que apresenta, suas ações e sentimentos. Enquanto a Psicometria clássica busca uma medida, preferencialmente numérica, de constructos psicológicos que teriam sido mobilizados ou estaria relacionados à resposta a um formulário padrão, toda a entrevista no método clínico volta-se para o objetivo central de conhecer os processos do pensamento. Assim, todas as ações do entrevistador precisam ser pensadas e executadas de modo a conduzir o sujeito a expressar os mecanismos, as crenças, as concepções, as estruturas que estão subjacentes às respostas que oferece.

O entrevistador não pode ignorar a respostas oferecidas pelos entrevistados, pois elas são o resultado daquilo que mais interessa ao investigador valendo-se do método clínico, o conteúdo da mente. Contudo, este se intriga principalmente com os motivos das respostas, e busca constantemente os traços da estrutura mental que originou as falas e comportamentos, por meio da análise e suas considerações à luz da teoria que subjaz a investigação.

As diferenças apontadas entre a abordagem do método clínico e a TCT advém de uma diferença epistemológica fundamental. Esta emerge da psicologia das diferenças individuais, buscando e estabelecendo padrões obtidos por meio de amostras de populações e seus comportamentos, na intenção de operar comparações que fundamentem uma medida individual. Os procedimentos são altamente padronizados por visarem a estabilização de toda a estrutura investigativa que permitirá a comparação da única parte que pode variar na entrevista, qual seja, a resposta devidamente classificada. Já o método clínico busca características gerais dos sujeitos, observadas por meio da

regularidade dos padrões dos conteúdos mentais conhecidos por meio de uma entrevista clínica muito mais aberta. Os padrões não poderão ser encontrados nas respostas em si, mas nos motivos das respostas, e são evidências da estrutura mobilizada para oferecer as falas ou ações durante a entrevista, que podem ser consideradas um produto do verdadeiro objeto de investigação que se vale do método clínico.

Ao contrário do que muitos acreditam, a investigação na epistemologia genética não foi criada para orientar estudos de caso – ainda que possa ser utilizada para este fim, com as devidas adaptações – pois exige grande quantidade de sujeitos e muitas observações clínicas para que as regularidades fiquem perceptíveis aos pesquisadores. Neste ponto, a epistemologia genética compartilha essa característica com o método dos testes.

Por outro lado, se por meio dos testes obtém-se padrões que servem como referência para comparações, no método clínico se pressupõe a existência de uma estrutura coerente e implícita na mente, que pode ser acessada por meio de séries de entrevistas clínicas abertas o suficiente para que emergjam de diferentes formas, e fechadas o suficiente para direcionar os objetivos de cada investigação. Trata-se de um difícil equilíbrio que só pode ser obtido por meio do treinamento, estudo e dedicação ao método.

As diferenças existentes entre o método dos testes e o método clínico quanto à origem e objetivos não significam que o segundo não possa servir para comparações entre os indivíduos. O método clínico nasceu da entrevista psiquiátrica, em contextos de avaliação em saúde mental, e pode ser usado em diferentes ocasiões e com vários objetivos. Contudo, na epistemologia genética e, por

consequente, no fundamento do método, se entende que as diferenças entre os indivíduos advêm de seus atos específicos de adaptação, preservando assim um universal transindividual em formato estrutural e que orienta comportamentos, respostas, ações, sentimentos, etc.

Além das adaptações específicas de cada sujeito, uma das ideias mais importantes de Piaget e um dos fundamentos de toda a epistemologia genética desde seus primórdios é a compreensão de que a mente infantil possui características próprias que precisam ser estudadas e compreendidas em sua singularidade. Esta formulação não é original de Piaget, mas coloca seu método em lugar diferenciado em relação a outras metodologias e abordagens psicológicas. A título de contraste, para os adeptos da psicologia do comportamento, o desenvolvimento não ocorre por meio de fases sucessivas, mas sim de aprendizagens comportamentais, de modo que toda singularidade infantil não se deve à sua condição de desenvolvimento peculiar, mas à natureza da acumulação das aprendizagens condicionadas que já adquiriu. Já para a epistemologia genética e, conseqüentemente, no âmbito do método clínico, a criança constrói realidades, de modo que sua aprendizagem sobre a mesma é fruto de um processo de assimilação e acomodação, e não de condicionamentos. Essas realidades são interiores e seguem formas estruturantes fixas transindividuais que podem ser acessadas por meio da investigação com o método clínico e compreendidas com a teoria de Piaget e colaboradores.

No método clínico as respostas da criança precisam ser interpretadas, e não somadas ou calculadas dentro de certos parâmetros estatísticos, como ocorre na investigação da inteligência

dentro da TCT, por exemplo. Num teste de inteligência clássico, o desempenho dos indivíduos nas provas apresentadas é convertido num sistema algébrico, incorporado em cálculos estatísticos que, somados ao desempenho em outras provas, resultarão numa medida numérica da inteligência. Já no método clínico não acontece somatório de respostas, mas uma investigação mais aberta em busca daquilo que está por trás da produção do sujeito, objeto da pesquisa em epistemologia genética. Os padrões obtidos por este meio são de natureza descritiva estrutural, com diferenças que não são numéricas, mas qualitativas, exigem uma explicação teórico-conceitual que pode ser observada no edifício teórico da epistemologia genética.

Por fim, uma investigação conduzida com o método clínico parecerá, aos olhos do leigo, uma conversa ou entrevista sem qualquer parâmetro, o que é absolutamente falso. Ainda que o método clínico possa ser utilizado com grande flexibilidade e adaptado a outras perspectivas, seu uso na investigação se dá geralmente sob a luz das proposições teóricas desenhadas por Piaget e colaboradores sobre a estrutura e funcionamento da mente infantil. É necessário que o investigador tenha em mente as hipóteses de pesquisa obtidas por meio da literatura especializada – não somente aquelas desenvolvidas por pesquisadores piagetianos – e, eventualmente, das entrevistas-piloto, para que possa testá-las durante as interações com os sujeitos, o que resultará em entrevistas muito diferentes, mas que guardam semelhanças suficientes para comparações e conclusões cientificamente fundamentadas.

Na próxima seção são apresentados alguns aspectos fundamentais sobre como desenvolver programas de investigação a

partir do método clínico, o que auxiliará o leitor a compreender pesquisas que se valem deste método.

A investigação utilizando o método clínico

Hipóteses iniciais e estudo-piloto

Profissionais e pesquisadores da psicologia podem se beneficiar bastante do método clínico, pois ele se estrutura como uma investigação científica, com todos os elementos que lhes são próprios. Ao contrário do que acontece com muitas metodologias de pesquisa em psicologia, o método clínico é receptivo, aberto e interessado no diálogo com diferentes vertentes da investigação psicológica e também de outras áreas, replicando o espírito científico de Piaget em sua interdisciplinaridade, tanto de formação quanto de ação.

Para valer-se do método clínico, é necessário a formulação de hipóteses de pesquisa. Elas podem ter a princípio um caráter mais geral, e refinar-se conforme a investigação se desenvolve. Sua origem pode ser igualmente diversa, desde a leitura de textos acadêmicos ou gerais, passando pelo contato com situações e problemas observados na prática profissional, ou até mesmo vir de um outro programa de pesquisa.

No caso das hipóteses iniciais, a investigação pode tomar dois caminhos, preferencialmente simultâneos. O primeiro é utilizar-se da bibliografia já desenvolvida sobre o assunto, para conhecer pesquisas e ideias já trabalhadas por outros pesquisadores, tanto de forma totalmente teórica quanto experimental. Estas leituras não precisam estar necessariamente fundamentadas no

método clínico nem na epistemologia genética. Ao contrário, a ciência se desenvolve por meio do diálogo com diferentes perspectivas e ideias, e isto vale também para a investigação utilizando o método clínico. O próprio Piaget não se cansa de mencionar investigadores de diversas áreas em seus escritos, tendo recebido grande diversidade de intelectuais e cientistas de diferentes áreas em seu Centro Internacional de Epistemologia Genética, em Genebra, na Suíça.

Após a formulação das hipóteses iniciais, pode ser interessante conduzir um primeiro estudo-piloto, que pode ser menos sistemático. Ele servirá para obter algumas respostas às primeiras hipóteses e para testar algumas possibilidades de abordagens a serem adotadas no estudo propriamente dito ou, se for possível, num outro estudo-piloto. Durante esta primeira experimentação, o pesquisador pode encontrar meios de aperfeiçoar suas hipóteses iniciais, descartar hipóteses, formular novas e melhorar a proposta de investigação que pretende conduzir. O estudo-piloto pode revelar também algumas dificuldades, permitindo aos interessados na pesquisa a busca pelas melhores soluções para a condução da pesquisa.

Problema e hipóteses de pesquisa

Após as primeiras abordagens por meio das hipóteses iniciais e de um estudo-piloto, chega a hora de formular o problema de pesquisa. Pode ser interessante, mas não é obrigatório, escrevê-lo no formato de uma pergunta, de modo que as ações durante os experimentos e interpretações caminhem no sentido de oferecer os

subsídios para respondê-lo. Este problema também é importante para os aspectos éticos da pesquisa, pois é ele que determinará quais as informações relevantes a serem obtidas durante as entrevistas, sem ultrapassar os limites da necessidade da investigação e respeitando a privacidade dos entrevistados.

O problema de pesquisa precisa ser amplo o suficiente para que seja tanto significativo quanto interessante para a prática científica, e restrito o suficiente para ser viável, conforme os recursos à disposição do pesquisador. Dele deverão vir as hipóteses de pesquisa, que podem ser vistas como formas de responder ao problema e que precisam ser retomadas durante a condução das entrevistas.

Um problema mais bem delineado e hipóteses mais claras permitem a retomada das leituras na bibliografia especializada em busca de informações que deem embasamento às próprias hipóteses e uma reflexão mais clara sobre o que está sendo investigado. Isto será importante durante o contato com os participantes da pesquisa, além de ser a fonte do dinamismo que caracteriza o método clínico. Como o pesquisador tem em mente estudos já conduzidos - incluindo o próprio estudo-piloto e as leituras que realizou - bem como o problema e as hipóteses de pesquisa, é no interesse de confirmá-las, refutá-las ou modificá-las que a entrevista se modifica conforme as respostas do sujeito.

Diante de uma explicação da criança, por exemplo, sobre uma de suas afirmações, o pesquisador tem a oportunidade de localizar naquela expressão um componente interessante para uma hipótese e formular uma nova pergunta, não prevista inicialmente e adaptada para aquela situação específica, que pode oferecer

elementos para analisar uma hipótese que tenha formulado. Assim, a investigação está sempre se renovando e buscando uma posição mais sólida, sempre baseada nos dados obtidos junto aos sujeitos.

Esta é outra característica importante do método clínico e do espírito científico que o concebeu, a primazia dos dados sobre a teoria. São os dados que orientam o pesquisador, mais do que suas concepções teóricas, que não podem ser esquecidas, mas dispostas a serem transformadas. Como as entrevistas são variadas e dinâmicas, ter clareza sobre o problema e as hipóteses é um passo fundamental para uma investigação bem-sucedida que se vale do método clínico, pois elas serão o eixo que permeará a liberdade e a abertura ao novo, próprio deste método.

Procedimentos

Com o problema e as hipóteses formulados de forma mais clara, é necessário desenvolver os procedimentos a serem adotados. É imperativo que o procedimento escolhido seja adequado ao problema de pesquisa e às hipóteses, ou seja, as respostas e ações do sujeito aos procedimentos precisam estar relacionados com aquilo que se deseja investigar. A literatura piagetiana oferece vários formatos de procedimentos dentro do método clínico, e eles podem ser divididos em dois tipos: verbal e não-verbal. Este segundo tipo, devido às suas especificidades, não será objeto deste trabalho. Os procedimentos verbais podem ser de dois tipos: puramente verbal ou verbal com suporte material.

No caso do procedimento puramente verbal, o entrevistador se utilizará apenas de diálogos com o sujeito participante da

investigação. Ele pode ser feito de dois modos: a partir de uma história contada de forma totalmente oral ao sujeito, acompanhado de perguntas sobre aquela história; ou apenas com perguntas previamente formuladas. Quando se utiliza de uma história, é importante que esta seja adequada às características do sujeito, considerando idade, nível de desenvolvimento, escolaridade, entre outros elementos relevantes para a relação deste com o pesquisador e a pesquisa. Uma criança muito pequena, por exemplo, pode precisar de histórias mais curtas com um desfecho rápido, enquanto um pré-adolescente pode se interessar mais por histórias mais completas, ainda que também precisem ser curtas para não cansar o sujeito. Caso a investigação seja conduzida com sujeitos de diferentes idades ou características, será necessário criar uma única história que seja capaz de manter a atenção e interesse em todos os sujeitos.

A história precisa estar relacionada com o problema de pesquisa e as hipóteses, além de permitir a formulação de perguntas ao sujeito que favoreçam respostas que auxiliem na investigação. As perguntas podem solicitar ao sujeito um posicionamento sobre a trama e/ou desfecho da narrativa, ou servir como contexto para as perguntas que serão apresentadas após a exposição da história. Algumas das perguntas precisam estar relacionadas à compreensão do sujeito sobre o que aconteceu na história, para garantir o entendimento da narrativa. Além disso, outras perguntas apresentadas ao sujeito podem não estar diretamente relacionadas com a história, ainda que dela derivem indiretamente, mas sim ao problema e/ou hipóteses da investigação, e que também auxiliarão no entendimento do conteúdo mental.

Caso se opte por utilizar apenas perguntas, sem o suporte de uma história, o pesquisador precisa formulá-las de forma que se relacionem ao problema e às hipóteses. As perguntas precisam ser claras e diretas, preferencialmente curtas e que permitam uma resposta direta, sem fechar as possibilidades do sujeito nem apresentando itens previamente formulados. Ou seja, as perguntas precisam oferecer a oportunidade de investigar as estruturas que subjazem as respostas dos sujeitos, sem limitá-los, mas mantendo os propósitos da investigação. A literatura em epistemologia genética apresenta vários exemplos deste tipo de procedimento.

Caso se opte por procedimentos com suporte material, existem algumas possibilidades: apresentar fotografias ou desenhos, uso de desenhos criados pelo próprio sujeito, e outros materiais que podem servir para embasar questionamentos ou fazer demonstrações cujos efeitos serão objeto da entrevista.

O uso de fotografias ou desenhos foi mais comum nas primeiras etapas do método clínico, e atualmente são menos utilizados, contudo, continuam sendo um recurso válido e importante. Neste caso, muito do que se indicou para o uso de histórias vale para as fotografias, incluindo cuidados com o material e sua relação com o sujeito e as perguntas a serem apresentadas. Pode-se interrogar a criança sobre as características ou classificações das imagens, ou utilizá-las como geradoras de uma outra etapa de investigação verbal. As possibilidades são bastante variadas e podem ser encontradas tanto nas obras de Piaget e seus colaboradores quanto na produção de outros pesquisadores valendo-se do método clínico.

O método utilizando os desenhos feitos pelo próprio sujeito mereceriam uma explicação detalhada à parte, apesar de serem atualmente menos utilizados, e é mais adequado para crianças menores, com dificuldades na expressão oral, ou pré-adolescentes (DELVAL, 2002).

Na literatura baseada em método clínico, é mais comum o uso de outros materiais, geralmente para fazer demonstrações. Este é o tipo de procedimento mais conhecido por pesquisadores, professores, estudantes e interessados em Piaget. Nele, materiais são apresentados ao sujeito, informa-se que determinados procedimentos serão aplicados aos materiais, questiona-se sobre as hipóteses do que acontecerá caso estes procedimentos sejam empregados, manipula-se os materiais diante do sujeito conforme os procedimentos anunciados e pergunta-se sobre os efeitos desta manipulação. Um exemplo clássico e muito conhecido envolve a conservação de quantidades, onde o experimentador apresenta recipientes idênticos contendo quantidades idênticas de líquido e transfere o conteúdo de um dos recipientes para outro com características distintas, de modo que o sujeito se posiciona sobre a conservação ou não da quantidade do líquido antes e depois da transferência. As perguntas questionam sobre os objetos, as possibilidades, os processos antes e depois de serem executados e as explicações.

As demonstrações precisam estar relacionadas ao problema e às hipóteses da pesquisa, e precisam ser capazes de mobilizar as estruturas que estão em investigação. Ademais, é importante valer-se de materiais e manipulações seguros, de modo a não oferecer riscos para os sujeitos, considerando especificamente a idade. A

literatura científica baseada no método clínico, principalmente aquela produzida pelo próprio Piaget e colaboradores, está cheia de exemplos deste tipo de investigação, e existem também compilações dos experimentos como, por exemplo, Goulart (1995) que, ainda que sejam insuficientes, auxiliam na reflexão sobre os procedimentos a serem adotados.

A ordem das ações, as perguntas a serem feitas, a ordem destas perguntas, bem como os interesses da pesquisa, seus objetivos, entre outros elementos já apresentados, precisam estar claros antes do início dos experimentos, de modo que seja possível as comparações entre eles e para não dar a impressão de desordem para o sujeito.

Importa frisar que, apesar de não ser obrigatório, é muito desejável que todos os tipos de procedimentos adotados sejam acompanhados de perguntas, mesmo aqueles envolvendo materiais de suporte. Todos os procedimentos apresentados até agora são essencialmente verbais, e valem-se de diferentes estratégias para atingir o objetivo geral do método clínico: investigar o conteúdo do pensamento do sujeito.

Durante a investigação com o sujeito

Todas as metodologias de pesquisa e avaliação em psicologia apresentam suas dificuldades gerais e específicas. Para compreender as dificuldades gerais, é preciso considerar muitas variáveis, mas, para os presentes propósitos, pode-se destacar duas. A primeira é o temor de ser avaliado, de modo que o sujeito esconde características que não deseja revelar. Outra dificuldade vem do seu oposto, ou seja,

do desejo de ser avaliado e, de alguma forma, aprovado, de modo que o sujeito emula características que não tem ou acredita não ter. Há casos também em que o sujeito não deseja simular nem dissimular, mas colaborar, de modo que desempenha as atividades solicitadas da forma que imagina ser a esperada pelos pesquisadores, com base nas crenças que possui sobre a ciência psicológica. Em todos os casos é necessária atenção por parte do pesquisador, e neste sentido o método clínico, por ser mais aberto, permite uma maior flexibilidade para a compreensão da totalidade da situação experimental, e não apenas valer-se exclusivamente dos procedimentos.

No caso da investigação com crianças utilizando o método clínico, a tendência é que os sujeitos percebam a situação experimental como equivalente à atividade escolar, acreditando estarem sob uma avaliação semelhante às provas e trabalhos escolares. Assim, buscam agradar o experimentador, procurando as respostas que imaginam corretas, e não aquelas em que verdadeiramente acredita e que expressam seu conteúdo interior, na expectativa de receberem os benefícios que poderiam advir de um bom desempenho na escola.

Por isso é importante deixar claro para o sujeito que não existem respostas certas ou erradas, e que ele pode falar o que quiser, de acordo com o que pensa. O pesquisador deve ser cordial e amigável, oferecendo um tratamento tranquilo e adequado à idade e às outras características do sujeito e da situação. O ambiente apropriado auxiliará na pesquisa, desde que seja limpo, arejado, com temperatura confortável, silencioso, livre de interferências externas e

distrações internas, e sem carga emocional significativa para o sujeito, como poderia ser a sala da direção da instituição, por exemplo.

É importante iniciar com perguntas que situem o sujeito no problema. Podem ser perguntas mais genéricas, sobre o gosto ou o interesse no assunto ou nos objetos que serão utilizados. Pode-se também apresentar a situação que virá, perguntando se o sujeito tem interesse em participar e se ele pode colaborar. Este pode ser um bom momento para avisá-lo de que não existem respostas certas ou erradas, sempre transmitindo tranquilidade e confiança para o participante.

Como é importante ter certeza de que o sujeito entendeu as perguntas e a proposta da entrevista, deve-se fazer interrogações neste sentido. Na TCT, as respostas dos sujeitos não relacionadas ao teste são atribuídas ao erro aleatório. Contudo, no método clínico, deve-se evitar conduzir a entrevista enquanto o sujeito tem um entendimento ainda parcial ou insuficiente dos problemas e perguntas. Ademais, jamais se deve interromper o sujeito, deixando ele livre para se expressar e validando seu comportamento de explicar sobre as questões envolvidas. Deve-se, por outro lado, evitar afirmar que o sujeito acertou ou errou qualquer questão, sempre retomando que o importante é ele falar o que pensa e sente, e que nenhuma resposta é certa ou errada.

Investigadores menos experientes podem se sentir tentados a seguir integralmente os procedimentos, como se estivessem aplicando um teste psicológico. No método clínico isto seria um erro, pois não se pode interrogar o sujeito como num questionário, mas sim conduzir um diálogo orientado por um grupo de questões que permeiam a entrevista. O planejamento não precisa ser seguido à

risca, como etapas necessárias, naquela ordem e formato previamente estabelecidos, pois este é um procedimento incompatível com o método clínico. As demonstrações se utilizando de material de suporte, além de histórias e outros recursos auxiliares precisam ser cumpridos conforme o planejado, para permitir comparações porém, as perguntas podem ser reformuladas, ter sua ordem alterada ou mesmo não serem feitas, caso o sujeito, por exemplo, responda um dos itens espontaneamente. Neste ponto, o importante é conhecer a opinião do entrevistado sobre todos os itens planejados, novamente para permitir as comparações entre as entrevistas e para cumprir os objetivos da investigação.

A flexibilidade e, talvez, a imprevisibilidade na execução do método clínico acontece na investigação dos motivos das respostas dos sujeitos. Este é o ponto crucial do método e seu aspecto mais aberto, pois é o momento em que as respostas mais inesperadas podem acontecer – ainda que todas as entrevistas se abram para novos elementos. Este também é o momento-chave para a investigação das hipóteses, quando elas devem ser testadas, modificadas, novas possibilidades são analisadas e toda a dinâmica do método. Pode não ser possível, na ocasião, consultar os escritos sobre o projeto então, na prática, o pesquisador deve aliar entendimento sobre o problema que investiga com uma certa criatividade.

Enquanto a Psicometria, entre outras abordagens em psicologia, coloca sua ênfase no controle da forma, com padronizações sobre como abordar o sujeito, o que dizer a ele, quais respostas dar a determinadas perguntas que ele venha a fazer, as perguntas em si, o tempo de resposta, as possibilidades de respostas,

entre outros, no método clínico a ênfase do controle recai na compreensão que o sujeito tem dos problemas e perguntas apresentados. Como as percepções podem ser muito distintas, é altamente provável que as entrevistas fiquem bastante diferentes umas das outras.

Contudo, isso não quer dizer ausência de organização nem de padronização. Cada entrevista, cada pergunta e cada resposta é uma oportunidade de conhecer o conteúdo da mente e, assim, formular uma compreensão sobre a mesma. Uma padronização mais estrita, como é do caso da TCT, não permitiria a flexibilidade de diálogo suficiente e necessária para que os pesquisadores orientados pelo método clínico atingissem seus objetivos.

Compreendendo a produção da entrevista

Em *A Representação do Mundo na Criança* (PIAGET, 2005/1926), Piaget afirma que as falas das crianças se referem a diferentes aspectos de seu universo mental, de modo que nem tudo o que é verbalizado ou feito pelo entrevistado é interessante para a investigação. O pesquisador precisa saber identificar as falas e comportamentos relevantes para seu problema de estudo e, ainda que deva registrar tudo, só deve analisar aquilo que pode auxiliá-lo na pesquisa. Piaget (2005/1926) classifica as falas infantis em cinco classes de relevância decrescente: respostas espontâneas, desencadeadas, sugeridas, fabuladas e não-importantistas. Apenas as duas primeiras são úteis para a análise dos dados.

As respostas espontâneas são as de maior interesse para investigação em método clínico, pois são formulações oriundas dos

modelos e representações da realidade que o sujeito possui e apresenta sem ser especificamente demandado, ainda que indiretamente tenha sido induzido pela situação de entrevista clínica. Elas são fruto de uma reflexão acerca da realidade que o sujeito mesmo, por seus interesses e pensamentos, chegou a desenvolver, e indicam elementos da estrutura interna da criança, sem os riscos de uma pergunta direta criada a partir das hipóteses da pesquisa ou dos problemas e demonstrações de que o entrevistador se vale.

As respostas desencadeadas são formulações provocadas pelas perguntas ou problemas propostos pelo pesquisador, e que advêm das concepções das crianças sobre o mundo, refletindo seu universo interior. São também de grande valor para a investigação, com a diferença de que sua expressão foi desencadeada pela situação da entrevista clínica, ou seja, a criança apenas não havia pensado antes no problema ou o fizera ainda de modo muito superficial, o que pode ter acontecido devido a uma grande variedade de fatores, como meio social, demandas escolares e familiares, entre outros. Este tipo de resposta é a mais comum no curso de uma investigação valendo-se do método clínico, pois se colocam problemas inéditos para o sujeito, que ele não havia tido a oportunidade de refletir sobre eles, ainda que tenha uma estrutura interna que permita a oferta de uma resposta. As respostas espontâneas e desencadeadas são as de interesse para a investigação com entrevista clínica.

No caso das respostas sugeridas, elas são resultado da própria entrevista e das proposições do entrevistador. Como Piaget já mostrou diversas vezes, as palavras podem ter significados bastante distintos para as crianças, além de elas não conhecerem muitas palavras. Assim, é necessário que o entrevistador escolha palavras já

familiares para o entrevistado, procurando usos já empregados, pois a inserção de um novo vocábulo pode sugerir à criança que o novo conceito é o caminho para uma resposta correta, insistindo em seu uso mesmo sem conhecê-la e, ainda pior, sem que a mesma reflita seu universo interior. A este tipo de resposta, Piaget (2005/1926) denominou sugestão pela palavra.

Pode ocorrer também a sugestão por perseveração, que é quando o sujeito se utiliza da mesma resposta ou conceito para todas as perguntas feitas durante a entrevista. Bem mais comum em crianças pequenas, pode acontecer por vários motivos, como uma validação involuntária por parte do entrevistador a alguma resposta, ou mesmo por desinteresse da criança. É necessário, neste caso, tentar contornar a insistência na mesma resposta, inclusive inquirindo sobre mais detalhes do conceito repetidamente empregado.

Na fabulação, a criança inventa respostas por brincadeira ou porque sente prazer em inventar, trazendo falas que pouco ou nada se relacionam ao problema ou às perguntas da investigação. São respostas frequentemente deslocadas das entrevistas, e podem revelar desinteresse ou cansaço por parte do sujeito. Uma forma possível de contornar isso é recepcionando oralmente a fala, mas insistindo no problema, e pode ser o caso de encerrar a entrevista. O mesmo vale para o não-importismo, quando a criança descola totalmente seu interesse das atividades da entrevista, revelando aborrecimento com a situação. Além da capacidade de formular e reformular hipóteses durante a entrevista, visando obter dados para a pesquisa, outra habilidade importante do entrevistador é saber lidar com as situações adversas que se oferecem no curso da investigação, o que passa por

saber reconhecer as falas que podem ser úteis e retomar o curso da atividade no melhor interesse dos envolvidos.

Registro e transcrição

Com a multiplicação da qualidade e disponibilidade dos dispositivos eletrônicos, a gravação integral, incluindo áudio e vídeo de todas as entrevistas, tornou-se tecnicamente muito mais fácil e barata em comparação ao passado recente. Ademais, a onipresença de câmeras nos dispositivos eletrônicos, principalmente os móveis, tornou a percepção social e coletiva do ato de gravar muito mais aceita e parte do cotidiano, de modo que ter diante de si uma câmera não tem mais as cargas simbólicas de outrora.

Essas transformações sociais em relação à capacidade e aceitação da captação em áudio e vídeo das ações humanas tornou mais fácil e aceitável a perspectiva da gravação, em um nível de qualidade inexistente algumas décadas atrás, com grande alcance social. Contudo, a multiplicação da capacidade técnica e facilidade na captação de imagem e som trouxe novos desafios éticos para a investigação em psicologia. Em primeiro lugar, os participantes das pesquisas precisam saber que estão sendo gravados, que as imagens e som serão consultados posteriormente e que permanecerão armazenados. Ao mesmo tempo, os responsáveis pela gravação precisam ter o cuidado em manter nos dispositivos apenas aquilo que foi acordado com o sujeito e que será útil e relevante para os problemas e objetivos da pesquisa, de modo que todo o resto seja descartado de forma irrecuperável. O acesso ao material também

precisa ficar restrito aos participantes, o que tem reflexos na forma em que tudo fica armazenado.

As entrevistas clínicas, mesmo gravadas, precisam ser integralmente transcritas, palavra a palavra, incluindo comportamentos dos sujeitos envolvidos, e a possibilidade de manter toda a investigação gravada em alta qualidade facilitou imensamente esta tarefa. Delval (2002) sugere que as transcrições sejam feitas em duas colunas, acompanhadas de um cabeçalho. Este precisa ter algumas informações essenciais, tais como nome do entrevistador, quem fez a transcrição, data da entrevista, informações sobre o meio de armazenamento, nome do sujeito (preferencialmente suas iniciais), idade, data de nascimento, escolaridade e outras informações que forem pertinentes para a pesquisa.

A sugestão de Delval (2002) inclui inserir as falas e ações da criança à direita e as do entrevistador à esquerda, de forma ordenada para que seja possível o encadeamento do diálogo. Perguntas e respostas podem ser diferenciadas usando sinais gráficos, como o itálico. A transcrição deve incluir os comportamentos, como hesitações, as ações nos materiais de suporte, tempos de fala especialmente demorados, entre outros que forem pertinentes para a investigação, e que devem receber uma marcação visual diferenciada, como colchetes.

A transcrição pode e deve ser retomada na análise dos dados, que precisam destacar trechos relevantes e apresentá-los tais como foram transcritos, no melhor interesse de fundamentar todas as interpretações obtidas desde as informações coletadas. A transcrição também permite a recuperação dos dados para consulta posterior, facilitando a organização da pesquisa.

Análise dos dados

Todos os tipos de levantamento de informações necessitam de uma análise dos dados coletados para terem alguma utilidade ou aplicabilidade, e isto não é diferente para as investigações com o método clínico. Infelizmente, não é possível descrever com grande grau de detalhes como fazer a análise, que são a parte mais difícil de toda pesquisa e para a qual não existem procedimentos padronizados a serem adotados. Contudo, podem ser feitas algumas considerações gerais sobre a questão.

Em primeiro lugar, é necessário considerar que, quanto mais aberto o problema, quanto mais hipóteses foram levantadas, mais dados foram obtidos, então é mais difícil fazer a análise. Vários dos problemas que permaneceram com soluções insuficientes ou inadequadas até este momento da pesquisa terão consequências diretas nas possibilidades de compreender aquilo que foi levantado. Assim, hipóteses mal formuladas, perguntas pouco relacionadas com o problema, erros na condução da entrevista, falhas na organização do material, entre outros, trarão limitações e dificuldades para esta etapa.

Outra dificuldade a ser superada é a inexatidão dos dados, que não podem ser convertidos facilmente – ou talvez de nenhuma forma – em números, que os tornariam aptos a serem analisados a partir de métodos oriundos da estatística. Resta a capacidade analítica do pesquisador, e mesmo a experiência anterior pode ser de pouca ajuda, dependendo do caso.

Reexaminar as hipóteses pode ser interessante, pois elas foram parte da origem de todos os procedimentos adotados.

Contudo, mesmo as hipóteses bem construídas são resultado de um entendimento anterior do problema, sem os conteúdos coletados das entrevistas, de modo que se pode ter mobilizado estruturas e conteúdos diferentes daqueles esperados, um risco que atravessa todas as pesquisas.

O pesquisador deve fazer uma leitura atenta de todas as transcrições, tendo em mente o problema, as hipóteses e a literatura que já conhece, e anotar as primeiras impressões e categorias de análise que emergirem desta etapa. Desta primeira aproximação pode-se obter considerações totalmente descartáveis e outras bastante úteis, então não se deve ter medo de arriscar.

Outro processo que pode auxiliar é a busca de padrões. Como as perguntas vem de um núcleo comum, as comparações entre as respostas dos sujeitos podem revelar regularidades que tem o potencial de indicar as estruturas e representações que subjazem as respostas. Não se pode esquecer das pesquisas que foram lidas antes do início da investigação, pois elas podem trazer ideias úteis, um procedimento que Piaget adotou inúmeras vezes e que revelam a necessidade de dialogar com outros pesquisadores, de qualquer linha teórica ou orientação epistemológica. Categorias de análise podem vir de várias áreas do conhecimento, então é necessário abertura e atenção.

A falta de uma orientação mais específica significa que o pesquisador vai precisar de criatividade para articular diferentes ideias e conceitos com aquilo que observa nas falas das crianças. Piaget fez isso muitas vezes, então a leitura de seus textos pode servir de inspiração na adoção do melhor caminho para interpretar os dados.

Onde aprender mais sobre o método clínico?

A exposição oferecida neste texto sobre o método clínico certamente é insuficiente para apreendê-lo em sua extensão. Seriam necessários, além de muitas leituras, dois anos de treinamento com pesquisadores experientes para atingir o domínio necessário. O presente material funciona como uma introdução panorâmica, e muitos elementos importantes foram excluídos. Se o leitor sentir a necessidade de se aprofundar, seguem algumas sugestões de leituras em língua portuguesa.

O único texto de Piaget especificamente sobre o método clínico está em *A Representação do Mundo na Criança*, de 1926 (PIAGET, 2005/1926), o que torna o material de leitura obrigatória. Um manual bastante completo, com todas as instruções necessárias e uma grande quantidade de exemplos práticos sobre todas as etapas da investigação é de Delval (2002), *Introdução à Prática do Método Clínico*, uma leitura obrigatória para quem deseja conhecer o método clínico de forma mais completa.

Outro manual, mais curto, mas também bastante rico e interessante, é o de Carraher (1989), sob o título de *O Método Clínico*, mais voltado para a investigação e com diálogos comparativos entre o método de Piaget e outras metodologias de investigação em psicologia. Para além dos manuais, são muitas as fontes de pesquisas realizadas utilizando-se do método clínico, em vários idiomas. Em português tem-se teses, dissertações, artigos, livros, coletâneas, entre outros. Para manter-se atualizado das investigações mais recentes, recomenda-se acompanhar as edições da revista *Schème* – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia

Genéticas –, que é totalmente eletrônica, gratuita e publicada pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Marília.

A principal forma de conhecer melhor o método clínico e a epistemologia genética é ler os livros de Piaget e seus colaboradores, que trazem inúmeros exemplos de formatos e aplicações do método clínico. Uma obra que organiza vários dos experimentos piagetianos em um único volume e que pode servir como um catálogo é o livro *Piaget: experiências básicas para a utilização do professor*, de Goulart (1995), que pode ser uma interessante fonte permanente de consulta.

Considerações finais

O método clínico é uma forma de investigação científica em psicologia muito rica e frutífera, que foi utilizado com sucesso tanto em pesquisas básicas sobre o funcionamento da mente infantil quanto em outros tipos de investigação, em diferentes áreas. Ele pode ser usado para entender conceitos como a noção de número na criança, e também auxiliar a entender, por exemplo, o entendimento da criança sobre aspectos sociais e econômicos complexos. Na educação, sua ampla e variada aplicação auxiliou educadores e gestores a desenvolverem formas de intervenção educacionais melhores, que considerassem as representações, as particularidades e as estruturas da mente infantil. Esta aplicabilidade se deve à capacidade do método em oferecer dados que dificilmente poderiam ser obtidos por outros meios.

Sua riqueza resulta da sua forma de controle, que renuncia aos procedimentos bastante rígidos e padronizados próprios da

Psicometria para permitir um diálogo mais aberto, que dá uma alta dose de protagonismo ao sujeito. Este pode se colocar de maneira mais livre, valorizando sua capacidade expressiva, sua singularidade e criatividade. O entrevistado não está limitado às possibilidades dadas pelo próprio teste ou entrevistador, abrindo uma margem de conhecimentos que pode ser insuspeita para os profissionais e pesquisadores.

Por fim, o método crítico já foi criticado por sua proposta de apresentar às crianças situações e problemas que jamais pensariam sozinhas ou que dificilmente se deparariam. Contudo, isso pode ser visto também como uma de suas qualidades, pois ensina ao sujeito e ao entrevistador o processo da introspecção, ou seja, de olhar para dentro de si, bem como formas de expressão dessa interioridade. Colocar-se diante de novos problemas também é um processo de aprendizagem rica e interessante, convertendo a entrevista em mais do que um momento de coleta de dados, mas também de desenvolvimento.

Referências

BARBIER, R. **Pesquisa ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BOND, T.; TRYPHON, A., Piaget and method. In: MÜLLER, U.; CARPENDALE, J. I. M.; SMITH, L. (Ed.). **The Cambridge companion to Piaget**. Londres: Cambridge University Press, 2009. p.171-199.

CAMPOS, R. H. de F.; NEPOMUCENO, D. M. O funcionalismo europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as repercussões de suas ideias no Brasil. In: JACÓ-VILELA, A.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. **História da psicologia: rumos e percursos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015. p. 277-300.

CARRAHER, T. **O método clínico: usando os exames de Piaget**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Trad. Fátima Murad (consultoria de Fernando Becker). Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

DUCRET, J. J. **Méthode clinique-critique piagétienne**. Genève: Service de la recherche en éducation, 2004. Disponível em: <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/crypt/index.php?DOCID=1392>. Acesso em: 20 dez. 2016.

DUCRET, J. J. **Jean Piaget: biographie et parcours intellectuel**. Delachaux & Niestle, 1990.

EVANS, R. **Jean Piaget: o Homem e suas ideias**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1980.

FRANCO, C. O desenvolvimento do Método Clínico e suas relações com as modificações na tradição de pesquisa piagetiana. In: BANKS-LEITE, L. (Org.). **Percursos piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 77-96.

GOULART, I. B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

- HARRIS, P. Piaget in Paris: from 'autistic' to logic. **Human development**, n. 40, p. 109-123, 1997.
- HOFSTETTER, R. **Genève**: creuset des sciences de l'éducation: fin du XIX siècle – première moitié du XX siècle. Genebra: Librairie Droz, 2010.
- KESSELRING, T. **Jean Piaget**. Trad. Antonio Estêvão Allgayer e Fernando Becker. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**: com o concurso de onze colaboradores. Trad. Adail Ubirajara Sobral (colaboração de Maria Stela Gonçalves). Aparecida/SP: Idéias & Letras, 2005. (Originalmente publicado em 1926).
- PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Trad. Manuel Campos. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção psicologia e pedagogia). (Originalmente publicado em 1923).
- PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Vitor Civita, p. 1-64, 1983. (Coleção Os pensadores). (Originalmente publicado em 1970).
- PIAGET, J. Jean Piaget, uma autobiografia. In: EVANS, R. **Jean Piaget**: o homem e suas ideias. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1980. p. 123-184.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores/MEC, 1978a. (Coleção Ciências da Educação). (Originalmente publicado em 1936).

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores/MEC, 1978b. (Coleção Ciências da Educação). (Originalmente publicado em 1945).

PIAGET, J. Autobiographie. In: **Revue Européenne des Sciences Sociales**. Genève: Librairie DROZ, Tome XIV, n. 38-39, p. 1-43, 1976.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores/MEC, 1975. (Coleção Ciências da Educação). (Originalmente publicado em 1937).

PIAGET, J. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967. (Originalmente publicado em 1924).

RATCLIFF, M. J.; MORELLI, A. E. De la clinique à la méthode : le normal et le pathologique chez Jean Piaget (1920-1927). In: ARMINJON, M.; CHERICI, C.; MÉTHOT; P. O. (Org.). **Le normal et le pathologique: des catégories périmées?**. Paris: Éditions Matériologiques, v. 1, p. 163-183, 2022.

RIBEIRO, A. E. M.; RATCLIFF, M. As crianças anormais em Piaget dos anos 1920: entre o normal e o patológico. In: Congresso Brasileiro de História da Psicologia, 3., 2019, Belo Horizonte. **Boletim do CDPHA**. Belo Horizonte: CDPHA, v. 29, 2019. p. 170-171.

RIBEIRO, A. E. M.; SOUZA, L. L. de. O encontro de Piaget com o teste de inteligência de Cyril Burt: uma revisão narrativa. **Psicologia da Educação**, n. 5 1, p. 11-21, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2020i51p11-21>

RIBEIRO, A. E. M.; SOUZA, L. L. de. Nas pistas das origens do método clínico: seguindo Piaget de Neuchâtel a Paris.

Memorandum, Belo Horizonte, v. 1, p. 1-30, 2020b. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/1676-1669.2020.15830>

RIBEIRO, A. E. M. **Princípios do método clínico de Jean Piaget: uma análise dos protocolos de pesquisa entre 1920 e 1922**. 2018. 264 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, 2018.

VIDAL, F. **Piaget before Piaget**. Massachussets; Londres: Harvard University Press, 1994.

VINH-BANG. La méthode clinique et la recherche em psychologie de l'enfant. In: VINH-BANG. **Textes choisis**. UniGe: Genebra, 1988. (Originalmente publicado em 1966).

O JOGO SIMBÓLICO NA ELABORAÇÃO DO LUTO INFANTIL

Gabriela Silva DISNER¹

Luciana Ramos Rodrigues de CARVALHO²

Marcela Cristina MORAES³

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que visa estabelecer conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidas por todos/as os/as estudantes durante o Ensino Básico, resguardando as especificidades regionais, estabelece competências gerais e específicas para as diferentes áreas de conhecimento e respectivos componentes curriculares.

Não é recente a ideia de se trabalhar as habilidades emocionais no ambiente escolar, no entanto, por ter caráter normativo, a BNCC traz à tona a necessidade de pensar e formular ações educativas cujas atenções sejam voltadas para essas

¹ Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: gabriela.disner@unesp.br

² Doutoranda em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Assis, São Paulo, Brasil. E-mail: lrr.carvalho@unesp.br

³ Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: marcela.cristina@unesp.br

competências. O documento basilar da Educação entende por Competências Socioemocionais o conjunto de habilidades e procedimentos necessários para que o indivíduo desenvolva autoconhecimentos, capacidades de mediar conflitos e solucionar problemas cotidianos.

Elas atravessam a BNCC como um todo:

[...] conhecer-se, apreciar-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; agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 10).

Entre os temas que solicitam tais competências, a morte e luto estão entre os mais complexos e carregados de angústia e tabu. Devido às experiências de dor e perda que costumam estar associadas com as vivências de pessoas que passam por esse tipo de experiência, essa temática muitas vezes pode passar despercebida, ou até mesmo ser evitada e ignorada em cotidianos escolares.

Nesta conjuntura, insere-se como objetivo deste estudo, apresentar as possibilidades de compensar e/ou liquidar situações, sentimentos e emoções advindas da experiência com a morte e com o luto de maneira espontânea por meio do jogo simbólico. Para tanto, apresentaremos um relato de caso abordando uma situação de importante perda afetiva vivenciada por uma criança de 5 anos de

idade no contexto da Educação Infantil, e como a mesma reelaborou e expressou seus sentimentos por meio do jogo simbólico.

A elaboração do luto pela criança

O luto por morte é uma vivência profunda e dolorida de se confrontar, e apesar da existirem estudos sobre essa temática, ainda se trata de um tabu, muitas vezes evitado e indesejado por sua associação com a dor.

Para Torres (1999), o luto da criança começa com uma reação de choque inicial, seguida de desespero até chegar em uma recuperação e reconstituição. Nesse percurso, ocorrem sentimentos de raiva e tristeza, podendo acompanhar manifestações de choro, hostilidade e depressão.

Kovacs (2003) traz estudos e reflexões acerca da importância do estudo da morte e do luto na área da educação, porém, constata que o tema ainda é visto com resistência por profissionais da área. Em seus trabalhos, apresenta o quanto é necessário compreender esse processo para melhor acolher e apoiar a todos que passam por essa vivência dolorosa, referenciando Wilma Torres como uma pesquisadora importante que foi pioneira em pesquisas brasileiras sobre crianças diante da morte, provocando mudanças no olhar para essa questão (KOVACS, 2002).

Torres (1979) foi pioneira sobre o estudo de luto de crianças no Brasil. Destacando-se como única pesquisadora desse tema com crianças no país na década de 70, a autora foi influenciada pelos estudos de Jean Piaget (1896-1980).

Em seu estudo, Torres (1979) utilizou de instrumentos para avaliar o conceito de morte, o qual denominou *Instrumento de*

sondagem do conceito de Morte. Focou no conceito de morte biológica, avaliando três dimensões: extensão, significado e duração. Nesse mesmo estudo, aplicou atividades de provas operatórias propostas em estudos de Jean Piaget.

Ao realizar a análise das respostas dos sujeitos, após a aplicação do instrumento de sondagem, Torres (1979) apontou a relação do período de desenvolvimento cognitivo em que o sujeito se encontrava e a evolução do conceito de morte, definindo três níveis no desenvolvimento do conceito. Concluiu em sua pesquisa uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e uma evolução do conceito de morte.

No nível 1, ainda não se estabelece de maneira clara e aberta a oposição entre animados e inanimados, mesmo quando identificam os seres que morrem e os que não morrem, ainda não alcançando um grau de compreensão que permita reconhecer a existência de uma categoria de seres inorgânicos, que não morrem, por não possuírem vida. Também é característica deste nível, a incapacidade das crianças em separar a morte da vida, isto é, as mesmas admitem vida na morte, não compreendendo como um fenômeno definitivo e irreversível, a autora atribui essa característica a crianças que estão no estágio pré-operacional (TORRES, 1979).

No nível 2, as crianças apresentam progresso na capacidade para distinguir seres animados de inanimados, mas ainda encontram dificuldades em dar explicações lógico-categoriais de causalidade. Também passam a realizar oposição entre vida e morte, assim como não relacionam a vida com aspectos de consciência da pessoa morta; definem a situação a partir de aspectos perceptivos, como a imobilidade do morto. Entretanto, ainda não há explicações

biologicamente mais complexas. A morte, nesse nível, passa a ser entendida como condição definitiva e permanente, esse nível se relaciona com características dos sujeitos que se encontram no estágio das operações concretas.

No nível 3, os sujeitos passam a compreender de forma clara e ampla a distinção entre animados e inanimados, reconhecendo a morte como fenômeno que atinge a todos os seres animados. Explicações biologicamente essenciais passam a ser consideradas e ocorre o entendimento da morte como processo natural e próprio da etapa final da vida, compreendido como a cessação da vida corporal. As explicações dadas são amplas, envolvem generalizações e foco na paralisação de órgãos essenciais. No entanto, um alto nível de abstração não esteve presente nem mesmo nessa etapa. Este tipo de conceituação, para a autora, é característico das operações formais.

Sengik e Ramos (2015), após realizarem um estudo onde utilizam da literatura infantil para acolherem o tema na escola, apontam para a falta de comparecimento do tema morte no cenário escolar quando se trata da infância, devido à dificuldade e insegurança dos adultos em abordarem e falarem sobre o assunto. Apontam também que silenciar as crianças sobre o que pensam e sentem em relação à morte, acreditando que dessa maneira vão minimizar a dor delas, é um equívoco (SENGIK; RAMOS, 2015).

A escola deve ser um espaço que promova interação e permita que as crianças falem do que sentem a respeito das leituras que fazem, inclusive sobre temáticas consideradas difíceis, como nesse caso (SENGIK; RAMOS, 2015).

Cuidado, reflexão e competência são importantes para que não se crie uma barreira defensiva, e para isso, é importante abertura pessoal, sensibilidade e preparo do educador para que o acolhimento seja de fato efetivo (KOVACS, 2012).

O olhar para a morte pode ser diferente conforme a cultura, nesse sentido pode ser abordada como um tema de conhecimento social à luz da epistemologia genética. Para avaliação das realidades sociais, Delval (2002) a partir das pesquisas que fez, observou a existência de três grandes formas de se explicar o mundo social, e três níveis são levados em consideração no momento de análise. Resumidamente, no nível I, as explicações são baseadas nos aspectos mais visíveis. No nível II, os conflitos são melhor compreendidos, embora ainda ocorra dificuldade em considerar explicações distintas. No nível III, os aspectos não visíveis também passam a ser considerados na esfera social e possibilidades distintas passam a ser consideradas.

Delval (2008), ao estudar concepções sobre a morte em crianças, focou na concepção de divindade, na ideia de existência de uma vida após a morte, e no que ocorre após a morte. Para tanto, aplicou em crianças uma entrevista focada em três pontos fundamentais: o que é a morte e o que acontece quando alguém morre? O que é alma? O que acontece com animais e plantas quando morrem? Segundo a análise do autor, foi possível observar a existência de 3 grandes níveis de compreensão sobre as questões pesquisadas.

No nível 1, todos os sujeitos já ouviram falar da morte, os mais novos não expressam de forma muito clara sobre o que é, ou o que acontece a partir da morte, apesar de saberem que existe. Na

maioria dos casos, são repetidas algumas ideias que foram transmitidas a eles, como partes de conversas que foram ouvidas, mas não compreendidas em sua totalidade. A morte costuma ser descrita como algo muito distante, exceto quando já ocorreu no meio familiar. Também são relatados sentimentos relacionados com a tristeza dos que ficam. No entanto, não descrevem o fenômeno de forma ampla, pois não são capazes de falar a respeito da morte em todas as dimensões, além de não compreenderem a natureza irreversível e as repercussões. Em relação ao que ocorre após a morte, no geral costumam responder sobre ida ao céu, não compreendem muito bem o que é alma, falam sobre céu e inferno e a importância de se comportarem bem, além de trazerem a figura de Deus mais associada à bondade do que à punição e vingança. Em relação a morte de plantas e animais, algumas respostas falam sobre a existência ou inexistência de alma. Em suma, não há descrições complexas, nem conceitos bem definidos, os relatos costumam ser sucintos (DELVAL, 2008).

No nível 2, as crianças permanecem com a ideia de céu e inferno após a morte, porém, já é possível notar algumas mudanças no sentido de relatos mais claros relacionados a alma, aparece a ideia de separação de alma e o corpo e crenças sobre o corpo ficar na terra e a alma ir para o céu; os sujeitos compreendem a alma com o princípio vital. Essa característica de falar sobre a alma ir para o céu se estende para explicações acerca da morte de animais e plantas. Aparecem relatos de céu para os animais, enquanto a maioria não aponta essa possibilidade de céu para as plantas. Contudo, as opiniões acerca desse aspecto aparecem bem divididas entre existir ou não a possibilidade de plantas e animais irem para o céu.

Aparecem ainda relatos sobre céu e inferno e alguns sujeitos duvidam da existência do inferno, surgem também dúvidas sobre a existência de uma vida após a morte (DELVAL, 2008).

No nível 3, as explicações dos sujeitos são bem mais claras e explícitas, de forma que passam a refletir sobre o que foram ensinados, enfrentando contradições e surgindo muitas dúvidas que, de início, não são capazes de responder, mas que se manifestam no decorrer da entrevista. Há os que repetem o que foi transmitido a eles, mas de forma mais articulada que nos níveis anteriores.

O autor separa aqui em dois grupos, o dos conformistas (apresentam dúvidas, mas inclinam suas respostas na direção do que foi transmitido a eles) e os críticos (que sustentam suas dúvidas ainda que não sejam capazes de resolvê-las). Ocorrem maiores discrepâncias em relação a existência do inferno, questão essa que já havia sido notada no nível anterior. Aqui o inferno perde o caráter como um lugar físico, aparece mais como um lugar impreciso, imaterial, as almas podem vagar em qualquer lugar.

Em relação a morte de animais, sugerem que vão para um céu específico, sugerem algum tipo de pós vida, mas não são muito claros. Também há resistência na ideia de que a morte possa resultar em um fim preciso, em um desaparecimento absoluto, eles tentam se apegar a ideias de continuidade da existência, mas não sabem descrever precisamente como pode ser, e apesar das explicações religiosas transmitidas, alguns sujeitos passam a questionar a possibilidade de uma finitude absoluta (DELVAL, 2008).

O jogo simbólico e a representação da morte

Em seus amplos estudos sobre o desenvolvimento do pensamento infantil, Piaget (1964) o categorizou em estádios, cuja sucessão e ordem necessárias conduzem a formas cada vez mais sofisticadas de equilíbrições das estruturas mentais. São essas estruturas, suas funções e mecanismos, que caracterizam os tipos de pensamento que a criança desenvolve.

Assim como o pensamento infantil, Piaget (1978) classificou os jogos infantis norteando-se pelo estruturalismo, em jogos de exercício, simbólico e de regras, e ainda os jogos de construção como intermediários.

De modo geral, os jogos de exercícios são motivados pelo prazer e caracterizados pela repetição, seja de movimentos ou palavras, e são próprios do estágio sensório-motor quando o pensamento é de ordem prática. Ao final desta etapa, com o desenvolvimento da capacidade de representação, o jogo simbólico torna-se possível e marca o estágio pré-operatório, cujo tipo de pensamento é o intuitivo ou egocêntrico. Os jogos de regras advêm da maior socialização e adaptação à realidade, e esse período culmina no pensamento operacional.

De acordo com o autor (PIAGET, 1964), dos dois aos sete anos de idade o pensamento corrente infantil é o intuitivo ou egocêntrico, a forma de pensar mais adaptada ao real que a criança conhece. E é no bojo desse pensamento que encontramos nossa temática de estudo, os jogos simbólicos.

O pensamento intuitivo ou pré-lógico se desdobra em intuição primária, caracterizado pelo pensamento pouco móvel e

flexível, e intuição articulada, quando existe uma antecipação das conseqüências da ação, mas o pensamento ainda permanece irreversível.

Este tipo de pensamento não torna o faz de conta um jogo menos complexo para a criança. A capacidade de evocar um símbolo, ocorre mediante um longo processo de desenvolvimento iniciado no estágio sensório-motor. O jogo simbólico é possibilitado, entre outros, mediante o desenvolvimento da capacidade de atribuir intencionalidade aos atos, da coordenação de esquemas, da combinação mental e da imitação interna ou diferida.

Reiterando, o jogo simbólico se constitui com a capacidade de evocação representativa de um objeto ou acontecimento ausente com a diferenciação entre significados e significantes.

A imitação, tem papel importante neste processo pelos mecanismos que engendra, mas, enquanto a imitação se funda como um tipo de hiperadaptação, o jogo evolui “por relaxamento do esforço adaptativo e por manutenção ou exercício de atividades pelo prazer único de dominá-las e delas extrair como que um sentimento de eficácia ou de poder” (PIAGET, 1978 p. 118).

Ou seja, o jogo simbólico orienta-se no sentido da assimilação, originando o jogo da imaginação, no qual não há regras nem limitações, a criança apenas busca a satisfação individual. Assim, a criança tem a possibilidade de reelaborar situações vivenciadas, tentar liquidar conflitos cotidianos, assumir diferentes papéis sociais experimentando de maneira livre e sem sanções o que deseja.

Para melhor compreensão do jogo simbólico, Piaget (1978) os categorizou em fases e tipos, a saber:

- **Fase 1: Projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos:** dos dois aos quatro anos de idade, quando já há dissociação completa entre simbolizante e simbolizado, e é classificada por tipos: I A: projeção de esquemas simbólicos nos novos objetos; I B: projeção de esquemas de imitação em novos objetos; II A: assimilação simples de um objeto a outro; II B: assimilação do corpo do sujeito ou de outrem ou a quaisquer objetos; III A: combinações simples, quando há construção de cenas inteiras; III B: combinações compensatórias; III C: combinações liquidantes; III D: combinações simbólicas antecipatórias.

- **Fase 2. Declínio do simbolismo:** dos quatro aos sete anos, quando o jogo simbólico começa a declinar, se aproximando de representação imitativa da realidade.

- **Fase 3. Transformação do simbolismo:** dos sete/oito anos à onze/doze anos, quando há o declínio evidente do simbolismo em proveito dos jogos de regras e das construções simbólicas.

Mediante tal análise, encontramos nosso interesse de estudo na Fase 1, tipos III B e III C, que são caracterizadas pelas combinações simbólicas, nas quais a criança brinca, fazendo combinações no seio da própria brincadeira, buscando compensar sentimentos como o medo, e liquidar conflitos, como ao lidar com as perdas afetivas.

As combinações do tipo III B, as “combinações compensatórias” são caracterizadas por reconstituições com transpo-

sições compensatórias, nas quais o real é mais a corrigir do que reproduzir.

Ilustrando, Piaget (1978) relata que J., aos 4;7 de idade, ao sentir ciúmes do pai, diante da impossibilidade de repreendê-lo, passa a criticar o pai de Merècage, sua companheira simbólica, ligada a tudo que é divertido ou penoso, dizendo: ‘Merècage tem um papai muito ruim’, que ‘a repreende quando ela brinca’, que ‘a mãe de Merècage escolheu mal’ etc.” (PIAGET, 1971, p. 171).

Assim, J. compensa sua frustração quanto a não se sentir à vontade para criticar o pai, fazendo-a de outra maneira. Deste modo, por meio do símbolo lúdico e da personagem fictícia, a criança cria oportunidades de externar e reelaborar seus conflitos, permitindo também que o adulto os identifique, dentre outras técnicas, por meio do ludodiagnóstico.

As combinações do tipo III C, “combinações liquidantes” consistem em reconstituições puras, que ocorrem quando a criança se depara com situações difíceis, e pode compensá-las, ou aceitá-las. No processo de aceitação, a crianças revivem tais situações “mediante uma transposição simbólica. Desligada, então, do que o seu contexto podia comportar de irritante, a situação é progressivamente assimilada por incorporação a outras condutas” (PIAGET, 1978, p. 172).

Assim, Piaget (1978) descreve a curiosa cena, na qual J., aos 4;6 de idade, ao interagir com o pai, tem acidentalmente as mãos atingidas por um ancinho. O pai se explica e pede desculpas, mas J. continua furiosa, e, depois, diz: “Tú és Jaqueline e eu sou o papai”, e reproduz toda a cena, invertendo os papéis (PIAGET, 1971, p. 173).

Mediante a dificuldade de resolver o conflito e aceitar as desculpas, a fim de compreender a situação, Jaqueline a recria com papéis invertidos, e dá-se por satisfeita. A criança permite-se reviver o ocorrido através do faz de conta, e, sem as pressões e regras sociais, pode experimentar os sentimentos; variar os pontos de vista –na medida que seu egocentrismo característico permite reorganizar seus pensamentos e, enfim, liquidar o problema inicial.

Deste modo, o jogo simbólico ou faz de conta se constituem como um meio um meio aceitável para que as crianças pequenas possam lidar e interagir com seus conflitos, e temas delicados como a morte, como explicitado, de acordo com seu nível de desenvolvimento e de compreensão da realidade.

Durante o jogo simbólico ou brincadeira de faz de conta, livres de qualquer pressão social, regulações e sanções, as crianças sentem-se seguras para experimentar, revivenciar e liquidar situações emocionais desequilibrantes e expressar seus sentimentos e expectativas.

A exemplo disso, Piaget (1964) descreve a situação na qual J., aos 3;11 de idade, impressionada por ter visto um pato morto e depenado, no dia seguinte, fica deitada imóvel com os braços estendidos e as pernas dobradas imóvel no sofá do escritório do pai. Questionada se passa bem, responde que ela é o próprio pato morto visto no dia anterior (PIAGET, 1978 p. 172, obs. 86)

Em nossa prática pedagógica, observamos que a temática é foco de curiosidade e interesse infantil, o que deriva em relatos acerca da morte de animais de estimação e perdas familiares. Presenciamos até mesmo enterros de pequenos bichinhos de jardim em meio as inúmeras brincadeiras que ocorrem no parquinho da escola.

Tivemos a oportunidade de observar um caso delicado de desenvolvimento do jogo simbólico com combinação liquidante. Em 2018, M., aos 5 anos de idade, perdeu o pai de forma abrupta, e nos meses seguintes, durante o horário de recreação, deitava-se ela mesma dizendo estar morta, solicitando que os colegas a acompanhasse, velando-a, e oferecessem a ela folhas e flores como homenagem.

Nestes momentos, a criança demonstrava tranquilidade durante a encenação, divertindo-se ao colocar a língua para fora e ao cruzar as mãos sobre o abdome, permanecendo imóvel nessa posição. Repentinamente, tal como começou, a brincadeira se desfazia e seguia-se alegremente para outra atividade.

O caso descrito, é explicado por Affonso (2012): “o faz de conta permite não só a representação de uma realidade angustiante (FREUD, 1920) como também a sua elaboração ou mesmo o confronto da realidade interna com a vivenciada” (AFFONSO, 2012, p. 73).

O ludodiagnóstico há tempos utiliza o contexto de brincadeiras a fim de auxiliar as crianças na expressão e compreensão dos sentimentos, considerando, que, “o brinquedo é a linguagem da criança” (AFFONSO, 2012, p. 82), ao brincar, a criança tem a possibilidade de demonstrar e expressar de maneira lúdica, suas ideias, sentimentos e percepções. Deste modo, apresenta sua compreensão da realidade, assimilando-a e/ou transformando-a sem a imposição de regras e/ou coerções.

Piaget (1978) exemplifica tal relação ao descrever a brincadeira maternal com bonecas:

Com efeito, na maioria dos casos, a boneca serve apenas de ocasião para a criança reviver simbolicamente a sua própria existência, de uma parte para melhor assimilar os seus diversos aspectos e, de outra parte, para liquidar os conflitos cotidianos e realizar o conjunto de desejos que ficaram por saciar. Assim, podemos estar certos de que todos os eventos, alegres ou aborrecidos, que ocorrem na vida da criança repercutir-se-ão nas suas bonecas (PIAGET, 1978 p. 140).

Deste modo, a imaginação simbólica em torno da brincadeira com bonecas, constitui a forma do jogo, e o conteúdo é formado pelos seres ou episódios representados pelo símbolo. Piaget (1978) reitera que é esta utilização dos símbolos que permite à criança meios de assimilar o real aos seus desejos ou aos seus interesses, e, como analisamos no relato às suas necessidades.

Considerações finais

Este estudo tratou-se de um relato de experiência sobre a importância do jogo simbólico na resolução de conflitos da criança enlutada, acompanhado de uma revisão bibliográfica de teóricos que realizaram estudos acerca da morte e do luto à luz da epistemologia genética.

O tema da morte ainda é tabu em escolas e pouco abordado em formações pedagógicas. Educadores têm dificuldades para abordar o assunto, mesmo quando a morte invade o espaço escolar (ALVES, 2012). A bibliografia sobre a questão da morte e luto com

crianças apoiadas em um referencial teórico piagetiano é escassa, indicando a importância de discussões sobre o tema.

No entanto, o relato de experiência aqui apresentado, evidencia que o jogo simbólico tem uma importante colaboração na expressão espontânea e elaboração da criança acerca de suas experiências com a morte e o luto. Observamos no nosso relato, que, durante o jogo simbólico a criança teve a possibilidade de elaborar as experiências negativas e vivenciar o luto, e até mesmo a morte através da personificação, de acordo com as condições de pensamento e de compreensão da realidade.

Isso porque, como dito, o faz de conta não depende de adaptações à realidade, é o simples prazer de brincar por brincar, tendo como objetivo a satisfação pessoal. Neste sentido, não é o sujeito que se adapta a realidade, ao contrário, a criança utiliza da ficção para sujeitar a realidade, deformando-a conforme suas necessidades e desejos.

Acreditamos que a experiência revivida e reelaborada pela criança de maneira espontânea, leve e lúdica, tenha auxiliando-a neste momento crítico, favorecendo a ressignificação e compreensão dentro de suas possibilidades.

O luto é um período de crise para a criança, que o enfrenta conforme ritos familiares e sua cultura. É um processo natural e necessário, pois trata-se da dolorida elaboração da perda. A perda de pessoas próximas remete a criança à própria morte e dos seus e pode trazer problemas escolares, sintomas físicos e psíquicos, ansiedade e baixa autoestima. Falar sobre as perdas auxilia no enfrentamento dos medos que podem surgir; porém, familiares, educadores e profissionais geralmente têm dificuldades em abordar o tema. É

necessário estar disponível, observá-la em seu estágio de desenvolvimento, compartilhar sentimentos e esclarecer dúvidas, processo que o jogo simbólico pode dinamizar.

Logo, o ambiente escolar deve promover situações que colaborem para o bem-estar infantil e elaboração e expressão de seus sentimentos e emoções, como preconiza a BNCC (BRASIL, 2017) por meio das competências socioemocionais. Além disso, o profissional de pedagogia, quando atento à expressão livre do sujeito no jogo simbólico, pode ser um importante recurso de ajuda para essa criança que manifesta e expressa a sua angústia.

Referências

AFFONSO, R. M. L. (Org). **Ludodiagnóstico: investigação clínica através do brinquedo**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2012.

ALVES, E. G. R; KOVÁCS, M. J. (2016). Morte de aluno: luto na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. p.403-406, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Btw68yg55sTDDJBVPhkM5pd/?lang=pt>. Acesso em: 16 jan, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

DELVAL, J.; VILA, I. M. **Los niños y Dios: ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes y la muerte**. México: Siglo XXI Editores, 2008.

KOVÁCS, M. J. (Org.). **Morte e desenvolvimento humano**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

KOVÁCS, M. J. **Educação para morte**: desafio na formação de profissionais de saúde e educação. 2. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo: FAPESP, 2003.

KOVÁCS, M. J. Educadores e a morte. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 71-81, jun., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/gvYZXXFXmV89Jq66KmvcWJf/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2021.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Cristiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978 [1964].

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária LTDA, 1964.

SENGIK, A. S.; RAMOS, F. B. Literatura como instrumento de discussão acerca da morte. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 41, p. 119-126, dez., 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 ago. 2021.

TORRES, W. C. **A Criança diante da morte**: Desafios. São Paulo. Casa do Psicólogo. 1999.

TORRES, W. C. O conceito de morte na criança. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 4, p. 9-34, 1979. Disponível em:
<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/viewFile/18239/16986>. Acesso em: 16 jan. 2022.

QUANDO E ONDE SE BRINCA NO PRIMEIRO ANO? UM ESTUDO SOBRE O JOGO SIMBÓLICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Ana Carolina Tattaro MARANHÃO⁴

Introdução

Há várias contribuições científicas de estudiosos do desenvolvimento infantil sobre o brincar e sua importância para o desenvolvimento cognitivo, social, físico e afetivo da criança. Inicialmente, pensamos em analisar o jogo simbólico em escola de Educação Infantil, quando nos veio a seguinte indagação: “Como será a inserção do jogo simbólico na Educação Infantil e qual a concepção dos professores acerca da importância do faz de conta no desenvolvimento dos alunos?”. De acordo com a teoria piagetiana, estas crianças se encontram no estágio pré-operatório, momento em que se evidencia o jogo simbólico.

No entanto, ao buscarmos por trabalhos que explorassem o faz de conta, encontramos diversos que foram desenvolvidos com turmas de Educação Infantil e nos desafiamos a pensar além, pois, poderia ser um tanto previsível trabalhar com jogo simbólico antes

⁴ Mestra em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: caroltattaro@gmail.com

do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Nossos resultados poderiam não ser tão satisfatórios ou inovadores. Assim, decidimos manter nossa pesquisa com relação ao faz de conta, porém, estendendo para o Ensino Fundamental, mais especificamente, para o primeiro ano, já que, de acordo com a lei nº 11.274 de 2006 (BRASIL, 2006), a criança entra mais cedo no primeiro ano, aos 6 anos de idade, justamente na fase de declínio do pré-operatório, onde o simbolismo ainda é muito presente.

Transcendemos nosso desafio em pesquisar o jogo simbólico no primeiro ano do Ensino Fundamental e, de maneira diversa, tencionamos nossos esforços em buscar não uma escola comum, digamos de ensino parcial, mas uma outra modalidade de ensino: uma escola de tempo integral. Partindo dessa definição e expectativa de produzirmos um trabalho, considerando que a criança além de permanecer mais tempo na escola em anos, também permanece diariamente em período integral, relacionando-se com a dicotomia turno e contraturno, ou seja, com atividades curriculares e extracurriculares.

Posto isso, firmamos a pesquisa conclusivamente denominada agora como: *Quando e onde se brinca no primeiro ano? Um estudo sobre o jogo simbólico no Ensino Fundamental de uma escola de tempo integral*, fundada em analisar como ocorre o jogo simbólico numa escola de tempo integral, quais são as concepções que professores desta modalidade de ensino possuem a respeito do brincar, bem como analisar as ideias que os alunos do primeiro ano possuem sobre a brincadeira.

Nos tempos atuais, as brincadeiras mais antigas foram ofuscadas ou substituídas pelas brincadeiras modernas e que nem

sempre envolvem o contato com outras crianças. Acreditamos e vemos que ainda há crianças que brinquem na rua, porém, são os pais ou responsáveis que as acompanham. Brincar na rua agora ou ao ar livre é andar de patinete, pedalar bicicleta, ir ao parquinho do bairro ou do condomínio.

No jogo simbólico, sua importância se dá pela possibilidade de construir símbolos, que são essenciais para a representação, e caracteriza-se pelo predomínio da assimilação sobre a acomodação (PIAGET, 2013). As crianças possuem uma fonte de conhecimentos anteriores e nas brincadeiras, podendo estabelecer as relações de acordo com as suas vivências, tomando consciência de outros papéis e formando atitudes para novas situações.

Tendo como referência o jogo simbólico fundamentado na teoria piagetiana, esta pesquisa foi realizada em uma Escola de Tempo Integral no interior paulista, objetivando analisar como é a inserção das brincadeiras dentro deste formato de ensino, mais especificamente do jogo simbólico no primeiro ano do Ensino Fundamental I. A pesquisa na íntegra buscou ainda analisar as concepções que professores do primeiro ano possuem acerca do brincar, porém, neste texto não serão expostas. Participaram do estudo 39 crianças (entre 6 e 7 anos de idade) regularmente matriculadas em duas salas de primeiro ano. Os instrumentos utilizados foram: roteiro de observação, hora de jogo e entrevista pautada no método clínico-crítico piagetiano.

O jogo simbólico na teoria de Jean Piaget: revisão bibliográfica

Piaget não foi um pesquisador especificamente sobre jogos, porém, buscou explicar como o indivíduo se desenvolve num sistema de interação com o outro ou com objetos.

Em sua epistemologia genética, o autor define o sujeito como um construtor do conhecimento, de modo que a maximização deste não é mero crescimento, mas um processo de construção da inteligência que se dá por sua adaptação ao meio e sua capacidade de organização de processos. Por este motivo, o desenvolvimento da inteligência do homem não é um acúmulo de informações e sim uma reorganização. Esse progresso psicológico e cognitivo se dá por meio dessas construções que vão evoluindo e permitindo aquisições mais elaboradas.

Foi realizada uma revisão bibliográfica buscando artigos científicos, teses e dissertações nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Index Psi Teses, SciELO e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No entanto, não encontramos produções que tratassem especificamente o jogo simbólico no Ensino Fundamental. Por conseguinte, ampliamos nossa busca unicamente com as palavras-chave “jogo simbólico” sem refinar para Ensino Fundamental, e a fim de encontrarmos mais pesquisas que pudessem ser compatíveis com nossa perspectiva, utilizamos as palavras “brincar”, “jogos”, “brincadeiras” e “simbólicos” separadamente, porém mantendo a área de concentração da Educação para que

podéssemos conhecer aqueles que foram desenvolvidos em escolas ou de cunho mais pedagógico.

Destacamos que ao pesquisarmos “jogo simbólico” automaticamente, éramos direcionadas também para os trabalhos nos quais o título não apresentava este termo, mas sim o “faz de conta”. Para que a pesquisa não ficasse tão longa, a princípio havíamos estabelecido procurar trabalhos sobre o jogo simbólico dos últimos 10 anos. Tendo colhido poucos dados, ampliamos para os últimos 20 anos, mas, ainda assim, não foi suficiente, e por fim, decidimos não estabelecer limites, sendo o trabalho mais antigo encontrado dentro da nossa pesquisa no ano de 1989.

Das 124 produções científicas encontradas, selecionamos apenas aquelas que trabalharam o jogo simbólico dentro da perspectiva piagetiana, sendo então o resultado final deste levantamento correspondente a 22 produções.

Metodologia

O problema de pesquisa que orientou nosso estudo, apresentado de maneira indagativa, foi: Qual o espaço e o tempo que o jogo simbólico ocupa em salas de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola de tempo integral? O objetivo geral foi analisar a inserção do jogo simbólico em salas de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola de tempo integral. Os objetivos específicos foram os seguintes:

1) Investigar o tempo e o espaço que a brincadeira de faz conta ocupa na organização da rotina de salas de primeiro ano numa escola de tempo integral;

2) Investigar as concepções que professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola de tempo integral, possuem a respeito do brincar, em específico do jogo simbólico;

3) Analisar as ideias que crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola de tempo integral, possuem sobre o brincar.

Tratou-se de um estudo de caso que se caracteriza pela exploração, descrição ou explicação do que há de mais essencial e característico numa situação específica. De acordo com Yin (2001), o estudo de caso como estratégia de pesquisa pode incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos, pois compreende um método que abrange tudo, da coleta à análise de dados.

Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, localizada numa cidade do interior do estado de São Paulo, com professores e alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental. O critério de escolha desta escola foi a conveniência. Desde 2015, a escola atende, exclusivamente, alunos oriundos da zona leste da cidade, alunos provenientes da zona rural, um distrito e crianças acolhidas por um orfanato.

Participantes

Os 49 alunos que totalizam as duas salas de primeiro ano foram convidados a participar da pesquisa. No entanto, foram participantes do estudo somente as 39 crianças cujos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) retornaram assinados. Dos 39 alunos, 24 eram do sexo feminino e 15 do masculino, com idades entre 6 e 7 anos das duas salas de primeiro ano da escola. O critério de inclusão na amostra foi, portanto, o de aceitação e voluntariedade.

Roteiro de observação

Durante uma semana completa (segunda a sexta-feira) foram utilizados os roteiros para observação de evidências de jogo simbólico e outros tipos de jogos na escola (tanto em ambiente interno, quanto externo), e ainda disposição de materiais destinados ao brincar e comportamento dos professores frente às brincadeiras. A observação ocorreu com as duas turmas do primeiro ano, nos dois períodos, sendo período da manhã – acompanhando o dia a dia em sala de aula; e no período da tarde – acompanhando todas as oficinas.

A hora do jogo

Caracterizou-se pela observação das crianças em situação de brincar livre, na qual foram disponibilizados e trazidos pela pesquisadora, materiais que favoreciam o faz de conta: bonecas, carrinhos, utensílios domésticos, frutas, legumes e animais (de plástico), teclado e *mouse* de computador, roupas e calçados, colete

e cartola de mágico, boia de nadador, *kit* de maquiagem, martelo de brinquedo, óculos sem lentes, óculos de sol, telefone com fio e aparelho celular.

Esta etapa foi realizada com turmas entre sete e dez crianças. Foram necessárias cinco sessões de hora do jogo para completar a participação das crianças das duas salas de primeiro ano da escola.

Após cada hora de jogo, foi realizada entrevista oral livre com a turma, abordando os papéis incorporados por elas no momento do brincar.

Entrevista com a criança

Em outro momento, a entrevista individual, semiestruturada e baseada no método clínico-crítico piagetiano (PIAGET, 2005), foi realizada com todas as crianças que haviam participado da hora do jogo. As entrevistas foram gravadas em áudio, sendo informado para cada criança sobre a gravação.

Com este instrumento, buscamos identificar como as crianças veem a atual escola, como se recordam da escola anterior (aquelas que são provenientes da Educação Infantil), quais são suas concepções de brincar, o que preferem e o que gostariam que existisse em sua escola.

Análise dos dados

Os dados coletados foram transcritos e analisados de forma qualitativa e quantitativa, em consonância com os instrumentos apresentados.

Assim, para os roteiros de observação (ambiente interno e externo) analisamos a presença ou não de brinquedos, fantasias e outros jogos, além dos tipos de brincadeiras e evidências de jogo simbólico apresentadas pelas crianças. Analisamos ainda, o comportamento dos professores frente à brincadeira, se eram participativos, permissivos, punitivos, etc. A hora do jogo a princípio não foi elaborada para ser um instrumento isolado de análise, e sim para nortear nossa entrevista, pois, nesta etapa, poderíamos observar o comportamento das crianças frente aos materiais de jogo simbólico. No entanto, decidimos considerar este momento pela riqueza de conteúdo que foram expressadas pelas crianças.

As entrevistas com as crianças, assim como as entrevistas com as professoras, foram analisadas de acordo com eixos temáticos que organizam as respostas obtidas por cada participante. Após a aprovação pelo Secretário Municipal da Educação do Município e pela diretora da escola em questão, o projeto foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Marília.

Resultados e discussões

Durante o processo de visita à escola, conversas com a diretora e coleta dos dados do referido trabalho nos deparamos com um prédio sem parques, sem salas de descanso, sem área ao ar livre, ou seja, condições não favoráveis para funcionar uma escola de tempo integral. Notamos ainda, a ausência de brinquedos voltados para o jogo simbólico.

Observação em ambiente interno

Consideramos tão rica essas evidências de brincadeiras criadas pelas crianças em ambiente interno que decidimos expor nossas observações dividindo-as em: *Verbalização e gestos de jogo simbólico* (ocorrência de falas ou gestos manifestados que emergiram do jogo simbólico); *Apropriação de material disponível* (forma como utilizaram outros objetos dentro ou fora de sala de aula); *Outros tipos de Jogos* (presença de outras formas de jogo dentro de sala de aula).

Observação em ambiente externo

Foi realizada enquanto as crianças estavam em horários de intervalo onde foi possível capturar outras brincadeiras nas filas enquanto as crianças aguardavam a porta do pátio ser aberta ou enquanto aguardavam o professor para os levarem até a sala. As brincadeiras, também jogos de regras, mais comuns nestes momentos foram: adoleta, joquempô, par ou ímpar e vivo ou morto.

Observação da hora do jogo

Este momento da hora do jogo antecedeu a entrevista individual com os alunos. As duas turmas de primeiro ano foram divididas em grupos para facilitar a observação sem interromper as atividades em sala. Em cinco sessões, que ocorreram ao longo de duas semanas, foi possível finalizar a hora do jogo com as 39 crianças que participaram de nossa pesquisa. Cada sessão foi composta por sete a dez crianças. A média de duração de cada hora de jogo foi de, aproximadamente, 20 minutos.

Os brinquedos (bonecas, carrinhos, utensílios domésticos, frutas, legumes e animais de plástico, teclado e *mouse* de computador, roupas e calçados, cartola de mágico, boia de nadador, *kit* de maquiagem, martelo de brinquedo, óculos sem lentes, óculos de sol, telefone com fio e aparelho celular) foram organizados lado a lado para, posteriormente, as crianças adentrarem à sala.

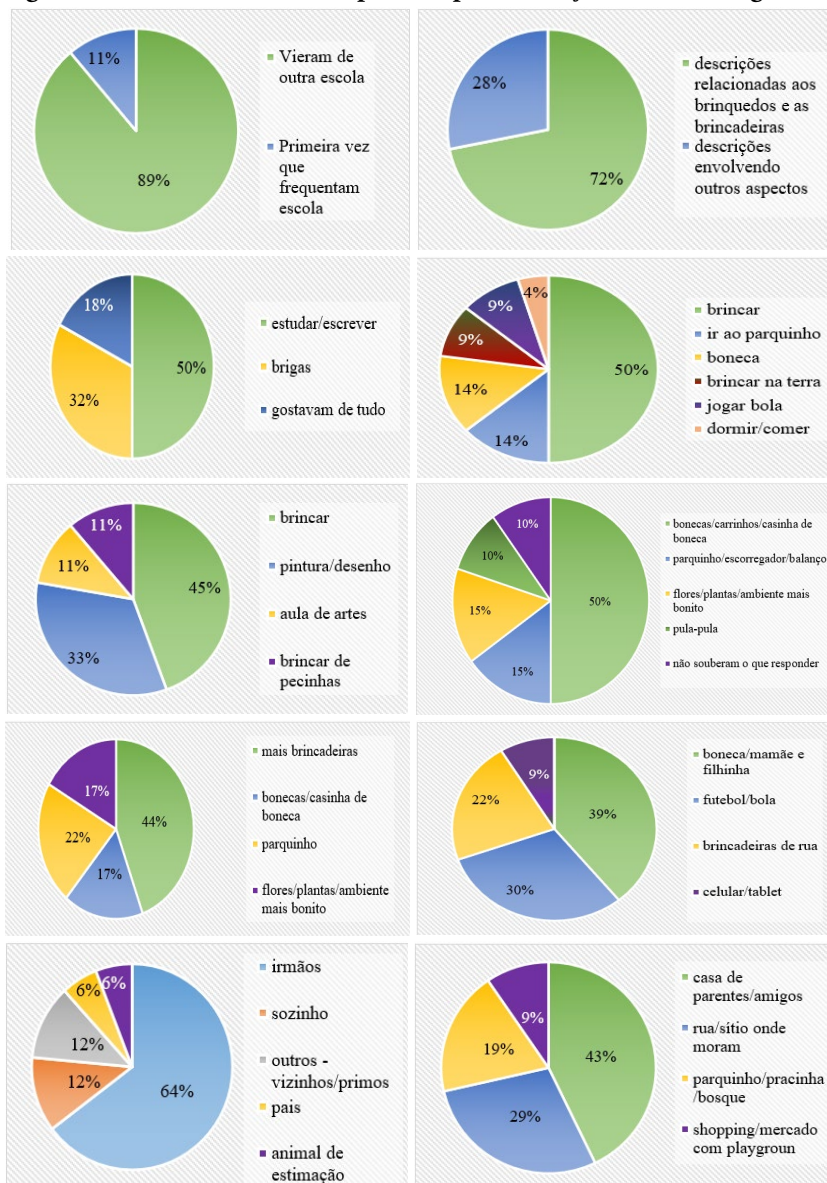
Este não foi um instrumento específico de análise de nossa pesquisa, porém foi importante para observarmos nas formas de brincar o quanto as crianças puderam ser elas mesmas e o quão satisfeitas demonstravam estar.

Resultado da entrevista com as crianças

O instrumento criado para realizarmos as entrevistas com as crianças possui nove questões. A aplicação, assim como outros procedimentos adotados, foi pautada nas orientações para a utilização do método clínico-crítico (PIAGET, 2005).

Os gráficos de 1 a 10 a seguir sintetizam as questões, como podem ser observados na Figura a seguir que os retrata, respectivamente: Gráfico 1 – Escolarização anterior; Gráfico 2 – Descrição sobre a escola anterior; Gráfico 3 – O que menos gostavam de fazer na escola anterior; Gráfico 4 – O que mais gostavam de fazer na escola anterior; Gráfico 5 – O que mais gostam de fazer na atual escola; Gráfico 6 – Gostariam que tivesse na escola atual; Gráfico 7 – O que falta na atual escola; Gráfico 8 – Brincadeiras que as crianças mais realizam no lar; Gráfico 9 – Companhias das crianças em suas brincadeiras no lar; e Gráfico 10 – Locais onde as crianças costumam brincar.

Figura 1 – Gráficos referentes às questões que as crianças foram interrogadas



Fonte: Dados da pesquisa

De uma forma geral, verificamos que as brincadeiras de regra tradicionais de nossa cultura como: esconde-esconde, pega-pega, lenço que corra, amarelinha e pular corda, satisfazem significativamente as crianças e são bastante comuns quando brincam na rua, conforme citaram na entrevista. Todavia, na escola, essas mesmas brincadeiras, com exceção das duas últimas, não podem ser realizadas por não ser permitido correr.

Relativizamos a diminuição do espaço e da oportunidade do brincar para os alunos como peixes dentro de um aquário lacrado lançado nas profundezas do mar. Visualiza-se uma imensidão de água, porém só é permitido nadar dentro de um espaço limitado. Do mesmo modo, o tempo e espaço do brincar nesta escola, “restringe-se à ‘hora do recreio’, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina” (BRASIL, 2007, p.35).

Similarmente, o jogo simbólico marcou presença nas observações e nas falas das crianças, ademais verificamos que as brincadeiras mais comuns, principalmente manifestadas pelas meninas, também são bem tradicionais, como mamãe e filhinha e fazer comidinha. Um interessante fato que pudemos capturar em nossas observações foi a transposição de papéis de um ambiente a outro. Exemplificando, a aluna ISA (6 anos) na hora do jogo brincou muito de boneca e de princesa. Em sua narração sobre os tipos de brincadeiras que realiza em casa, citou brincar de escolinha, onde ela é a professora e suas bonecas, as alunas. Observamos aqui o quanto a aluna transporta consigo o ambiente que pertence, pois, o simbolismo manifestado na brincadeira na escola transferiu os exemplos tomado de sua mãe para com ela ao brincar cuidando da

boneca, já o simbolismo manifestado em casa, do qual relatou na entrevista, reflete sua vivência na escola, brincando de escolinha fazendo de conta ser a professora. Ou seja, conforme Piaget (1976), o jogo permite à criança a elaboração de toda a sua vivência, que não significa apenas representação fiel de sua realidade, mas designa sua capacidade de criação e inovação.

Na entrevista, vários alunos apresentaram gosto por frequentar espaços amplos para brincar, como pracinhas com parquinho, bosque da cidade, sítio que moram ou que visitam. Ainda, na entrevista, alguns alunos falaram de um ambiente mais adequado para brincarem na escola, colocando flores, plantas, campinho de areia e parquinho para compor este ambiente. Esse gosto e necessidade por ambientes amplos e bonitos que as crianças expressaram nos faz inferir o quanto precisam de espaço para crescerem e desenvolverem-se. Assim é a natureza!

Nos relatos a respeito da presença de companhias, seja de adultos ou de outras crianças para brincar, notamos que alguns alunos conseguem satisfazer-se nas brincadeiras sozinhos, ou com animais de estimação, ou ainda com amigos imaginários, porém outros sentem falta da presença e atenção de outras pessoas para desenvolverem suas brincadeiras.

As crianças revelaram sobre a ausência dos pais nos momentos de brincadeiras, justificando que são muito ocupados porque trabalham. Logo, temos um encontro da concepção de adulto que as crianças estão formando, essa carência da presença dos mais velhos nas brincadeiras arrematam suas ideias que adultos são pessoas ocupadas, adultos são pessoas que tem outras coisas importantes para fazer, adultos são pessoas que não brincam!

Observar as crianças brincando, seja nos momentos em que construíam suas próprias oportunidades de brincadeiras em sala, seja nos momentos dos intervalos no pátio, foi importante para conhecermos o estilo do brincar de cada uma e um pouco de suas personalidades. Ouvir as crianças narrando do que brincavam na antiga escola, como brincam em casa e como veem a atual escola, foi além da relação de entrevistador-entrevistado, mas um ouvir relacionado a escuta, pois foi oportunizado que as crianças manifestassem em narração seus sentimentos, a elas foi dado vez e voz.

Efetuada uma contribuição psicanalítica aos resultados de nossa pesquisa, poderíamos chamar esta escuta de escuta terapêutica, que não significa ter tornado a entrevista um *setting*, mas articularmos como uma compreensão mais profunda do aluno, onde ele pode verbalizar, exprimir seus sentimentos, suas angústias, seus desejos. O psicanalista francês Mauco (1967) adverte que a maturação psíquica e física prossegue após os 6 anos de idade, a qual foi constantemente influenciada pelo meio. Dessa forma, a criança que chega à escola traz consigo toda experiência relacional adquirida na família, e acrescentamos, a criança que chega no Ensino Fundamental aos 5-6 anos de idade e que tenha tido vivência escolar anterior, carrega em sua bagagem além da experiência familiar, o conhecimento que concomitantemente foi construído na Educação Infantil. Desse modo, a educação escolar irá contribuir para a formação da personalidade da criança.

Considerações finais

Buscou-se com essa pesquisa sustentar que o brincar é, por excelência, uma necessidade infantil que precisa ser compreendida por educadores e autoridades públicas, de forma a se promover ambientes que o tenham como eixo norteador do trabalho desenvolvido na escola. Diante dos resultados de nossa pesquisa, decorrentes das observações e entrevistas realizadas, podemos inferir o quanto os alunos do primeiro ano da escola em questão carecem do brincar de forma geral, tanto o simbolismo que ainda marca presença intrínseca, quanto brincadeiras diversas, bem como um espaço físico mais adequado para que o lúdico possa acontecer.

Proporcionar à criança um brincar com objetivo acadêmico, torna este brincar um conteúdo e perde-se o que há de mais relevante na brincadeira, que é o desenvolvimento integral. Ainda que as crianças demonstrem satisfação em aprender brincando, o brincar ensinando não é uma brincadeira livre e não se aproxima do contexto do faz de conta como defendemos aqui. É, talvez, um grande disfarce.

O jogo simbólico é algo tão inerente às crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, que observamos nas salas de aula a presença do simbolismo com os recursos utilizados por elas próprias, por exemplo, fazendo de conta que uma caneta era um super-herói. Ainda que não houvesse uma caixa com carrinhos, bonecas, fantasias, animais, panelas entre outros brinquedos, consideramos que a presença física desses materiais favorece a representação simbólica de suas ações. O jogo simbólico é a principal linguagem da criança nessa fase, pois permite que reviva situações cotidianas,

favorecendo uma compreensão e uma reorganização de suas estruturas mentais, em direção ao pensamento abstrato. Sendo assim, o jogo simbólico tem total relevância no desenvolvimento infantil e precisa ser mais valorizado no primeiro ano do Ensino Fundamental, beneficiando o desenvolvimento de habilidades ulteriores.

Na escola pesquisada, o tempo fixo para as crianças brincarem é regulado a apenas cinco minutos nos intervalos. No primeiro ano, o aluno está sendo recebido como se fosse uma tábula rasa e não está sendo considerado, por mais pequenino que seja, que ele é um sujeito com muitas histórias subjacentes. Todo aluno carrega uma subjetividade e é na expressão por meio do brincar que podemos conhecê-lo integralmente.

Na escola integral, a oportunidade e a responsabilidade de proporcionar o brincar é dobrada em relação à escola parcial, mas não podemos atribuir apenas aos responsáveis pelo currículo complementar a realização de mais brincadeiras. Todos os professores que atuam com o primeiro ano precisam se conscientizar sobre a importância do jogo simbólico e da presença de brinquedos e materiais para as crianças desenvolverem suas próprias brincadeiras, bem como favorecer um espaço para tal. Reconhecemos que esta falha também é responsabilidade de órgãos públicos para a reforma de um prédio mais compatível com as necessidades de crianças entre 5 e 6 anos de idade, porém, é preciso utilizar recursos que estejam em nossa alçada. Uma caixa de brinquedos, como citamos, é um deles, assim como inserir no plano pedagógico o jogo simbólico, ou a brincadeira livre caso prefiram chamar assim.

O que estamos fazendo com as nossas crianças está bloqueando suas aspirações. Estamos privando a empolgação, a espontaneidade e a criatividade, para torná-las seres passivos, enrijecidos e copistas. Estamos indo contra a natureza infantil.

Há quanto tempo permanecemos mensurando as potencialidades das crianças naquilo que queremos, não no que elas podem nos mostrar?

Esperamos que esta pesquisa contribua para a reflexão sobre a importância do brincar, sobretudo o jogo simbólico no primeiro ano, no cotidiano da escola como parte fundamental da formação da criança, pois “ainda temos chance”.

Referências

BASTOS, C. Z. de A. **O desenvolvimento moral na educação infantil:** contribuições da literatura infantil e dos jogos dramáticos e teatrais. Marília. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, 2014.

BRASIL. **Decreto Nº 5.452, de 1º de junho de 2005.** Divulga o custo unitário dos cargos em comissão e das funções gratificadas, aprova o quantitativo das gratificações de que tratam o art. 20 da Lei nº 8.216, de 13 de agosto de 1991, e o art. 29-B da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, e dá outras providências. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Dispõe sobre a duração de nove anos do ensino fundamental, com seu início aos seis anos.** Diário Oficial da União. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota Técnica de esclarecimento sobre a matrícula de crianças de 4 anos na Educação Infantil e de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos.** Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília (Distrito Federal), 2018.

CAMPOS, M. C. R. M. **A produção da narrativa em pré-escolares e a influência da intervenção num contexto de estória e de jogo: uma análise psicopedagógica.** 214 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de São Paulo (USP), 1996.

CUNHA, M. V. **Psicologia da educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MAUCO, G. **Psicanálise e educação.** Lisboa: Moraes Editores, 1967.

PEREIRA, U. M. S. de M. **O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2014.

- PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.
- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**: com o concurso de onze colaboradores. Aparecida: Ideias e Letras, 2005.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.
- PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2013.
- SILVA, M. A. S. S. e **Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez: CENPEC, 1989.
- YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS PEQUENAS E A IDENTIFICAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

Carla Sant'Ana de OLIVEIRA¹

Sandra Cristina Batista MARTINS²

Carla Luciane Blum VESTENA³

Bernadete de Fatima Bastos VALENTIM⁴

Introdução

A Educação Infantil é uma importante etapa na vida de crianças pequenas. É nessa fase que se descobrem, se exploram e se desenvolvem grande parte do potencial de cada uma delas.

O desenvolvimento das crianças é percebido em cada ação, na medida em que surge a coordenação das ações e seu progresso por

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), e Docente da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil. E-mail: carlasantol19@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: sandramartins.scbm@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, e Docente da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil. E-mail: cvestena@unicentro.br

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), e Docente Colaboradora da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, Paraná, Brasil. E-mail: bfbvalentim@gmail.com

meio da construção ativa. Nesse movimento todo, tanto pais quanto professores precisam estar atentos para intervir positivamente nesse *continuum*.

Vale destacar que, cada criança tem potencial para ter um refinamento de novos aprendizados, desde que exista a crença positiva nesse potencial, independentemente de condições socioeconômicas, ou outros fatores. Pais e professores devem ficar atentos, pois há comportamentos que são indicadores de altas habilidades/superdotação que precisam identificados para que se possa encaminhar de modo que o potencial seja valorizado e desenvolvido.

De modo geral, crianças precoces apresentam um desenvolvimento a frente do seu tempo, em comparação com as demais. O período sensório-motor é muito rico para se observar indicadores em relação a linguagem, psicomotricidade, criatividade, raciocínio lógico, entre outros.

Sendo assim, o presente trabalho tem por objetivo discutir e analisar sobre características da primeira infância, que são indicadores de altas habilidades/superdotação. Para tanto, apresentaremos o discutiremos sobre cognitivo da criança pequena, bem como sobre a identidade da criança com alto potencial cognitivo.

Desenvolvimento cognitivo na criança pequena

A criança com idade entre zero e três anos explora o ambiente a partir dos reflexos sensório-motores. Assim, enquanto recém-nascida, essa criança testa seus sentidos por meio da sucção.

Esse reflexo é intencional para que ela compreenda a pressão de sucção durante a alimentação. Trata-se de um exercício funcional que se estenderá mais tarde aos objetos, como forma de assimilá-los do meio. Com isso, o bebê recém-nascido faz a sucção do peito materno de forma mais segura, encontrando o mamilo mais facilmente. Desse modo, a assimilação reprodutiva ou funcional que garante este exercício é prolongada.

Com o passar do tempo, a criança passa a generalizar e a assimilar essa primeira aprendizagem, sugando um vácuo ou novos objetos como um reconhecimento do meio ambiente (distinguindo o mamilo dos outros objetos). Inicialmente, a criança pequena não denota a evocação de um objeto ausente. Por isso, chora ao perder de vista a presença da mãe, e, neste caso, é como se esta deixasse de existir por não estar presente.

Normalmente, aos nove meses se efetiva a representação do objeto ausente, de modo que a criança busca esse objeto, a exemplo da experiência que ela realiza quando esconde e descobre o rosto para ver o adulto. Se ainda não há representação mental, é no ato de recuperar o objeto ausente que ocorre a constituição e uso de significados, pois toda assimilação sensório-motora (inclusive perceptual) consiste em conferir significados (PIAGET; INHELDER, 2015, p. 56).

Nessa etapa, a criança se prepara para a fase de reversibilidade cognitiva, testando as primeiras hipóteses, por exemplo quando joga uma bola e espera o adulto devolver, repetindo a ação inúmeras vezes. Assim, ela elabora as primeiras percepções espaciais que são precedentes à representação de espacial, que só é possível com o desenvolvimento do campo perceptivo. Esta fase é imprescindível

para organização do pensamento infantil. Nela ocorre uma constituição intermediária da percepção de constância de forma e grandeza, que são aspectos fundamentais para a projeção de novos conhecimentos.

Os aspectos projetivos do raciocínio lógico infantil, iniciados no princípio do estágio sensório-motor, dará espaço para a representação mental, por meio da linguagem e construção da imagem mental e do gesto simbólico. Vemos isso quando a criança aprende a acenar ou joga beijo, imitando as pessoas com as quais interage.

Com a evolução da imitação e a construção da imagem mental na ausência do objeto, observa-se um avanço no desenvolvimento cognitivo. A assimilação, seriação e classificação das informações do ambiente começam a se tornar mais elaboradas. Por exemplo, a criança começa a diferenciar o cachorro do gato, quando inicialmente todos eram entendidos como o “au au”. Essas adaptações da criança ao ambiente, por intermédio das explorações, convergem-na ao equilíbrio em seu processo cognitivo.

Neste processo de equilibração, há a imitação diferida, isto é, aquela que ocorre na ausência do modelo. Inicialmente a criança só imita a ação na presença do modelo (por exemplo, dar tchau), esse comportamento pode continuar na ausência desse modelo, mas ainda não é um ato consciente. Após os dezesseis meses, a criança que observa a mãe cozinhar poderá depois de sua partida, imitar a cena. A imitação diferida é o princípio da compreensão de um significativo diferenciado.

O próximo passo é a construção do jogo simbólico, quando a criança, com seu ursinho de pelúcia, já imita a ação da mãe quando

a faz dormir. A representação é clara e o significante diferenciado torna os objetos simbólicos. A próxima etapa de representação simbólica na criança pequena é desenho ou imagem gráfica.

Piaget e Inhelder (2015) lembram que ao desenvolver a imagem mental, a criança pequena atribui o significado óptico da ação à cognição, por meio da projeção reflexiva.

A abstração das ações é necessariamente construtiva, porque é reflexionante, o que não leva a uma generalização simples. Abstração física é normalmente apenas uma construção geral de classe e um relacionamento generalizado (uma regularidade observada). Mas, conforme a criança torna-se capaz de refletir a abstração é construtiva na medida em que está ligada à elaboração de uma nova ação (VESTENA; OLIVEIRA, 2020, p. 29).

A abstração reflexiva tem a função especial de evocar as propriedades do objeto ou das ações. Isso ocorre em duas fases: na primeira temos a projeção da ação, nem sempre consciente. Na segunda fase, ocorre a reflexão, reorganização das estruturas em um nível superior. O conhecimento das ações não é uma mera cópia da estrutura cognitiva anterior e precisa ser integrada novas estruturas em um nível mais complexo.

Desta forma, a ação infantil consciente requer um requinte superior ao da ação anterior, pois a criança experimenta, cria hipóteses sobre suas ações e testa essas hipóteses num processo de abstração reflexionante, na qual há a seleção de informações e diferenciação de cada nova informação. Após esse processo de

classificação dos conhecimentos adquiridos, há a generalização do processo que encaminha ao equilíbrio para uma nova etapa de refinamento dos aprendizados.

O refinamento de novos aprendizados é conduzido por “experimentos para ver”. Conforme Vestena e Oliveira (2020, p. 30):

Estes experimentos consistem em produzir um efeito interessante várias vezes seguidas, os fatores são variados: ida e volta, além da amplitude de rotação. A exemplo, da criança que joga repetidas vezes um objeto ao chão. Outro exemplo, quando um adulto coloca o brinquedo na frente do berço e a criança é capaz de girar uma barra até que ela consiga agarrar a outra extremidade até trazer o objeto para o lado adjacente do berço.

A criança precisa compreender os deslocamentos e as relações entre os objetos, num processo de abstração empírica, juntamente com simples repetições das ações que deseja compreender.

De um modo geral, ao ser capaz de entender a rotação observada no objeto, a criança pode supor que há coordenação de ações. Essa coordenação de ações imita o que é percebida na realidade em uma construção ativa. Sabe-se que antes de conseguir rotacionar um objeto, a criança faz experiências, nas quais múltiplas tentativas fracassam e para compreenderem o objeto precisam reorganizar o planejamento das rotações, mas também os resultados, admitindo falhas.

À medida em que a criança se desenvolve, as abstrações empíricas diminuem e as abstrações reflexivas se ampliam. “No que diz respeito à abstração empírica, a capacidade de estender uma rotação em algum grau é uma espécie de generalização extensional, feita quando a criança começa a puxar a maçaneta e a generalização permanece empírica” (VESTENA; OLIVEIRA, 2020).

A abstração reflexionante é também o primeiro indício de um desenvolvimento precoce na criança pequena, porque desempenha o papel de direcionamento das interações completas a serem observadas entre o sujeito e o objeto. É necessária uma inversão necessária a direção da ação está implícita à regra para qualquer movimento circular que desce de um lado e recua do outro. Para obter o sucesso nesse movimento, o sujeito deve inverter seus próprios movimentos.

Além disso, à medida que o espaço representativo progride, há uma espécie de reação ou um ressurgimento da atividade representativa sobre a atividade perceptiva. Assim, a partir do estágio em que a representação consegue abranger todas as figuras do espaço em sistemas de coordenação (de acordo com os eixos verticais e horizontais sugeridos pelo experimento físico, mas com a condição de ser geométrica - interpretado), a percepção em si coloca em tais sistemas as configurações parciais que atinge, enquanto, até então, se contentava com muita estruturação mais limitado. O adulto, tendo perdido toda a memória dos passos antes de tal transformação, imagina que cada percepção utiliza desde o início os sistemas de coordenadas, ou as proporções de verticalidade e horizontalidade, na realidade muito complexas, que são

concluídos apenas entre as idades de 8 e 9 anos. Esta ilusão reforça naturalmente o equívoco que tem sido relatado no momento sobre as relações da percepção e do representante, que pesou tão fortemente sobre as interpretações atuais da intuição geométrica (PIAGET; INHELDER, 2015, p. 14).

A abstração empírica que ocorre em contato com os objetos e sujeitos observáveis é indispensável. Nesse sentido, deve ser ampliada a complexidade da reflexão sobre a ação, ao se manifestar sob a forma de avanços contínuos, com capacidade de inverter a direção das ações (esses comportamentos são basicamente sensório-motores). Nisso, existe um progresso na compensação das ações positivas e negativas reciprocamente correspondentes.

Neste processo de abstração, há uma reconstrução dos esquemas espaciais e sensório-motores que geram uma nova realidade genética, possuindo suas próprias leis. Com isso, vem o espaço representativo cujo início relaciona-se com as imagens mentais e com o pensamento intuitivo, os quais subsidiarão o desenvolvimento da linguagem.

Entender esse processo de desenvolvimento da criança é primordial para compreender o processo de desenvolvimento precoce que pode ser observado no sujeito com Altas Habilidades/Superdotação.

Compreendendo a identidade da criança com alto potencial cognitivo

Em geral, as crianças que participam da Educação Infantil no Brasil raramente passam pelo processo de avaliação para identificar os indicativos de AH/SD. Principalmente as crianças que estão em instituições públicas.

As desigualdades socioeconômicas impactam no desenvolvimento infantil, e a interação da criança com o ambiente pobre em estímulos começa bem antes do início da escola, mas é no ambiente escolar que isso torna-se mais evidente. Portanto, investir nos primeiros anos de desenvolvimento de uma criança pode melhorar seu desenvolvimento, com rendimentos na aprendizagem, na saúde física e emocional.

Durante os primeiros anos de vida, a mediação dos pais é fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças. No entanto, as diferenças socioeconômicas nos investimentos dos pais, que têm sido consistentemente observadas ao longo do tempo e entre os países, exacerbam as desigualdades educacionais e de renda que são frequentemente observadas nas economias modernas.

Neste sentido, torna-se ainda mais difícil identificar as crianças com alto potencial cognitivo, seja na questão do vocabulário ou nas habilidades de raciocínio lógico-matemático de crianças pequenas.

A exemplo de como essa mediação dos pais e professores auxilia na identificação das características de precocidade na criança pequena, vemos um estudo realizado em Chicago (LIST; PERNAUDET; SUSKIND, 2021) no qual foi mensurado as crenças dos pais sobre o desenvolvimento infantil. Entre 479 pais de

recém-nascidos, surgiu um padrão surpreendente: pais com melhor nível educacional eram significativamente mais propensos a acreditar que atividades como contar histórias para seus filhos, brincar com eles e passar tempo conversando com eles afetam o desenvolvimento infantil.

List, Pernaudet e Suskind (2021) demonstraram como as diferenças socioeconômicas podem levar à desigualdade nas habilidades das crianças. Para se chegar a essa conclusão, projetaram duas intervenções entre famílias de baixa renda na área de Chicago. Ambos os programas de intervenção promoveram interações em linguagem entre cuidadores e crianças.

Na primeira intervenção, consistiu em uma série de vídeos educativos de curta metragem que forneceram dicas e informações sobre as capacidades dos bebês. Os pais assistiram aos vídeos quando visitaram o pediatra para as imunizações de seus filhos nos primeiros seis meses após o nascimento.

A segunda intervenção foi mais intensa. Famílias com crianças de 24 a 30 meses receberam visitas domiciliares por membros especificamente treinados da equipe de pesquisa a cada duas semanas durante seis meses. Durante as 12 visitas, os visitantes domiciliares mostraram um vídeo educativo para os pais e, em seguida, fizeram uma atividade que demonstrou como colocar em prática os conceitos abordados no vídeo. Essas demonstrações incluíam, por exemplo, como usar linguagem descritiva com seus filhos ou incorporar Matemática nas rotinas diárias. Por fim, os visitantes da casa deram *feedback* e estabeleceram metas para a próxima visita.

No final de ambos os experimentos, a mediação dos pais afetou no desenvolvimento infantil, no desenvolvimento cognitivo e na observação de características de precocidade para além dos pais que não realizaram as intervenções. Mas, afinal quais são as características da criança com indicativos de AH/SD?

As crianças superdotadas são definidas como aquelas que demonstram uma habilidade ou potencial avançado em uma ou mais áreas específicas quando comparadas a outras da mesma idade, experiência ou ambiente. Esses indivíduos com indicativos de altas habilidades/superdotação se destacam em sua capacidade de pensar, raciocinar e julgar, desde a mais tenra idade. Deste modo, é necessário que recebam serviços educacionais especiais e apoio para poder desenvolver plenamente seu potencial e talentos.

As crianças superdotadas vêm de todas as origens raciais e étnicas, bem como de *status* econômico. Embora não haja duas crianças superdotadas iguais, muitas compartilham características e traços de superdotação comuns, como:

- Pensamento avançado e compreensão acima de seus pares da idade;
- Intensidade emocional em uma idade jovem;
- Maior senso de autoconsciência;
- Curiosidade altamente desenvolvida;
- Excelente memória.

Existem muitas definições de superdotação, nenhuma das quais é universalmente aceita. Dependendo do contexto, as definições geralmente orientam e influenciam as principais decisões nas instituições de ensino. Mas, no Brasil, não há programas de atendimento educacional especializado para crianças da educação

infantil com essas características. Como pais de crianças superdotadas ou profissionais que trabalham com esse público, é importante entender as diferentes definições e o que elas significam para fornecer a orientação e o suporte adequados necessários para o desenvolvimento integral deste sujeito e principalmente seu desenvolvimento socioemocional.

Renzulli (2004) descreve que os comportamentos de superdotação precisam ser identificados em conjunto e por um tempo prolongado e/ou contínuo para que seja confirmada a identidade da criança superdotada. É preciso entender as habilidades da criança e considerá-las de acordo com o período afetivo em que a criança vivencia.

Chagas (2007, p. 18) demonstra que existem dois tipos de habilidades que são:

Gerais: são aquelas que aparecem nos testes de QI, relacionadas à memória, à fluência verbal, ao raciocínio lógico e às relações espaciais, bem como o pensamento abstrato, os quais resultam na capacidade de processar informações e integrar experiências efetivamente.

Específicas: quando a criança demonstra domínio de técnicas e conhecimentos aplicados. Há uma área específica em que essas habilidades são mais difíceis de serem detectadas em testes. Trata-se de habilidades e conhecimentos relacionados com as artes, esportes e criatividade.

Quanto mais cedo forem detectadas as características de precocidade e desenvolvimento acima da média nas crianças, menor

a chance de que ocorram problemas de adaptação desta criança ao ambiente escolar e a supressão do potencial.

A superdotação não desaparece. No entanto, os dons e talentos de uma criança superdotada podem ser suprimidos ou passar despercebidos. Isso pode ser causado por identificação imprecisa ou “mascaramento”, quando uma criança se esconde atrás de certos aspectos de sua superdotação que podem fazer com que ela não seja identificada. Aqui estão algumas características talentosas que podem dificultar a identificação:

- **Desenvolvimento assíncrono:** O desenvolvimento assíncrono refere-se ao desenvolvimento desigual. No caso de crianças superdotadas, muitas apresentam um desempenho de alto nível em uma ou mais áreas, mas podem estar funcionando em um nível social e emocional muito inferior. As crianças que são superdotadas podem agir de forma imatura por sua habilidade (VIRGOLIM, 2021).
- **Falta de habilidades para estudar:** As crianças superdotadas muitas vezes apresentam dificuldades na escola, porque tendem a ter poucas habilidades de estudo. Eles podem passar pelo ensino fundamental e médio sem ter que estudar muito, mas uma vez que entram no ensino médio e na faculdade, os alunos superdotados podem não estar equipados para lidar com os rigores do curso de nível superior.
- **Insuficiência:** Os alunos superdotados podem mostrar ser uma grande promessa acadêmica, por gostar de ler, por exemplo, mas ainda apresentam desempenho abaixo do esperado com base na habilidade da criança (VIRGOLIM, 2007).

Existem muitas causas pelas quais os alunos superdotados podem ter um desempenho insatisfatório. Algumas das razões incluem:

- Necessidades especiais ou dupla excepcionalidade;
- Falta de motivação;
- Problemas psicológicos como perfeccionismo e ansiedade;
- Depressão;

Desse modo, é possível que exista o baixo rendimento em crianças com altas habilidades/superdotação (TENTES, FLEITH 2014).

A intervenção é indispensável para reverter o baixo desempenho dos superdotados e quanto mais cedo for a identificação das características da criança superdotada, menor o risco de ela apresentar as assincronias e insuficiências no desenvolvimento potencial. Por isso, é urgente tratar da identidade da criança superdotada já na Educação Infantil.

É importante trabalhar com a criança superdotada para descobrir o que exatamente está causando o insucesso. Se a criança não estiver sendo desafiada adequadamente, concentre-se em cultivar seus pontos fortes e talentos. Os serviços de aconselhamento também podem ser úteis, permitindo que a criança confie em alguém com quem sinta-se segura.

Os pais também devem trabalhar com os professores para entender os estilos de aprendizagem e as preferências do aluno superdotado e desafiá-los a maximizar seu potencial. As crianças superdotadas, desde o princípio do seu desenvolvimento, precisam de apoio para desenvolverem-se em todo seu potencial acadêmico e socioemocional, para que compreendam que sua forma de pensar,

de aprender e de ver o mundo é diferente, que não melhor e nem pior que o desempenho das crianças dentro dos padrões normais de desenvolvimento.

A começar pela sala de aula já na Educação Infantil, que, se for organizada de forma tradicional, pode ser inadequada aos alunos superdotados, que não serão desafiados adequadamente. Por isso, a necessidade de criar serviços para atendimento às crianças pequenas com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação, com inclusão de agrupamento de habilidades e promoção de programas para superdotados, oferecendo às crianças talentosas a chance de explorar ainda mais os assuntos de interesse (BRAZ, RANGNI, 2021). Com isso, pode-se fornecer um local para formar conexões sociais com colegas intelectualmente semelhantes.

Considerações finais

Como apontando neste trabalho o desenvolvimento infantil oportuniza a aprendizagem que vai acontecendo com adaptações da criança ao ambiente, que vai explorando até convergir ao equilíbrio em seu processo cognitivo. Enfim, a criança vai em um movimento espiral realizando assimilações, acomodações e culminando na equilíbrio que dá margem a um novo conhecimento.

Com a criança com altas habilidades e superdotação acontece o mesmo processo, porém com alto potencial cognitivo e rapidez nas capacidades de pensar, raciocinar e julgar, desde muito novas. Por isto, os comportamentos de superdotação precisam ser identificados num trabalho conjunto entre pais e escola e por um tempo maior para que seja confirmada a identidade da criança

superdotada e a ela seja dada condições de desenvolvimento e aprendizagem.

No entanto, é dificultosa a identificação no sistema de ensino brasileiro por não haver estruturado, muitas vezes, serviços para avaliação precoce e atendimento desse público já que quanto mais cedo forem verificadas essas características de altas habilidades, menos chances de que ocorrem problemas no processo de aprendizado e vivência da criança no ambiente escolar.

Sabe-se que se não verificada precocemente o alto potencial da criança não desaparecerá, no poderá passar sem ser percebido e gerar problemas em outras áreas de aprendizado e emocionais.

Diante disso, esse trabalho vem com seu objetivo de chamar a atenção para a importância da identificação da criança superdotada já na Educação Infantil de modo a proporcionar a criança conexões com pares com habilidades similares que as fará sentirem-se mais acolhidas e menos deslocadas.

Outro ponto é ressaltar a necessidade da criação de serviços para atendimento às crianças pequenas com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação. Porque assim terão maiores chances de explorar seus assuntos de interesse para que gozem de um desenvolvimento com garantia de direitos e com saúde emocional.

Referências

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**. Maringá, Vol. 12, N. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007.

BRAZ, Paula Paulino; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Enriquecimento para um aluno com altas habilidades/superdotação na educação infantil. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. 102 (262), Sep-Dec 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/JdVfMxMvZpVt9q4ZxnLyFvN/>. Acesso em 29/07/22.

CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: ALENCAR, E.M.L.S.; FLEITH, D.S. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. cap. 1, p. 15- 24.

INHELDER, Barbel; PIAGET, Jean. **De la logica del niño a la logica del adolescente**: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2015.

LIST; J. A.; PERNAUDET, J.; SUSKIND, D. L. Shifting parental beliefs about child development to foster parental investments and improve school readiness outcomes. **Nature**, v. 12, p. 1-10, 2021.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 27, n. 52, p. 75-131, 2004.

TENTES, Vanessa Terezinha Alves; FLEITH, Denise de Souza; Estudantes Superdotados e Underachievers: prevalência, características, interesses e estilos de aprendizagem. **Psico**, v. 45, n. 2, pp. 157-167, 2014.

VESTENA, Carla Luciane Blum; OLIVEIRA, Carla Sant'ana de.
A educação ambiental na perspectiva da epistemologia genética.
Curitiba: CRV, 2020.

VIRGOLIM, Angela. As vulnerabilidades nas altas
habilidades/superdotação: questões sociocognitivas e afetivas.
Dossiê – Criatividade, Educação e Emoção. **Educar em Revista** v.
37, 2021. Disponível em
<https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/>.
Acesso em 29/07/22.

CONCEPÇÕES PIAGETIANAS E O TRABALHO COM A MATEMÁTICA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: VIVÊNCIAS INICIAIS

Bruna Sordi RODRIGUES¹

Edneia Felix de MATOS²

Introdução

Jean Piaget, biólogo e psicólogo suíço, desenvolveu, no século XX, pesquisas em torno da aquisição do conhecimento pelo ser humano e, mesmo sem ter a educação como objetivo, seus estudos trouxeram inúmeras contribuições em relação às questões que versam sobre o desenvolvimento dos sujeitos, sobretudo no que tange ao processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com a teoria defendida por Piaget, o conhecimento não advém do empirismo ou do inatismo, mas é construído pelo sujeito através da ação e das suas interações, externas e internas, com o meio. Assim, para que os sujeitos possam conhecer ou compreender um objeto, seja ele empírico ou abstrato, é

¹ Mestra em Educação Científica e Matemática pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), e professora efetiva na Rede Municipal de Ensino de Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: bruna.sordi@unesp.br

² Mestra em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, e professora na Rede Municipal de Ensino de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: edneia-felix.matos@unesp.br

necessário ocorrer a assimilação e a acomodação dessas novas informações às estruturas já existentes.

Em razão disso, o conhecimento é visto como resultado de uma construção pessoal, fruto de “um processo interno do pensamento em que, o sujeito coordena diferentes noções entre si, atribuindo-lhes um significado, organizando-as e relacionando-as aquelas que o sujeito possuía anteriormente” (ASSIS, 2013, p. 33).

É possível afirmar que o construtivismo se preocupa, entre outras coisas, com a autonomia da criança em produzir seu próprio conhecimento. Segundo Kamii (1991, p. 68), “Para Piaget, o principal objetivo da educação é autonomia”. Ainda sobre isso, o autor discorre sobre o direito a essa educação:

[...] não é apenas o de frequentar escolas: é também, na medida em que vise a educação ao pleno desenvolvimento da personalidade, o direito de encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta (PIAGET, 1973, p. 53).

Dessa forma, o papel do professor é de suma importância, pois deve ser o de criar condições para que o sujeito construa seu próprio conhecimento, através de situações onde os alunos possam atuar de maneira ativa sobre os objetos.

Mas como mediar essa autonomia, se a prática presenciada muitas vezes se resume a folhas de exercícios em que o docente define a resposta da criança como “certa” ou “errada”? Sobre isso, Kamii (1991, p. 64) discorre que:

Na escola, as crianças raramente têm oportunidade de dizer honestamente o que pensam. Elas não são incentivadas a ter opiniões próprias e a defender seus pontos de vista. Se uma criança pensar que $8 + 5 = 12$, ela deveria ser encorajada a defender seu ponto de vista até que ela decida que outra solução é melhor. É importante incentivar a criança a ter sua própria opinião e deixá-la decidir quando outra ideia melhor apareça. Ideias erradas devem ser modificadas pela criança. Elas não podem ser eliminadas pelo professor. Além disso, a natureza do conhecimento lógico matemático é tal que o professor pode estar seguro de que as crianças chegarão a respostas corretas, se discutirem o suficiente entre elas.

De forma geral, é possível afirmar que o trabalho proposto em sala de aula não tem como objetivo a autonomia, mas sim a obediência e a disciplina. Não é ensinado aos alunos e às alunas a pensarem de fato, mas, ao imporem respostas corretas através de “modelos” a serem seguidos, sob a ameaça de nota na avaliação escrita, reforça-se a heteronomia.

Dentro desse contexto, Cunha (2008, p. 64) afirma que:

O professor é responsável por apresentar situações desafiadoras que permitam ao aluno perceber o desequilíbrio que há entre ele e os conteúdos das matérias escolares. Além disso, cabe também ao professor organizar um ambiente de aprendizagem que favoreça a ação do aprendiz sobre esses mesmos conteúdos.

Modificar a posição das carteiras, desmanchando as fileiras, organizar a sala em grupos e se desconectar da aula expositiva com foco no que é escrito no quadro cria uma abertura para que o ambiente de aprendizagem seja constituído no espaço físico escolar. As situações desafiadoras podem ser criadas sem a necessidade de cópia no caderno, onde a reflexão e a autonomia estejam presentes no desenvolvimento da aula. Piaget (1978) já afirmava na década de 70 que: “[...] o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas”.

Essas concepções também se fizeram presentes em alguns documentos oficiais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997, com a finalidade de orientar a prática docente (BRASIL, 1997). Por que, então, não temos evidências do uso de Piaget nas escolas?

A partir deste questionamento, surgiu a proposta de refletir e planejar novas ações que pudessem adequar o construtivismo à realidade vivenciada. Inicialmente, a hipótese era a de que a quantidade de dificuldades que não tornaria possível colocar em prática um fazer docente pautado na teoria do sociólogo. Contudo, no decorrer da pesquisa, essa hipótese foi descartada, visto que foi possível trabalhar aspectos do construtivismo mesmo com todas as dificuldades de uma “sala de aula real”.

Apesar de Jean Piaget ser um nome relevante na formação de professores e, incontestavelmente, na educação como um todo, é possível afirmar, de uma forma geral, que a rotina de muitas escolas e as práticas pedagógicas, especialmente nas aulas de Matemática nos anos iniciais, não evidenciam concepções de suas pesquisas em sala

de aula. Partindo dessa premissa, este artigo relata vivências iniciais na busca de uma prática pedagógica norteada por aspectos do construtivismo de Jean Piaget, como a concepção do aluno ativo em uma sala de aula.

Desta forma, este estudo tem como objetivo partilhar os caminhos encontrados, assim como as dificuldades vivenciadas em uma prática pedagógica norteada por aspectos da teoria construtivista, assim como a concepção do aluno ativo, em uma sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. As atividades exploradas com as crianças envolveram noções de multiplicação e divisão a partir da análise de erros e da utilização de materiais manipuláveis, como um pacote de balas.

Aspectos metodológicos

As atividades com as crianças foram realizadas no ano de 2016 em uma escola da rede estadual de Mato Grosso do Sul, localizada na periferia da cidade de Dourados. A escolha do local ocorreu pelo fato de, além de ser uma escola pública, ser onde a primeira autora deste artigo lecionava por 20h semanais como professora polivalente em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, sob regime de contrato. Desta forma, atuando como professora da sala, seria possível a melhor evidenciação dos obstáculos e das possibilidades vivenciadas.

A turma pesquisada era composta por 30 alunos na faixa etária de 8 a 10 anos de idade, estando incluídas três alunas com necessidades especiais. Para estas, as atividades foram adaptadas de acordo com suas especificidades. Como a Educação Especial não era o foco da investigação, optou-se por não analisar as atividades

produzidas por elas, assim como as de um outro aluno que se matriculou quando as atividades iniciais já estavam em andamento. Desta forma, a pesquisa realizou-se com 26 crianças. A maioria dos alunos iniciaram seus estudos no âmbito da educação formal naquela escola, ou seja, faziam parte do quadro discente desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Estes estavam acostumados a manter silêncio durante as aulas e a sentar-se enfileirados.

Para orientar o caminho a ser percorrido, a pesquisa teve como aporte metodológico o Estudo de Aula, o qual corresponde a uma metodologia reflexiva sobre a própria prática profissional do professor. De acordo com Baptista et. al. (2014, p. 62): “essa modalidade teve origem no Japão no início do século XX, conheceu grande divulgação nos Estados Unidos da América na última década e tem vindo a atrair o interesse de educadores e investigadores de todo o mundo”.

De forma sistematizada e concordando com a citação acima, Quaresma e Ponte (2015, p. 298) afirmam que “trata-se, portanto, de um processo muito próximo de uma pequena investigação sobre a sua própria prática profissional”. Assim, o estudo de aula constitui-se em três momentos principais: planejamento, observação e reflexão para reorganização das atividades propostas aos alunos (BAPTISTA et al., 2014). O conjunto destas três etapas constitui um processo de aprendizagem profissional que leva os professores a aprofundar o seu conhecimento sobre a aprendizagem dos alunos e o modo de promovê-la na sala de aula.

Dentro dessa metodologia de pesquisa, os procedimentos realizados para que se efetivasse a investigação, desde a pesquisa bibliográfica até a análise final, ocorreram em diferentes momentos:

- 1º momento: Estudo bibliográfico da literatura sobre a obra de Piaget;
- 2º momento: Elaboração, aplicação, reflexão e reelaboração das atividades aplicadas;
- 3º momento: Análise dos dados coletados, tendo como aporte teórico as pesquisas de Piaget e outros teóricos que compartilham de sua obra.

O conteúdo das atividades propostas aos alunos buscou respeitar o Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul, o qual está organizado em bimestres e tem como principal finalidade nortear o trabalho dos professores em sala de aula. Assim, tendo em vista que o início da pesquisa ocorreu no terceiro bimestre do ano letivo, e o foco era a aritmética, os conteúdos do referencial (Figura 1) eram:

Figura 1 – Conteúdos curriculares

<p>3º BIMESTRE</p> <p>CONTEÚDOS</p>	<p>NÚMEROS E OPERAÇÕES</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Números Naturais <ul style="list-style-type: none"> - Multiplicação - Divisão
---	--

Fonte: Estado do Mato Grosso do Sul (2008)

Logo, o planejamento procurou envolver noções de multiplicação e divisão, buscando possibilidades para a imple-

mentação de uma prática pedagógica norteada por aspectos da teoria do construtivismo de Jean Piaget, como a concepção do aluno ativo, gravação – com a autorização dos pais dos alunos – do que era feito em sala de aula e a análise das imagens.

Discussão dos resultados

Anterior ao desenvolvimento da investigação, já havia passado dois meses da introdução formal da multiplicação, como ideia de soma repetida da mesma parcela, por meio de exercícios de repetição, explicação do conteúdo no quadro e exemplos a serem seguidos.

Neste contexto, foi aplicada aos alunos uma avaliação bimestral, como de costume na organização do trabalho da escola. A prova continha duas questões formuladas com o objetivo de verificar se as crianças haviam apreendido a utilizar o algoritmo da multiplicação e seguiam o modelo proposto durante as aulas. Para melhor compreensão do raciocínio dos alunos, junto aos problemas foi inserida uma tabela 1x1 abaixo da questão. A hipótese era que as crianças a utilizariam para escrever ou desenhar como resolveram o problema.

Ao contrário disso, houve agitação da turma por não saberem como utilizar o quadro presente na avaliação e, após explicações, surgiram dúvidas, como se poderiam fazer “pauzinhos” ou “bolinhas” – representações utilizadas pelos alunos para auxiliar a contagem –, o que explica o fato de muitos justificarem o não uso do quadro com a frase “não precisei fazer pauzinhos” ou “eu fiz de cabeça”, mesmo após a utilização do algoritmo.

Após a avaliação, foi proposta uma exploração oral e de forma individual, para compreender como cada criança havia realizado as questões. A proposta não foi bem-sucedida, já que enquanto um aluno era abordado, o restante da turma se desorganizava, conversava e se distraía, mesmo que ocupados com outra atividade.

A análise dessa avaliação demonstrou que o tipo de problema abordado e a metodologia utilizada em sala de aula não favoreciam a criticidade, a criatividade, a autonomia, e tampouco o raciocínio das crianças, já que elas realizaram o que estavam condicionadas a fazer: o algoritmo.

Assim, foi necessário planejar atividades que permitiam a reflexão e a interação com os colegas, tornando o aluno um participante ativo na construção de seu próprio conhecimento. Considerando que a utilização do material concreto é um fator importante para a aprendizagem, e que estimula a desenvolver habilidades, em especial as cognitivas (PIAGET, 1974), para essas novas atividades foram utilizados materiais de baixo custo (balas, caixas de ovos e ovos) como apoio, visto que a instituição escolar não poderia contribuir com outros aparatos ou algum recurso financeiro.

Em um primeiro momento, foi proposto um problema parecido com o da avaliação, envolvendo uma situação de compra e venda de ovos. Com as crianças organizadas em grupos e sentadas no chão, ovos cozidos com casca e suas caixas foram disponibilizados para que auxiliassem na contagem, assim como uma folha de papel pardo, lápis de cor e canetinhas. Novamente o problema foi resolvido de forma mecânica e o material não utilizado.

A ideia de organizar a turma em grupos partiu da necessidade de atender a um número grande de crianças e do insucesso em não conseguir fazer isso de forma individual, como anteriormente, após a avaliação. Além disso, os grupos possibilitam maior interação entre as crianças e a troca de conhecimentos.

No final da aula, organizados em uma grande roda para a discussão do problema, nenhum aluno lembrava-se do que tratava a questão, demonstrando não terem se envolvido com o tema, pensado ou refletido sobre ele.

Novamente, tornou-se necessário refletir sobre a atividade desenvolvida e, em busca de colocar em prática um perfil construtivista, organizando “[...] metodologias adequadas para cada situação proposta, retomando e articulando os conteúdos de forma a ampliar gradativamente o grau de dificuldade das atividades matemáticas” (GÁSCON apud SILVA; SALES, 2015, p. 430), a experiência foi repetida, mas dessa vez com um problema mais elaborado, que necessitasse da interpretação das crianças.

A sala e os materiais foram organizados da mesma forma, e houve uma grande dificuldade na resolução, pois as crianças não sabiam qual algoritmo utilizar, pois estavam “presas” à crença de que a multiplicação seria a única forma de resolução. Após intervenções e questionamentos, as crianças começaram a discutir e a utilizar o material concreto para a contagem, o que auxiliou para que todos chegassem à resposta correta.

A fim de prosseguir com um trabalho comprometido com o desenvolvimento da reflexão e autonomia do aluno, durante as aulas de Matemática foram explorados, de forma oral, problemas

envolvendo noções de divisão, conteúdo nunca abordado antes com a turma, tendo balas como material de apoio.

Com um pacote do doce em mãos, foi trabalhada a temática da estimativa com as crianças, perguntando quantas balas teriam ali dentro. A maioria testava quantidades aleatórias, sem considerar a resposta do colega, chegando a repetir os mesmos números. Todavia, elas apenas queriam se expressar, aproveitando a abertura que não era comum. Além de conteúdos matemáticos, foi possível perceber a oportunidade da fala, expressão e a valorização do que é dito, construindo um ambiente agradável na relação alunos e professores.

A organização da sala já não era a mesma, pois os alunos não estavam mais enfileirados e quietos, repetindo comandos. Tornavam-se, aos poucos, autônomos e falantes. Queriam experimentar e testar hipóteses. O barulho era constante, mas não “incômodo”, pois percebia-se os avanços conquistados por eles.

A partir desse momento, as aulas basearam-se em problemas matemáticos envolvendo balas, todos lançados oralmente, como: “Se a professora entregar uma bala para cada aluno da sala, quantas balas eu vou dar?”. Perguntas consideradas simples, como a exposta, foram constatadas pelas crianças com o uso do material manipulável, ou seja, as próprias balas.

Com o passar dos dias, os problemas tornaram-se mais difíceis, até que uma aluna propôs seu próprio questionamento, o qual envolvia uma divisão com resto diferente de zero: “E se eu tiver doze balas para dividir com dez amigos?”.

Técnicas pessoais foram criadas a partir do desenho, grupos se formaram de forma espontânea. Alguns preferiram utilizar as balas

e, após muita discussão, chegaram à conclusão de que sobriariam duas.

Dois alunos não se conformaram com o restante e afirmaram, ainda, que a conta “12 dividido por 10” não existia. Mais uma vez as especulações foram compartilhadas com toda a turma, que chegaram à conclusão de que a melhor forma de resolver esse problema seria cortar em dez pedaços cada bala que sobrou e dividir novamente entre os dez amigos.

Nestes relatos é possível perceber o desenvolvimento da autonomia das crianças e a construção de seu próprio conhecimento. A abertura da aula para a participação possibilitou, inclusive, a segurança da criação de novos problemas, o raciocínio, a fala e a interação entre os pares.

Considerações finais

Apesar de Jean Piaget ser um nome relevante na formação de professores e, incontestavelmente, na educação como um todo, é possível afirmar, de uma forma geral, que a rotina de muitas escolas e as práticas pedagógicas, especialmente nas aulas de Matemática nos anos iniciais, não evidenciam concepções de suas pesquisas em sala de aula. Entretanto, em todo o percurso da pesquisa, foi possível perceber que alguns obstáculos presentes no cotidiano escolar que poderiam impedir, de alguma forma, a utilização de aspectos do construtivismo piagetiano em sala de aula foram minimizados através de estratégias, como a formação de grupos, a fim de juntar os alunos, propiciar a troca de ideias e possibilitar a mediação pedagógica sem tantas dispersões e a utilização de materiais

manipuláveis através da disponibilização de objetos de baixo custo, como balas e caixas de ovos, substituindo os disponíveis no mercado e que não são oferecidos pela escola.

Dessa maneira, percebe-se que mesmo com as dificuldades existentes na educação pública em nosso país, os docentes comprometidos com uma educação de qualidade, capaz de formar sujeitos pensantes, críticos e autônomos, podem se valer da teoria piagetiana como forma de oferecer subsídios para que os alunos aprendam de maneira prazerosa.

Quando os alunos têm a possibilidade de agir de maneira autônoma, construindo seu próprio conhecimento, os mesmos têm a oportunidade de desenvolver seu raciocínio lógico, a capacidade de argumentação, a interação, e sobretudo a criticidade, pois ao argumentarem, estão expondo seu ponto de vista acerca dos problemas apresentados. Tais questões se tornam de extrema importância, pois ao adentarem a vida adulta, tais sujeitos poderão agir em sociedade de maneira crítica e autônoma, podendo acima de tudo lutar pelos seus direitos.

Com isso, uma prática pedagógica alicerçada nos postulados construtivistas tende a favorecer, segundo Assis (2013, p.72), “a aquisição das estruturas operatórias concretas através do processo de equilíbrio pelo qual elas se constroem e não através da aprendizagem”. Sendo assim, a tarefa dos educadores não deve ser a de ensinar alguns conhecimentos, que sejam vistos como fundamentais, mas proporcionar situações que sejam favoráveis para que os alunos construam seus conhecimentos, elaborando hipóteses e criando estratégias para resolução de problemas.

Em relação à aquisição do conhecimento, Piaget (1977) afirma que “[...] para conhecer os objetos o sujeito precisa agir sobre eles e, portanto, transformá-los, dissociá-los e reuni-los novamente” (1977, p. 72). Percebe-se, dessa maneira, que agindo sobre os objetos, os sujeitos estruturam e adquirem conhecimento.

Apesar disso, a grande quantidade de conteúdos exigidos para cada bimestre pelo Referencial Curricular e a falta de apoio da comunidade escolar são obstáculos ainda presentes, este último, provavelmente, pela falta de conhecimentos ou até mesmo distorções do trabalho de psicólogo suíço no ideário de profissionais da educação.

Desta forma, conclui-se a referida pesquisa com a certeza de que alguns princípios da teoria de Piaget, como a do aluno ativo, construtor de seu próprio conhecimento, podem ser trabalhados em sala de aula, desde que o professor ou a professora compartilhe de uma concepção pedagógica que tenha como objetivo de educação a autonomia de seus alunos, e esteja sempre em busca de estratégias para adequar os estudos desenvolvidos pelo teórico a sua realidade escolar.

Referências

ASSIS, O. Z. M. Direito à educação e prática pedagógica. In: ASSIS, O. Z. M.; ASSIS, M.C. (Orgs.). **Proepre**: fundamentos teóricos da educação infantil. 7. ed. Campinas: Book Editora, 2013, p. 39-44.

BAPTISTA, M. et al. Aprendizagens profissionais de professores dos primeiros anos participantes num estudo de aula. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 04, p. 61-79, out./dez., 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CUNHA, M. V. da. **Psicologia da educação**. Editora DPA, 2008.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular da Educação Básica**. Mato Grosso do Sul, 2008.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. Trad. Regina A. de Assis. 11. ed. Campinas: Papirus, 1990.

KAMII, C.; DECLARK, G. **Reinventando a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. Trad. Elenisa Curt. Campinas: Papirus, 1991.

KAMII, C.; JOSEPH, L. L. **Aritmética**: novas perspectivas – implicações da teoria de Piaget. 4. ed. Trad. Marcelo Cestari Terra Lellis, Marta Rabiglio e Jorge José de Oliveira. São Paulo: Papirus, 1995.

LIMA, L. de O. **A escola secundária moderna**: organização, métodos e processos. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

NACARATO, A. M. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

NACARATO, A. M. **Práticas docentes em Educação Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Curitiba: Appros, 2013.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. Trad. Álvaro Xabral. 4. ed. São Paulo: Editora WMF, 2012.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética e a pesquisa psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** São Paulo: Editora Bisordi LTDA, 1978.

QUARESMA, M.; PONTE, J. P. da. Comunicação, tarefas e raciocínio: aprendizagens profissionais proporcionadas por um estudo de aula. **Zetetiké**, v. 23, n. 44, jul./dez., 2015.

SILVA, D. R. R. da; SALES, A. Prática docente: uma análise do ensino das frações com base nos modelos docentes de gascón. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 16, n. esp., p. 428-435, 2015.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

COMPREENSÃO DA OPERAÇÃO DE MULTIPLICAÇÃO: ESTUDO COM REFERÊNCIA NA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

*Sônia BESSA*¹

Introdução

Esse capítulo apresenta uma investigação com aporte na Epistemologia Genética realizada com estudantes de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de investigar o nível de compreensão da operação aritmética de multiplicação e as estratégias utilizadas ao se defrontarem com uma situação experimental envolvendo a multiplicação. Jean Piaget esclarece que a aprendizagem da Matemática é essencial, uma vez que um prejuízo nessa área redundaria numa deficiência nos próprios mecanismos do desenvolvimento do raciocínio. Para esse cientista, a Matemática é a lógica de todas as formas evoluídas do pensamento científico e todas as noções matemáticas principiam por uma construção qualitativa, antes de adquirirem caráter métrico (PIAGET, 2010). Dada a sua natureza qualitativa Piaget chama a atenção para a busca de métodos de ensino aprendizagem, experimentais que apelem para a ação sobre

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e docente do Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas e do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGGET) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Formosa, Goiás, Brasil. E-mail: sonia.bessa@ueg.br

o objeto do conhecimento, a reinvenção e a redescoberta pelos estudantes.

No ano 2017 foi lançada a portaria n.º 1.570 que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). Esse documento apresenta para o ensino de aritmética unidades temáticas que se estendem do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

Para o primeiro ano do Ensino Fundamental na unidade temática “números”, são propostos problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração como juntar, acrescentar, separar, retirar. No segundo ano, problemas com diferentes significados da adição e subtração; adição de parcelas iguais; estratégias e formas de registros pessoais. No terceiro ano, a multiplicação continua fundamentada nos fatos básicos da adição, incluindo cálculo mental ou escrito; problemas com diferentes significados da multiplicação e da divisão e problemas de multiplicação.

No quarto ano, problemas com diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, proporcionalidade, repartição equitativa e medida; problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos, números racionais e frações unitárias e por fim no quinto ano, a unidade temática acrescenta representação fracionária dos números racionais como identificar frações equivalentes, ordenar e comparar números racionais positivos, cálculo de porcentagens e representação fracionária; problemas: multiplicação e divisão de números racionais; resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão

com números naturais e com números racionais utilizando estratégias diversas como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

A proposta é ousada, mas levanta alguns questionamentos perturbadores: está sendo levada em consideração a maturidade intelectual das crianças? Ou as características peculiares do desenvolvimento? Ao final do 5º ano compreenderiam as crianças a operação de multiplicação e divisão com números naturais e racionais?

O ensino da Matemática tem ocupado um espaço importante na formação escolar e o bom desempenho dos estudantes tem forte relação com a permanência na escola e com o abandono escolar, contudo, as práticas pedagógicas dos professores podem ainda estar ligadas a procedimentos empíricos ou aprioristas com ênfase nos algoritmos e na memorização mecânica de fórmulas e conceitos. Em pesquisa intercultural com docentes que ensinam Matemática do Brasil, Chile, Uruguai e Peru, Becker (2021) constatou paradoxos nas concepções de ensino aprendizagem dos professores: os docentes acreditam no surgimento precoce de noções matemáticas básicas, atribuindo-as à pressão do meio, mediante estimulação e repetição. Confundem construções lógicas, realizadas pela criança, do nascimento aos 7/8 anos, com noções matemáticas básicas. Atribuem seu surgimento à estimulação (fundamentada pela maturação), com desvalorização da ação do sujeito e de seu processo de desenvolvimento cognitivo.

Esse caminho encontrado nas concepções dos professores é oposto ao que a epistemologia genética de Jean Piaget tem colocado, que o conhecimento não se constitui numa cópia do real, mas

consiste na ação do indivíduo ao “agir sobre ele e transformá-lo [...] em função dos sistemas de transformação aos quais estão ligadas estas ações” (PIAGET 1983, p. 15). É necessária uma estrutura que se origina das atividades do indivíduo. As estruturas cognitivas são, assim, construídas mediante a interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (FERRAZ; TASSINARI, 2015).

Piaget (2007, p. 13) esclarece que “[...] o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo”, ou mesmo “[...] nos caracteres preexistentes do objeto, pois estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas”.

Ao considerar a operação de multiplicação nosso objeto de estudo nessa investigação, constatamos que esta pode ser ensinada como se fosse a mera repetição da adição, com concepções hierárquicas que fragmentam o currículo (LARA, 2011), ou então de maneira transmissiva (KAMII; JOSEPH, 2005, BESSA; COSTA, 2017) usando como principal recurso a tabuada de multiplicação e o massivo uso de exercícios de treinamento. Essa perspectiva é fortemente não recomendada por Piaget (2010), Castro et al. (2016), Gitirana et al. (2014), Santos e Rodrigues (2019), Nunes, Carraher e Schliemann (2011), Mantovani de Assis (2017), Bessa e Costa (2019) e outros.

Piaget (1995), admite que a multiplicação é bem mais complexa que a adição, ao exigir processos mais elaborados de coordenações entre os elementos, uma vez que a adição consiste na reunião de objetos enquanto a multiplicação consiste em deprender o número de vezes. Como complementa Vergnaud (2011) ao realizar a multiplicação os estudantes elaboram operações de

pensamento que implicam em raciocínio sobre quantidades e grandezas.

Granell (1983), com referência em Piaget, discute duas importantes aquisições quando se trata da multiplicação: uma delas é a possibilidade do estudante constatar a presença do “operador multiplicativo”, o que lhe permitirá fazer antecipações do número “n” de conjuntos e outra aquisição é a capacidade de realizar uma compensação exata entre as duas variáveis: “n” – número de vezes ou de conjuntos e “x” – número de elementos de cada conjunto. A descoberta desse “operador multiplicativo” a que se refere Granell (1983) é condição necessária, porém não suficiente, para que o estudante compreenda a multiplicação, porque comporta em sua conceitualização, mecanismos oriundos da abstração reflexionante (PIAGET 1995) cada vez mais complexos. Becker (2021) com referência na epistemológica genética esclarece que são as abstrações reflexionantes resultantes da ação do sujeito, que permite a construção da noção de número e que, uma vez interiorizadas, transformam-se em operações de soma e subtração, de multiplicação e divisão, etc.

O “operador multiplicativo” conforme mencionado por Granell (1983) permite ao estudante antecipar o número do conjunto e a compensação do número de elementos de cada um deles. Quando o estudante utiliza o operador multiplicativo, simultaneamente utiliza estratégias de multiplicação e divisão para resolver as situações.

Estudos realizados por Mendes Brocardo e Oliveira (2013) com crianças no 3º ano do Ensino Fundamental apontaram que a aprendizagem da multiplicação se processa gradualmente de forma

progressiva e com estratégias cada vez mais sofisticadas. Esses autores esclarecem que as relações entre as operações se estabelecem especialmente entre a adição, a multiplicação e a divisão. Os primeiros procedimentos dos estudantes ao iniciarem a multiplicação é utilizar a adição sucessiva.

Como proposto na epistemologia genética, a Matemática é um sistema de construções que, apoiado de início nas coordenações das ações e operações do sujeito, faz-se em uma sequência de abstrações reflexionantes de níveis sempre progressivos. A compreensão lógica dos conhecimentos incluindo a operação de multiplicação e divisão é função direta da construção de estruturas mentais (BESSA; COSTA 2019).

A perspectiva das operações aritméticas como um processo de construção é compartilhada por autores como Piaget e Zseminka (1981), Vergnaud (1990), Piaget (2003), Moro (2005), Kamii e Joseph (2005), Fávero e Neves, (2009), Lara (2011), Lara e Borges (2012), Mantovani de Assis (2017), Bessa e Costa (2019), Schreiber et al. (2019), Santos e Bessa (2021), Becker (2021) e outros.

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo investigar a compreensão de multiplicação de estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e quais estratégias utilizam para resolverem uma atividade experimental envolvendo a operação aritmética de multiplicação.

Procedimentos metodológicos

Para essa investigação de natureza empírica descritiva fundamentada na epistemologia genética foi constituída amostra aleatória com 109 crianças de escolas públicas (70) e particulares

(39) de duas unidades federativas: Goiás (77) e Distrito Federal (32). 24 deles frequentavam o 3º ano, 42 o 4º ano e 52 o 5º ano. A distribuição dos estudantes quanto a idade, ano escolar e gênero pode ser visualizada na tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização da amostra: idade, ano escolar e gênero a que pertencem

Ano escolar	Idade	Gênero		Total
		Masculino	Feminino	
3º ano	8	9	12	21
	9	2	2	4
4º ano	8	5	6	11
	9	8	6	14
	10	2	4	6
	11	1	0	1
5º ano	9	2	1	3
	10	11	11	22
	11	11	8	19
	12	5	1	6
	13	1	1	2
Total		57	52	109

Fonte: Dados da pesquisa

A fim de avaliar as condutas de multiplicação dos estudantes, foi utilizada uma atividade experimental com palitos que requeria a utilização das operações aritméticas de adição multiplicação e divisão.

A aplicação da atividade fundamentou-se no método clínico-crítico de Jean Piaget; as perguntas foram feitas com adaptações necessárias ao contexto e à idade dos participantes e requeriam

diferentes níveis de elaboração pelo estudante. Em algumas, o nível de informação disponível é investigado; em outras, busca-se a descrição de um processo e, ainda em outras, são solicitadas explicações conceituais que requerem maior elaboração por parte do estudante. Essa dinâmica de trabalho fundamenta-se no método clínico-crítico (PIAGET, 2005), que consiste em uma intervenção sistemática do pesquisador em função do que o participante vai dizendo ou fazendo.

A atividade foi dividida em duas partes: entrega-se ao estudante uma quantidade de palitos (de picolé) e pede-se que ele faça o maior número de figuras com dois, três e quatro palitos respectivamente. A pesquisadora pergunta-lhe quantos palitos usou ao todo, como chegou àquele resultado e se havia outra maneira de descobrir o total de palitos. Após fazer essa atividade com dois, três e quatro palitos, é proposto ao estudante uma quantidade “X” de palitos (12, 15 e 18) e pergunta-se quantas figuras diferentes ele pode fazer usando a mesma quantidade, sem sobrar nem faltar palitos. Uma vez concluída a proposta com 12 palitos, é realizado o mesmo procedimento com 15 e 18 palitos respectivamente.

Essa atividade experimental foi utilizada por Zaia (2013), e adaptada até chegar à versão final, apresentada nessa investigação. Foram organizados seis níveis de compreensão do mais elementar ao mais complexo: IA, IB, IIA, IIB, IIIA e IIIB para explicar a evolução do pensamento do estudante.

Nível IA – O estudante não chega à consciência do número de vezes que pegou determinada quantidade de palitos para fazer figuras. O pensamento está centrado sobre os palitos de cada figura, ou sobre a quantidade total, não coordena parte e todo. Não acredita

que pode obter a mesma quantidade total a partir de figuras feitas com outras quantidades parciais.

Nível IB – Consegue tomar consciência do número de figuras feitas ou do número de vezes que pegou determinada quantidade de palitos, mas não acredita que com a mesma quantidade, possa construir figuras de quantidades diferentes, sem sobrar ou faltar palitos. Realiza a maioria dos procedimentos por tentativa e erro.

Nível IIA – A multiplicação é parcialmente compreendida como adição de adições, não têm consciência da operação “N vezes X” (operador multiplicativo). Quando consegue obter a mesma quantidade total a partir das figuras o faz por tentativa e erro, sem recorrer a antecipações mentais.

Verifica-se o início da compensação necessária, embora intuitiva e, qualitativa, pela qual se conclui que para obter com a mesma quantidade de palitos o maior número de figuras é necessário que cada uma delas tenha menos palitos, ou que uma quantidade menor de figuras deve ter mais palitos cada uma.

Nível IIB – Antecipa composições possíveis, realiza cálculo mental, mas predomina procedimentos aditivos, ocasionalmente refere-se a procedimentos multiplicativos, e quando o faz utiliza materiais como palitos, dedos, marcas de contagem e/ou outras representações pictóricas.

Nível IIIA – Utiliza procedimentos multiplicativos por cálculo mental, mas não compreende ou utiliza a reversibilidade necessária à operação de divisão, reconhece parcialmente os divisores de 12, 15 e 18 recorrendo à multiplicação.

Nível IIIB - Alcança a reversibilidade necessária à operação de divisão, calculando mentalmente e simultaneamente a partir da multiplicação e divisão, reconhece os divisores de 12, 15 e 18 recorrendo à multiplicação e/ou à divisão.

Essa investigação seguiu os princípios éticos propostos em pesquisas com seres humanos e os procedimentos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). A atividade experimental foi aplicada individualmente, após a autorização dos pais ou responsáveis terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com a garantia de anonimato e confidencialidade das informações.

A coleta de dados foi realizada em sala reservada pela equipe gestora das instituições. A duração da aplicação da entrevista individual foi de aproximadamente 30 minutos, no mês de setembro de 2019, com gravação em vídeo para transcrição e análise posterior da pesquisadora. A transcrição da fala dos participantes foi feita em forma de protocolos, com registro minucioso, inclusive gestos, olhares e reações dos estudantes durante a atividade.

Resultados e discussão

Após a transcrição dos dados, foi feita a classificação das respostas de acordo com os níveis apresentados por Zaia (2013) e o ano escolar a que pertenciam os estudantes. O gráfico 1 apresenta a distribuição dos níveis encontrados.

Tabela 2 – Níveis de noção de multiplicação e ano escolar

		Níveis noção de multiplicação					
Ano escolar	IA	IB	IIA	IIB	IIIA	IIIB	Total

3º ano	4,0%	44,0%	24,0%	16,0%	12,0%	-	100,0%
4º ano	-	28,1%	40,6%	15,6%	15,6%	-	100,0%
5º ano	-	17,3%	21,2%	17,3%	36,5%	7,7%	100,0%
Total	0,9%	26,6%	27,5%	16,5%	24,8%	3,7%	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa

Níveis IA e IIIB, o mais elementar e o mais evoluído, têm percentual reduzido de estudantes. Os estudantes do 3º ano têm uma evolução menor que os demais com maioria (44%) no nível IB. O 4º e 5º anos tem percentuais próximos nos níveis IB (28,1% e 17,3%) e IIB (15,6% e 17,3%), sobressaindo-se o 5º ano nos níveis IIB (17,3%), IIIA (36,5%) e IIIB (7,7%). Nenhum estudante do 3º ou 4º ano estava no nível IIIB. Paradoxalmente, num mesmo ano escolar tem estudantes de níveis bem elementares e mais evoluídos, isso ocorreu em todos os três anos investigados.

Estudantes de 4º e 5º ano tiveram melhores níveis de compreensão de multiplicação, no 5º ano, 36,5% estavam no nível IIIA enquanto o 4º ano 15,6% e o 3º ano 12,0%, contudo, ainda existe um percentual alto de estudantes do 5º ano no nível IB (17,3%) e no nível IIA (21,2%) que soma 38,3% dos participantes.

O maior percentual de estudantes da amostra estava no nível IIA (27,5%), esse representa uma evolução em relação ao IB e IA, mas ainda é pouco satisfatória para os estudantes de acordo com as habilidades requeridas pela BNCC.

No nível IIA os estudantes passam a acreditar na possibilidade de obter a mesma quantidade total de palitos a partir de figuras com outras quantidades de palitos, contudo, não conseguem fazer antecipações e recorrem com frequência ao material concreto (retorno empírico) para confirmar o pensamento. Verifica-

se nesse nível o início de um processo de tomada de consciência do número de operações correspondente a “ n vezes x ”, sendo n o número de vezes que se pega os palitos ou o número de figuras e x o número de palitos de cada figura. O estudante nesse nível, descobre a compensação necessária, mas ainda intuitiva, pela qual se conclui que para obter, com a mesma quantidade de palitos, o maior número de figuras, é necessário que cada uma das figuras tenha menos palitos, ou que uma quantidade menor de figuras tenha mais palitos cada. A multiplicação é compreendida como adição de adições, sendo que o sucesso é alcançado por via aditiva, sem plano e sem tomada de consciência da operação n vezes x .

O estudante A.², de 11 anos, está no nível IIA e é do 5º ano de escola pública do DF. A. recebeu uma quantidade de palitos e foi solicitado que fizesse figuras diferentes com 2 palitos por um período de 15 segundos. Rapidamente A fez 8 figuras com 2 palitos.

P.: Quantas figuras você fez? A.: 8. P.: Quantos palitos você usou ao todo? A.: 16 (parou olhou detidamente e conferiu mais de uma vez pra ver se tinha mesmo 16 palitos) P.: Como fez para descobrir? A.: Na mente, contei antes de fazer as figuras. P.: Como? A.: Contei de 1 em 1. P.: Teria outro jeito de descobrir, diferente desse? A.: Contando de 2 em 2, ou assim: 2 – 4 – 6 – 8. P.: teria outro jeito diferente desse? A.: Não sei, estou em dúvida. (pensou um pouco, ficou olhando para os palitos antes de responder. P.: Um menino da outra escola, da sua idade me disse que daria para saber fazendo 2×8 ou então $8 \times$

² Será utilizada a primeira letra do nome para proteger a identidade do estudante e a letra P para designar a pesquisadora.

2, o que você acha ele está certo ou errado? A.: Sim daria, pode ser pela tabuada de vezes.

O estudante fazia agrupamentos com dois, três ou quatro palitos e sempre mencionou as mesmas formas de calcular (contando de dois em dois, três em três ou de quatro em quatro). Antes de fazer as figuras separava rapidamente os palitos conforme a solicitação em dois, três ou quatro e ia montando as figuras, mas sempre utilizando o procedimento aditivo, mesmo diante de contra-argumentos, chegou a reconhecer a operação de multiplicação, mas alegou que preferia usar a adição.

Para a segunda situação, 12 palitos foram entregues a A. e foi solicitado que fizesse figuras usando a mesma quantidade, sem deixar sobrar ou faltar palitos. Como ele estava tendo dificuldade de entender o que fora solicitado, foi sugerido que ele montasse figuras com um, dois, três, quatro, seis e 12 palitos, que são os divisores de 12. A. pegou os palitos, contou e foi separando em agrupamentos de três em três, obtendo, assim, quatro figuras.

P.: Quantas figuras você fez? A.: Fiz quatro de três. P.: Qual é o total de palitos? A.: 12. P: Como fez para descobrir? A.: Contando de três em três. P.: Poderia contar de outra forma? A.: Só se for 4×3 . (A. admitiu a possibilidade de utilizar a multiplicação) P.: Com seus palitos, você poderia fazer figuras com outras quantidades em cada uma, sem sobrar nem faltar? Por quê? A.: Sim, mas não sei por quê. P.: E se você tentasse com dois palitos, daria? A.: Sim, com dois dá, porque esses que sobrar eu junto com os outros.

O estudante conseguiu fazer figuras com 3, 4, 2 e 6 palitos, mas de forma intuitiva por tentativa e erro e mediante sugestões da pesquisadora e contra-argumentos. Foram-lhe entregues 15 palitos para que fizesse a mesma coisa. Era esperado que ele fizesse figuras utilizando um, três, cinco e 15 palitos. Depois de tateios, A. fez cinco figuras com três palitos.

P.: Você tem certeza de que usou o mesmo número de palitos em cada figura? Como você fez para descobrir? A.: Tentei com dois palitos, não deu. Então tentei com quatro e também não deu, aí deu com três. P.: Como você fez para descobrir? A.: contei de três em três. P.: Será que teria outro jeito de você contar? Um menino da sua idade me disse que poderia ser 5×3 . O que você acha disso? A.: Sim poderia ser. Dá pra contar 5×3 . (Nesse momento ficou meio eufórico, com a descoberta). P.: Tem certeza? A.: Sim, porque eu contei 5×3 de três em três. Sim, mas não tenho certeza, mas dá para fazer com três palitos (embora feliz por ter descoberto outro caminho, teve um recuo e não admitiu que poderia fazer três figuras de cinco ou cinco figuras de três).

O estudante A., teve dificuldade no cálculo mental e recorreu muitas vezes ao suporte empírico. Utilizava o termo multiplicação, mas não ficou claro que compreendia o elemento multiplicador e o pensamento hierárquico requerido para essa operação. Como esclarece Kamii e Joseph (2005), a multiplicação requer o pensamento hierárquico numa relação de um para muitos, assim, para multiplicar 3×5 o estudante precisará transformar por

cálculo mental 5 unidades em 3 cinco, e vice-versa, sendo essas três unidades de cinco de uma ordem superior.

No Nível IIIA foram encontrados 24,8% dos participantes, sendo que a maior representatividade estava no 5º ano. Nesse nível, já é frequente o cálculo mental e a percepção do “operador multiplicativo” descrito por Granel (1983); contudo, o recurso da reversibilidade (divisão) ainda está ausente. Em algumas ocasiões, os estudantes utilizaram a divisão como um processo multiplicativo. Analisemos o caso da estudante A.J. do 5º ano (10 anos) de escola goiana.

P.: Quantas figuras você fez? A.J.: Duas. P.: Quantos palitos você usou ao todo? A.J.: Usei quatro palitos. P.: Como você fez para descobrir? A.J.: Fiz a conta de 2×2 (respondeu rapidamente). P.: De que outro jeito você poderia fazer? A.J.: $2 + 2$, ou de um em um.

A estudante utilizava com frequência a multiplicação como primeira opção, mas referiu-se a outras formas por agrupamentos, $3 + 3 + 3$ ou 3×3 , ou por unidades, $1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1$.

Na segunda parte da atividade (divisão), foi solicitado que A.J. fizesse figuras usando 12 palitos, com a condição de não faltar ou sobrar palitos. Era esperado que a estudante fizesse figuras com os divisores de 12. A.J. começou fazendo seis figuras com dois palitos e disse: “descobri quantos palitos tem aqui porque contei $6 + 6$ ”. Posteriormente, fez o mesmo com três e quatro palitos em cada figura e recorria ao cálculo mental. Foi na sequência – dois, três, quatro e, ao chegar ao cinco, disse: “vai sobrar palitos e não vai dar

para usar os 12, e sobrou porque já tinha o máximo de figuras com os palitos”.

P.: Acabou, não dá pra formar mais nenhuma figura? A.J.: Sim, com seis palitos (foi capaz de identificar quatro dos seis divisores de 12, não relacionou os divisores 1 e 12. Só o fez mediante contra-argumento) P.: E poderia ser uma figura com 12 palitos. A.J.: Sim, poderia. P.: E se fossem 12 figuras de um palito cada? A.J.: Também pode. Com 15 palitos a estudante procedeu com rapidez e por cálculo mental a divisão com 15 palitos, mas referiu-se à multiplicação. P.: Com esses palitos (15) quantas figuras você pode formar sem faltar ou sobrar? A.J.: 3 figuras de 5 cada. P.: como você sabe isso? A.J.: porque $3 \times 5 = 15$. P.: Teria outro jeito de você saber? A.J.: $5 + 5 + 5$ ou $1+1+1+1+1$ até chegar no 15. P.: Uma colega sua me disse que poderia dividir 15 por 3 ou por 5, o que você acha disso? Esta está certa ou errada? A.J.: está certa. Pode ser assim também.

A estudante pensou rápido, fez cálculo mental, reconheceu a multiplicação, adição, e divisão, mas ainda prefere utilizar a multiplicação para chegar a divisão. Não tem fluência na utilização da divisão, embora admita que ela possa ser usada. Investigação de Bessa e Costa (2019) constatou que em situações de divisão por quotas, ou partitivas, os estudantes utilizam a operação inversa à divisão, ou seja, a multiplicação.

Somente 4 (3,7%) estudantes de um universo de 109 conseguiram compreender a operação “ n vezes x ” por antecipação mental, sem o auxílio de suporte empírico. Eles utilizaram estratégias

multiplicativas por cálculo mental e compreenderam a reversibilidade necessária à operação de divisão.

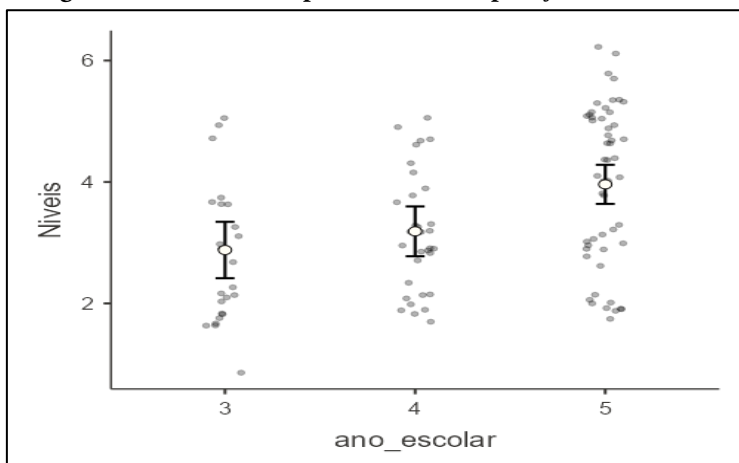
Poucos estudantes recorreram ao cálculo mental, tiveram dificuldades de antecipação dos resultados e os estudantes do 3º e 4º ano utilizaram com frequência procedimentos aditivos como estratégia para a formação dos grupos, e recorriam a procedimentos empíricos como contar nos palitos ou nos dedos, enquanto aqueles de 5º ano utilizaram com mais frequência procedimentos multiplicativos.

O que chamou a atenção nesse estudo foi o fato de crianças de 3º, 4º e 5º ano, mesmo frequentando a mesma turma, estarem em níveis tão diferentes da compreensão de multiplicação. No caso do 5º ano, 17,3% estão no Nível IB e 21,2% no nível IIA, 17,3% no nível IIB, 36,5% no nível IIIA e somente 7,7% no nível IIIB que seria o esperado para toda a turma. O mesmo ocorreu com as turmas de 3º e 4º anos, mas com percentuais menores nos níveis mais evoluídos. O 3º ano, por exemplo, tem um estudante no nível IA e 44% no nível IB e somente 12% no nível IIIA. Porque estudantes de mesmos anos escolares, tem níveis de compreensão de multiplicação tão heterogêneos?

Nesse sentido, Piaget e Inhelder (2011) esclarecem que o ser humano traz no genoma possibilidades que podem ou não se atualizar, mas a atualização das estruturas mentais específicas para o ato de conhecer está condicionada à solicitação do meio. Inhelder, Bovet e Sinclair (1977) complementam ao afirmar que as aquisições de noções operatórias obedecem a leis gerais do desenvolvimento e que o atraso ou a precocidade poderiam ser explicadas pelo grau de solicitação exercida pelo meio.

A fim de verificar se o ano escolar tinha efeito sobre os níveis encontrados foi feito o teste estatístico ANOVA *one way*, como não verificou-se homogeneidade da distribuição foi feita a correção de Welch e constatou-se significância ($F(2,121) = 5,16$; $p=0,007$ $n^2p = 0,079$). O gráfico a seguir mostra que houve uma evolução nos níveis de multiplicação, estudantes de 5º ano tiveram melhores resultados. Contudo, os participantes em geral tiveram um resultado bem elementar em relação aos níveis de multiplicação.

Figura 1 – Níveis de compreensão de multiplicação e ano escolar



Fonte: Dados da pesquisa

A fim de verificar onde se concentrava a significância, foi feito o *post hoc* de Tukey, em que a média do 3º ano foi de 2,92, do 4º ano foi de 3,19 e o 5º ano de 3,75. Os resultados do 3º e 4º ano foram similares, sem significância, mas entre o 3º e 5º ano foi verificada significância $p=0,001$ e entre o 4º e 5º ano $p=0,0011$ também, como pode ser verificado na Figura 1. Os intervalos de confiança que não se cruzam representam diferenças amostrais

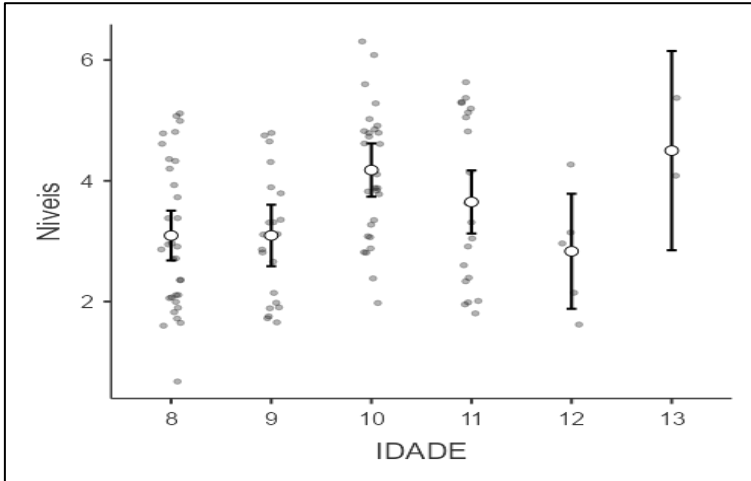
significativas com 95% de confiança, temos diferenças entre os estudantes do 5º ano (média de 3,75) e estudantes do 4º ano (3,19) e o 3º ano (2,92). Um percentual maior de estudantes do 5º ano estava nos níveis IIIA e IIIB.

Nessa investigação parece que o ano escolar foi importante para melhores níveis de compreensão de multiplicação, mas na perspectiva de Piaget (2011) a maturação e a experiência se implicam mutuamente, se a aprendizagem for analisada pelo ponto de vista da maturação podemos incorrer no pensamento apriorista ou ainda se for resultado da experiência cairemos no outro oposto o empirismo. Para o construtivismo de Piaget o processo de equilibração³ explicaria o desenvolvimento e coordenaria os três fatores maturação; experiência física e lógico-matemática; e as interações e transmissões sociais, implicando regulações e autorregulações, aplicadas a qualquer área do conhecimento.

A idade também teve influência nos resultados encontrados, segundo a ANOVA de duas vias ($F(5,116) = 2,33$; $p=0,046$) $n^2p = 0,091$.

Figura 2 – Níveis de compreensão de multiplicação e idade

³ Piaget e Inhelder (2011) afirmam que a equilibração ou autorregulação é um dos quatro fatores que garantem o desenvolvimento humano, embora seja frequentemente negligenciado. O equilíbrio depende da ação do sujeito ativo sobre os distúrbios externos e, ao mesmo tempo, da ação desses sobre aquele. Há uma “sequência de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações exteriores e de regulagens, ao mesmo tempo retroativas (sistemas de anéis ou feedbacks) e antecipadoras, que constitui um sistema permanente de tais compensações” (PIAGET; INHELDER, 2011, p. 139). Dessa forma, o desenvolvimento se dá por uma constante busca de equilíbrio, que significa a adaptação dos esquemas existentes ao mundo exterior.



Fonte: Dados da pesquisa

No gráfico 2 de barra do erro das variáveis níveis de compreensão de multiplicação e de idade, os intervalos de confiança que não se cruzam representam diferenças amostrais significativas com 95% de confiança. O teste *post hoc* Tukey mostrou significância entre os estudantes de 8 e 10 anos $p=0,007$, e entre 9 e 10 anos, $p=0,023$. A idade de 10 anos coincidiu com o 5º ano assim estudantes com idade de 10 anos cursando o 5º ano foram os que alcançaram os melhores níveis de compreensão de multiplicação. Não foi verificada significância entre o gênero, nas duas unidades federativas de Goiás e Distrito Federal e no tipo de escola frequentado: pública ou particular, do DF ou de Goiás e do gênero masculino ou feminino. Conclui-se que esses diferentes grupos têm noções similares quanto a multiplicação.

Considerações finais

Somente 3,7% dos estudantes tem fluência na utilização da multiplicação e divisão utiliza o cálculo mental e o pensamento reversível para chegar ao resultado. Pelos resultados encontrados somente 28,5% dos estudantes dos níveis IIIA e IIIB teria condições de compreender satisfatoriamente a operação de multiplicação.

Estudantes de 3º ao 5º ano mesmo pertencendo a mesma turma mostraram diferenças quanto aos níveis de compreensão de multiplicação. No 4º ano por exemplo 28,1% estão no nível IB, 40,6% no nível IIA, e 15,6% nos níveis IIB e IIIA, esses resultados demonstram que esses estudantes utilizam procedimentos e estratégias intuitivas e espontâneas como contagem, símbolos pictóricos, dedos ou a contagem das unidades nos palitos para resolver a atividade experimental.

As estratégias dos estudantes do 3º e 4º anos incluíram preferencialmente procedimentos do tipo aditivo, utilizando esquemas como contar de um em um, ou de dois em dois, separar os palitos em agrupamentos e contar a partir das unidades ou do agrupamento. Mediante contra-argumentos reconheciam o princípio multiplicativo, mas preferiam utilizar o procedimento aditivo deixando transparecer a dificuldade em utilizar os procedimentos multiplicativos. Um percentual maior de estudantes do 5º ano recorreu com mais frequência aos procedimentos multiplicativos.

O nível acadêmico e a idade apresentaram diferenças significativas, os estudantes do quinto ano e ocasionalmente com idade entre 9 e 10 anos se sobressaíram nas condutas mais evoluídas em relação aos estudantes do 3º e 4º anos.

A coexistência de níveis elementares e mais evoluídos num mesmo ano escolar pode ser atribuído as estruturas mentais que estão condicionadas à solicitação do meio e obedecem a leis gerais do desenvolvimento.

Os melhores níveis de compreensão de multiplicação dos estudantes do 5º ano podem estar relacionados ao processo de equilibração que coordenaria a maturação; experiência física e lógico-matemática; e as interações e transmissões sociais, implicando regulações e autorregulações.

Este estudo evidenciou a compreensão da operação de multiplicação, com uma amostra restrita de estudantes, e necessita ser objeto de outras investigações quanto aos processos cognitivos conferindo amplitude à análise de intervenções pedagógicas.

Referências

BECKER, F. Gênese de noções matemáticas elementares: concepções epistemológicas subjacentes às respostas de docentes de Matemática de três países sulamericanos. **Bolema**, Rio Claro, v. 35, n. 70, p. 588-613, ago., 2021.

BESSA, S; COSTA, V. G. Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos. **Rev. bras. Estud. Pedagog.**, v. 98, n. 248, p. 130-147, jan./abr., 2017.

BESSA, S; COSTA, V. G. Apropriação do conceito de divisão por meio de intervenção pedagógica com metodologias ativas. **Bolema**, Rio Claro, v. 33, n. 63, p. 155-176, abr., 2019.

BRASIL. **Base nacional curricular comum**: educação é a base. 3. ed. Brasília: MEC, 2017.

CASTRO, E. R. et al. Estudos sobre o ensino de estruturas multiplicativas nos anos iniciais do ensino fundamental: revelações do estado da questão. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 825-842, 2016.

FAVERO, M. H; NEVES, R. S. P. Competências para resolver problemas e para analisar a resolução de problemas: um estudo junto a professores, licenciandos, pedagogos e psicólogos. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, n. 1, v. 13, 2009.

FERRAZ, A. A; TASSINARI, R. P. **Como é possível o conhecimento matemático?** As estruturas lógico-matemática a partir da Epistemologia Genética. São Paulo: Editora UNESP/Cultura Acadêmica, 2015.

GITIRANA, V. et al. **Repensando a multiplicação e a divisão**: contribuições da teoria dos campos conceituais. São Paulo: Ed. PROEM Ltda. 2014.

GRANELL, C. G. Processos cognitivos en aprendizagem la da multiplicación. In: MONTSERRAT, M. (Org). **La pedagogia operatória** – um enfoque constructivista de la educación. Barcelona: Editorial Laia, 1983. p. 53-64.

INHELDER B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.

LARA, I. C. M. O uso da estrutura multiplicativa na resolução de problemas nos anos iniciais da educação básica. Santa Matra-RS. **VIDYA**, v. 31, n. 2, p. 105-122, jul./dez., 2011.

LARA, I. C. M; BORGES, R. A resolução de problemas de divisão partitiva nos anos iniciais do ensino fundamental. **VIDYA**, n. 1, v. 32, p. 9-20. 2012.

KAMII, C.; JOSEPH, L. L. **Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. Proepr: Programa de educação infantil e ensino fundamental e a teoria de Jean Piaget. **Revista Schème**. Marília, v. 9, n. esp., 2017.

MENDES, F.; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. Uma evolução dos procedimentos assistidos pelos alunos: contribuidor de uma experiência de ensino centrado na multiplicação. **Quadrante**, v. 22, n. 1, p. 133-162, 2013.

MORO, M. L. F. Estruturas multiplicativas e tomada de consciência: repartir para dividir. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Curitiba, n. 21, v. 2, p. 217-226, 2005.

NUNES, T; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN. A. L. **Na vida dez, na escola zero**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, J; SZEMINSKA, A. **A gênese do número na criança**. Trad. Christiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

PIAGET, J. Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico. In: **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1983.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. São Paulo: Ideias & Letras, 2005.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2010.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. São Paulo: José Olympio. 2010.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 7. ed. Trad. Octávio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel, 2011.

SANTOS, S; ROGRIGUES, M. O desenvolvimento da flexibilidade do cálculo multiplicativo em alunos do 3.º Ano. **Bolema**, Rio Claro, v. 33, n. 64, p. 542-567, ago., 2019.

SANTOS, R. M.; BESSA, S. Operação aritmética de multiplicação: compreensão de estudantes do 5º e 6º anos do ensino fundamental. **Rev. Ensino de Matemática em Debate**, v.8, n. 1, 2021.

SCHREIBER, K. P. et al. Níveis de compreensão do conceito de média aritmética de adolescentes a partir do método clínico-crítico piagetiano. **Bolema**, Rio Claro, v. 33, n. 64, p. 491-512, ago., 2019.

VERGNAUD, G. *La théorie des champs conceptuels*. Recherches en Didactique des Mathématiques, v. 10, n. 23, p. 133-170, 1990.

VERGNAUD, G. **A criança, a matemática e a realidade**. Editora da UFPR. 2009.

VERGNAUD, G. O longo e o curto prazo na aprendizagem da matemática. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp., p. 15-27, 2011.

ZAIA, L. L. Estruturas operatórias concretas – os agrupamentos. In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. (Org.). **PROEPRE: fundamentos teóricos para o Ensino Fundamental**. 2. ed. Campinas: Book Editora: 2013. p. 187-197.

A FORMAÇÃO DA NOÇÃO DA FORÇA CORPORAL NA CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Orlando Mendes FOGAÇA JÚNIOR¹

Introdução

A disciplina de Educação Física na Educação Básica é um componente curricular que necessariamente deve estar adequado a proposta pedagógica da escola. Neste contexto, os conteúdos específicos que irão ser ensinados devem possibilitar aos educandos apropriação de conhecimentos relativos à sua motricidade.

Para tanto, é necessário que o docente possua um saber aprofundado de tais conteúdos e principalmente fundamentação teórica de como ocorre a aprendizagem pelo sujeito, pois desta forma o seu ensino será muito mais eficiente e assertivo. O interesse em buscar compreender como ocorre o desenvolvimento do sujeito em relação a sua aprendizagem foi o ponto principal que nos orientou nesta pesquisa. Desta forma, iniciamos a tese de Doutorado na busca de resposta ao problema que nos foi proposto: o processo que a criança realiza para a compreensão da força no mundo físico é análogo, correspondente, ao da força corporal? Como ocorre o

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, e Professor Adjunto da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, Brasil. E-mail: orlandojr@uel.br

desenvolvimento da compreensão da força pelo sujeito? Qual a importância deste saber para o professor de Educação Física na Educação Básica?

Na busca de respostas as indagações apresentadas, nos fundamentamos na Epistemologia Genética para explicar o desenvolvimento dessa noção. Piaget (1973), em seus estudos a respeito da formação da noção de força dedicou-se somente em relação ao mundo físico, não apresentando como esta noção se relaciona à força corporal.

Nesta pesquisa foi necessário, primeiramente, compreender o desenvolvimento histórico pelo qual passou a humanidade na busca de compreender a motricidade humana. A partir deste ponto, procuramos saber como a Epistemologia Genética evidencia e explica o desenvolvimento da compreensão da formação da noção de força na criança em relação ao mundo físico e posteriormente verificamos se o mesmo desenvolvimento ocorre na compreensão da força corporal.

Para entendermos esta noção, primeiramente fomos investigar o pensamento físico e o pensamento lógico-matemático. Em seguida, apresentamos a causalidade não como uma situação de efeito e causa, mas sim como o sujeito realiza o desenvolvimento desta noção, pois esta é um elemento essencial e necessário para que ocorra o conhecimento da realidade. Logo após, adentramos no estudo do processo da tomada de consciência, este processo se apresenta subjacente nas ações que o sujeito realiza e, nosso intuito foi o de apresentá-lo não como um conceito, mas como parte integrante da estruturação do mundo pelo sujeito. Depois de traçar este percurso, entramos diretamente no assunto principal da

pesquisa que é a formação da noção de força na criança no mundo físico.

Neste atual texto, estamos apresentando um recorte da pesquisa realizada na tese de Doutorado, em função do limite de páginas não iremos apresentar todo o desenvolvimento da pesquisa citado acima, estaremos focando em uma explicação resumida da noção de força no mundo físico e do processo de desenvolvimento da compreensão da força corporal, desta forma destacaremos a pesquisa realizada por Piaget (1973), sobre a noção de força no mundo físico, a metodologia utilizada e a conclusão.

A formação da noção de força no mundo físico na criança

Piaget (1966), em seus estudos sobre a compreensão que o sujeito possui do mundo físico, apresenta-nos como as crianças, em seu desenvolvimento, concebem a noção de força. Todavia, antes de apresentarmos as questões relativas a este assunto, cabe salientar que, para a elaboração de um pensamento sobre a noção de força, outras noções estão subjacentes, por exemplo, as noções mecânicas, de tempo, espaço, velocidade, movimento de objetos animados e inanimados.

Nesse estudo, não aprofundaremos a pesquisa sobre cada uma dessas noções isoladamente. No entanto, compreendemos que estão presentes e devem ser consideradas pelo sujeito para que ele consiga estruturar sua noção de força.

No que diz respeito a esta noção, Piaget (1966), nos apresenta três tópicos por ele pesquisados, sendo: a) como a criança

explica o movimento; b) definição da ideia de força pela criança; e c) origem da ideia de força na criança.

Piaget (1966), afirma que a criança representa o mundo em função de movimentos espontâneos dos objetos, ou seja, o movimento observado nos objetos inanimados ocorreria pela vontade destes objetos. Para a criança, os corpos celestes e outros elementos do mundo físico podem se mover por vontade própria: por exemplo, são as nuvens que produzem o vento para se locomover, as árvores balançam seus galhos espontaneamente para produzir vento.

O autor coloca que todo o movimento que a criança vivencia é concebido inicialmente por meio de pré noções ou pré relações. Sendo assim, podemos dizer que existe muito mais do que uma percepção direta, já que uma intenção é atribuída. Surge, então, uma indagação. Por que a percepção primitiva adota a natureza com vida ao invés de com inércia? Piaget (1966, p. 115), responde esta pergunta dizendo: “porque a informação imediata do mundo externo é de uma forma dinâmica e não mecânica”.

Estabelecido na pesquisa sobre a noção de força, o autor assegura que se recuarmos ao início da vida mental da criança, veremos que os movimentos são concebidos devido à participação de várias influências acumuladas, e que tais movimentos são percebidos como complexos.

A maior característica destas primitivas explicações de movimentos dadas pela criança é que pode ser chamada de bipolaridade: o movimento de um corpo é observado como atribuído a um desejo externo e um desejo interno, ambos. A um comando e uma aquiescência. O ponto de

partida destas ideias é, ambos, artificialismo e animismo (PIAGET, 1966, p. 115).

Este artificialismo e animismo são de uma ordem mágica, ou seja, quando eu dou um comando a um corpo celeste digo: por exemplo, para a lua me seguir, ela concorda com o meu desejo porque deseja fazer assim. Posterior a estas características apresentadas, as crianças explicam o movimento de objetos inanimados mais pela causa física do que psíquica.

Nesse estágio, suas explicações estabelecem que um corpo inanimado que esteja em movimento retém a iniciativa e pode utilizar a força externa ou livrar-se de sua influência, “assim o sol é guiado pelas nuvens, mas ao mesmo tempo ele nos segue e usa o vento para seus próprios fins” (PIAGET, 1966, p. 116).

Em suas pesquisas, Piaget (1966) classificou o nível de entendimento de movimento no mundo físico por meio das respostas das crianças, apresentando que a criança simplifica a sua concepção de movimento e, com isso, vai gradualmente alcançando a causalidade mecânica baseada na inércia; esta nova forma de pensamento coincide com o desaparecimento do pensamento animista e da mentalidade artificialista. O autor afirma que a ideia que a criança tem sobre a força é mais ampla que do adulto. A mente do adulto se acostuma com o princípio de inércia e com isto “somos conduzidos a rejeitar muitas forças como imaginárias ou simplesmente sem utilização” (PIAGET, 1966, p. 116).

Para a definição da ideia de força, Piaget (1966) afirma que a evolução da ideia física de força é caracterizada pela diminuição progressiva de forças e não pela sua multiplicação, e, na mente da

criança, tais forças têm uma natureza “viva”; é por isto que a criança nos apresenta explicitamente que os movimentos são conscientes.

Na concepção da criança eles são vistos como intencionais. Por isto o sol se movimenta para nos dar luz, e as nuvens para nos dar chuva; por esta razão o movimento não se apresenta separado de um propósito nem a força separada de uma função ou tarefa.

Além disso, é incluso a estreita conexão na mente da criança entre as ideias de força e aquelas da vida – o objetivo são ambos, a finalidade e causa eficiente do movimento. Tal como um ser vivente a satisfação dos seus desejos são ambos, o fim e a causa de sua atividade, assim para a criança a utilização de movimentos físicos implica em uma força capaz de produzi-lo. (PIAGET, 1966, p. 117).

Na visão do adulto, a natureza, de uma forma geral, é formada por uma totalidade de sequências necessárias e de suas interferências, o que Piaget (1966) chamou de “acaso”. Já na concepção da criança ocorre o contrário do adulto: o mundo (natureza) é um reino de fins, e, segundo Piaget (1966, p. 118), “[...] a necessidade de leis é mais moral do que física”. A criança vê os movimentos da natureza, mas os vê como “não naturais”. O autor afirma que antes dos 7-8 anos o acaso é suprimido, os movimentos dos corpos celestes e do vento, por exemplo, acontecem por um acionamento de alguma intenção ou desejo, transação da qual o acaso não participa.

Esta característica de explicação do movimento no mundo físico nos leva a uma definição da ideia de força. Piaget (1966, p.

118) nos apresenta que “a principal marca de nosso entendimento adulto do mecanismo de mundo é que a energia é transmitida: este corpo perde sua energia em comunicá-la, aquele outro aumenta a sua energia por recebê-la de fora”.

A criança pensa em um motor interno que produz movimento, e que substâncias não transmitem força, somente despertam a força interna de outro corpo. Em alguns aspectos a ideia de contato parece estranha ao pensamento da criança, pois quando nós compelimos os corpos celestes a nos seguir, neste caso pode parecer uma ação à distância. Porém, em outro aspecto, o pensamento da criança parece precisar de contato; por exemplo, quando as nuvens impelem o sol a ir à frente delas, é porque um sopro sai delas e vai para o sol.

Piaget (1966) salienta que, neste sentido, isto pode estar apto a ser enganoso, pois não há qualquer limite preciso entre pensamento e coisas e entre o ego e o mundo externo, pois as dinâmicas infantis estão fundadas na pré-causalidade. Em suas pesquisas, o autor apresenta que a criança não busca uma justificativa lógica nem mecânica nos seus julgamentos, mas apresenta uma procura de uma motivação, pois a criança vive em um mundo animado com intenções, e que cada fim faz surgir a verdadeira força para realizá-lo. Desta forma, o “como” não interessa a ela, nem é um problema.

Para explicar a origem da ideia de força, o autor inicia sua investigação perguntando às crianças de idade entre 7 a 12 anos, quanto às características de certo número de objetos, se “isto é forte ou não”? Após a resposta, outra questão é feita: “porque é forte”? Ao realizar esta pesquisa, Piaget, verificou que a noção de força, na

concepção da criança, tem uma íntima relação com a vida. “[...] quando tudo é considerado pela criança como vivo, as ideias de força e de vida se sobrepõem completamente, e a noção de força herda todas as características originalmente atribuídas à vida” (PIAGET, 1966, p. 121).

Piaget (1966) apresenta que a ideia de força se desenvolve de um dinamismo integral para uma visão mais mecânica de uma forma crescente, e que as explicações verbais sobre a ideia de força se desenvolvem progressivamente e de um modo consciente. Esse desenvolvimento levará em conta outras noções do mundo físico como: a velocidade, tempo, espaço, deslocamento, ultrapassamento e peso.

Sendo assim, qual é então a ideia de força que a criança apresenta?

É o resultado da experiência interna, mas não de uma experiência a qual é sentida como interna de princípio. Força, então, não é um fato cedido desde a intuição direta, vindo do senso de esforço, é originalmente localizada em objetos (PIAGET, 1966, p. 130).

Como podemos observar não é somente o sentimento de esforço interno que nos possibilita chegarmos a ideia de força, e esta não é gerada por indução. Piaget, (1966, p. 130), diz ainda que:

Todo pensamento é produto de elementos sensoriais resultado da pressão exercida sobre o organismo pelo imediato circundante, e por esquemas motores os quais

organizam estes elementos sensoriais em blocos os quais chamamos percepções, ideias, experiências mentais.

Dessa forma, podemos pressupor que o pensamento recebe uma contribuição externa e também uma contribuição interna do próprio organismo por meio dos esquemas motores; contudo, essas duas contribuições são indiferenciáveis do ponto de vista da consciência subjetiva. O autor apresenta, então, que toda a percepção e toda ideia parecerá ser objetiva, mas isto somente ocorrerá se alguma falha ou erro em uma determinada ação levar a mente da criança a não discernir, num dado ponto de vista, o que é subjetivo e o que é objetivo. Para o autor, a realidade em que a criança está inserida estará perpetuamente sendo assimilada pelos esquemas motores, e este funcionamento é possibilitado pela assimilação. “Assimilação não é, portanto, uma indução é a expressão de uma completa continuidade a qual prende o organismo ao seu meio ambiente biológico. Isto é anterior a qualquer distinção entre o mundo externo e o ego” (PIAGET, 1966, p. 31).

Tendo este ponto de vista em mente, podemos entender que a ideia de força consiste em um dos esquemas possíveis de assimilação. Quando a criança começa a construir a ideia de objeto e distinguir os diferentes objetos um do outro, a mente busca tornar consciente as resistências estabelecidas pelo mundo exterior.

Como podemos ver, a origem da ideia de força não se apresenta somente como sentimento de esforço muscular e posteriormente transferido aos objetos. Este fato não ocorre porque o “eu” ainda está indissociado pela criança. Piaget não nega que a ideia de força tenha surgido da experiência, ou seja, do esforço muscular. O que o autor apresenta é que somente isto não é

suficiente, outros fatores colaboram para que esta ideia tenha sua origem: tanto a pressão exercida pelo meio externo, quanto a organização dos esquemas motores que possibilitam esta assimilação. É preciso considerar os outros fatores que estão subjacentes à origem da ideia de força, como o movimento, a velocidade, o espaço, dentre outros, e que também possuem um conjunto de esquemas específicos que os tornam possíveis.

Desta forma, o desenvolvimento da ideia de força é o resultado de uma descentração progressiva a partir do egocentrismo inicial que estava vinculado a uma tomada de consciência inadequada. Nesta, o movimento e o esforço eram confundidos com o conceito de vida, e por isto se atribuía a estes objetos consciência e desejos. Progressivamente, com a diferenciação do “eu” e dos objetos entre si, estas atribuições vão sendo retiradas.

Com isso podemos observar o quanto é solidária esta força pensada pela criança com o finalismo do movimento que possui um ponto de chegada, e uma dupla intenção, interna e externa que funcionam ao mesmo tempo.

Metodologia e análise dos dados

Para estudarmos como a criança compreende a força corporal, realizamos uma pesquisa de campo com a característica de investigação qualitativa; este tipo de pesquisa, segundo Trivinos (1992), pode assumir várias formas e é utilizada em diferentes âmbitos. No caso de pesquisas realizadas no contexto escolar com cunho qualitativo, podemos investigar o local em estudo bem como interagir (conversar, observar) com os sujeitos participantes, ou seja,

recolher os dados que interessam à pesquisa por meio de imagens (observações) e palavras (entrevista).

Na prova piagetiana, o autor utilizou três objetos de metal de dois centímetros quadrados, e um pacote de papel qualquer que foi denominado de “montanha”. Foi marcada em uma mesa uma linha como ponto de partida e outra como ponto de chegada. Um dos metais se desloca em linha reta do ponto até o ponto de chegada e o segundo, faz a mesma ação contornando a “montanha”, sendo que os dois metais partem da linha inicial e chegam a linha final ao mesmo tempo.

Em um segundo momento desta prova, foi colocado sobre o metal que se desloca em linha reta um terceiro metal (sobrecarga). Nesses dois momentos distintos o autor buscou saber das crianças para qual destes metais a ação é mais “difícil”, “fatigante” ou exige mais “esforço”, “(isto do ponto de vista de o objeto ser concebido como personagem)” (PIAGET, 1973, p. 10).

Nesta pesquisa buscamos saber se há uma analogia (1), uma correspondência entre a formação da noção de força relativa ao mundo físico e a de força corporal. Para tanto, tomamos como base uma prova utilizada por Piaget (1973). Nesta prova específica, o autor classifica as respostas das crianças em níveis de compreensão sobre a noção de força relativa ao mundo físico. E após apresentaremos a prova realizada no corporal e a do mundo físico.

Como a compreensão de força corporal não foi alvo de estudo de Piaget, realizamos uma prova com ênfase na ação corporal da criança. Nesta prova, procuramos verificar se a criança realiza uma composição das noções de espaço, tempo, velocidade, peso, deslocamento e ultrapassamento. Na prova do mundo físico,

utilizamos como base a prova piagetiana, e apresentamos a criança uma madeira com dois caminhos desenhados e com dois caminhões de brinquedo e uma sobre carga para um dos caminhões.

Na verificação da compreensão da força corporal, foi apresentado para a criança dois caminhos desenhados no chão, estes caminhos possuem em comum uma linha inicial como ponto de partida e uma linha final como ponto de chegada, a distância entre estas duas linhas era de cinco metros, os caminhos são paralelos, porém, um caminho está em linha reta e o outro possui uma curva. Ao apresentarmos estes caminhos para a criança indagamos se os caminhos eram iguais, e qual a razão de serem iguais ou não, se a criança não chegou à conclusão que os caminhos possuem tamanhos diferentes. Foi feito o questionamento se os caminhos possuem o mesmo tamanho, se a resposta foi positiva, e realizamos a medição dos caminhos na presença da criança. Após a medição a criança foi indagada novamente se os caminhos possuem o mesmo tamanho.

Figura 1 – Caminhos paralelos com tamanhos diferentes



Fonte: Dados da pesquisa

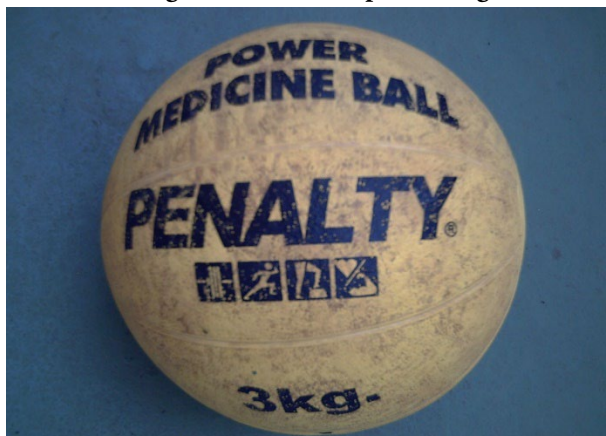
Após a averiguação do comprimento dos caminhos (espaço), foi realizada a ação de andar pelos caminhos (2). Todas as crianças que realizaram a prova andaram primeiramente pelo caminho com curva e o pesquisador pelo caminho reto, esta ação ocorreu da seguinte maneira: a criança, assim como o pesquisador deveriam sair ao mesmo tempo do ponto de partida dos dois caminhos, que são paralelos, e chegarem ao final dos caminhos ao mesmo tempo, que também possuem a mesma linha final.

Ao final, a criança foi questionada sobre quem fez mais força, quem precisou fazer mais esforço, para quem foi mais fatigante para andar pelos caminhos, e qual(is) o(s) motivo(s) que um fez mais força que o outro.

Neste momento, a intenção era verificar se a criança compõe as noções que a prova solicita (espaço, tempo e velocidade).

Na terceira parte da prova (3), a ação foi repetida, só que a criança foi pelo caminho reto (menor distância), porém carregando nas mãos uma bola de três quilos. O pesquisador foi pelo caminho com curva (maior distância) sem levar peso algum, os dois saíram e chegaram ao final dos caminhos ao mesmo tempo. Ao terminar a ação, foram realizados os questionamentos referentes a quem realizou maior esforço, quem fez mais força, para quem foi mais trabalhoso andar pelos caminhos e qual(is) o(s) motivo(s) de um ter realizado mais força, esforço que o outro.

Figura 2 – Bola com peso de 3kg



Fonte: Dados da pesquisa

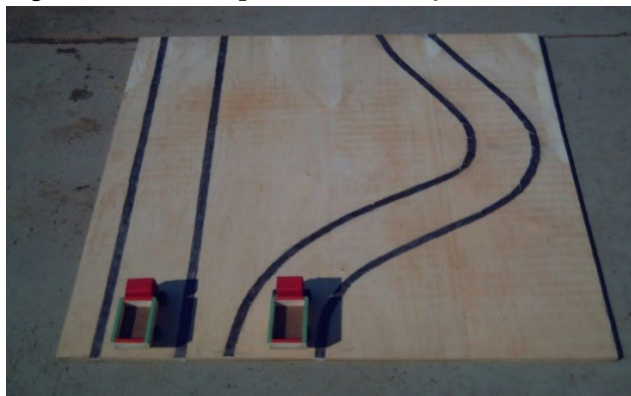
Esta prova apresenta na segunda situação (2), um desequilíbrio de ações, pois quem foi pelo caminho mais longo realizou um esforço maior, pois além de andar uma distância maior teve que ir a uma velocidade maior do que quem estava no caminho reto, pois a prova tinha a exigência de saírem e chegarem ao final ao mesmo tempo.

Já na terceira situação (3), buscou-se uma compensação, uma equiparação aproximada de forças, pois quem estava no caminho reto tinha que levar um peso e quem estava no caminho com curva não tinha peso, porém tinha uma maior distância a percorrer e para chegar ao final do caminho ao mesmo tempo necessita de uma velocidade maior do que quem está no caminho reto.

Nesta prova também se buscou verificar as questões relativas ao espaço, tempo, velocidade, deslocamento, ultrapassamento e peso. Porém, na prova não há uma relação direta da ação corporal da

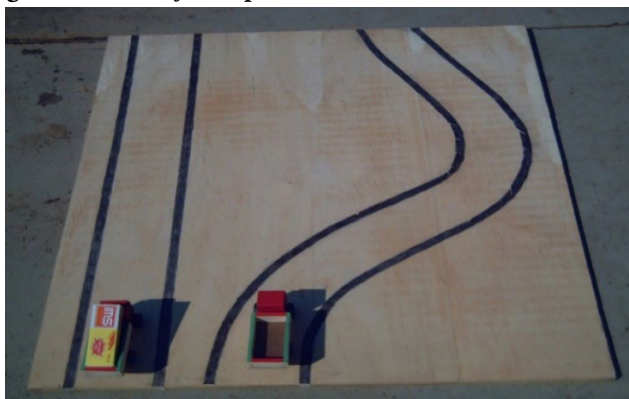
criança, suas considerações serão em ações realizadas por objetos. Desta forma, apresentamos para a criança uma madeira medindo 92 x 98 cm, com dois caminhos desenhados nesta, sendo um caminho reto e outro curvo, e sobre estes caminhos estão dois caminhões de brinquedo idênticos confeccionados em madeira.

Figura 3 – Caminhos para análise da força no mundo físico



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 4 – Utilização de peso no deslocamento no mundo físico



Fonte: Dados da pesquisa

Em nossa pesquisa, foram entrevistadas quarenta crianças de uma mesma escola da rede particular de ensino da cidade de Londrina, estado do Paraná, assim distribuídas:

- Nove crianças de quatro a seis anos de idade.
- Onze crianças de sete a nove anos.
- Dez crianças de dez a onze anos.
- Dez crianças de doze a quatorze anos.

Na prova de verificação da compreensão da força corporal na situação 1 encontramos dois níveis de compreensão a partir das respostas das crianças. O primeiro nível não há diferenciação do comprimento dos caminhos, como tem o mesmo ponto de partida e chegada tem o mesmo tamanho. Nestes casos foi sugerido medir os caminhos e após a medição verificaram que o caminho com curva é o mais longo. O segundo nível já possui diferenciação do tamanho dos caminhos logo de início não necessitando a confirmação por medida, pois os argumentos apresentados já indicam que as crianças têm certeza que o caminho com curva é o mais longo.

Na situação 2 também foram encontrados 2 níveis. Nesta situação cada criança foi indagada se ela fosse caminhar pelo caminho com curva e outra pessoa no caminho reto e os dois chegarem ao final ao mesmo tempo quem estaria fazendo mais força. No nível 1 as crianças não consideram a velocidade do deslocamento e nem a distância percorrida, pois afirmam que as duas pessoas fizeram a mesma força no percurso. Já o nível 2 considera a velocidade, distância e descolamento para afirmar que quem percorreu o caminho com curva fez mais força.

Na situação 3 também encontramos dois níveis de compreensão. Nesta situação as duas pessoas teriam que percorrer os

dois caminhos e chegarem ao final ao mesmo tempo, só que a pessoa que for no caminho reto levará a bola com peso, desta forma buscando um certo equilíbrio de forças. No nível 1 a criança ficou centrada no espaço ou na velocidade de quem percorreu o caminho maior para afirmar que esta fez mais força, mesmo sendo questionada sobre o peso que a outra pessoa levou elas não consideraram esta variável. Já no nível 2 é possível verificar uma composição entre espaço, velocidade, deslocamento e peso, pois afirmavam que a força era parecida ou igual, mesmo confrontada com o menor percurso e menor velocidade de quem estava no caminho mais curto, pois diziam que o peso compensava e a força utilizada era a mesma.

Na prova relativa ao mundo físico na situação 1 encontramos dois níveis, na situação 2 também foram dois níveis e na situação 3 dois níveis. Ao realizarmos a prova no mundo físico, ou seja, fora do corporal foi possível observar que as aprendizagens realizadas na prova anterior são imediatamente aplicadas na prova do mundo físico, os sujeitos que afirmavam que os caminhos eram iguais nesta já iniciavam afirmando que o caminho mais longo é maior, pois se esticar ele ficará mais longo que o reto.

Da mesma forma com relação ao deslocamento dos carrinhos, já consideravam o espaço, velocidade e deslocamento, quando foi colocado peso no carrinho que estava no caminho mais curto, também foi observado que as aprendizagens anteriores foram aplicadas nesta prova. Os sujeitos que não consideraram o espaço, velocidade, deslocamento e peso na ação corporal, mesmo confrontados com argumentos contrários às suas respostas, nesta

prova permaneceram no mesmo nível de compreensão que na prova anterior.

Conclusão

No decorrer desse estudo, ficou evidenciado que para compreender a noção de força corporal, as noções de espaço, tempo, velocidade, peso, deslocamento e ultrapassamento deverão ser compreendidas individualmente; e necessitam estar inseridas em um sistema de relações para que o sujeito possa compreendê-la.

Enquanto professor de Educação Física, já havia ensinado o conteúdo força corporal (ou, pensava que isso ocorreria). Todavia, com a pesquisa, compreendi que estava atrelado tão somente aos procedimentos metodológicos, não possibilitando aos educandos a construção desse conhecimento de forma adequada, pois, todas as ações pedagógicas estavam pautadas no esforço muscular que as crianças realizavam, impossibilitando que inserissem diferenciando em um sistema de relações as outras noções necessárias para a formação da noção de força corporal. Esta pesquisa teve, como problema, verificar se o processo de compreensão da noção de força relativo ao mundo físico é análogo, correspondente, ao da força corporal.

Na busca da resposta ao problema proposto, avançamos nossa pesquisa em outra área fora da Educação Física; encontramos, na Epistemologia Genética, estudos desenvolvidos por Jean Piaget (1966), que buscou entender como ocorre o desenvolvimento de noções que possibilitam ao sujeito a compreender e estruturar o mundo que o cerca, dentre as quais a noção de força no mundo físico.

Em sua pesquisa, Piaget relata três aspectos de seus estudos do processo de como a criança constrói a noção de força relativa ao mundo físico: no primeiro, como ela explica o movimento; no segundo, qual a ideia de força que esta possui; e, no terceiro, como se dá a origem da ideia de força na criança.

Este caminhar que Piaget realizou mostra que, na origem da ideia desta noção, a criança apresenta uma indiferenciação entre objeto e sujeito, pois está pautada em uma pré-noção que é subjetiva, egocêntrica e que, por sua vez, está centrada na sua ação imediata.

Quanto ao movimento, a criança representa o mundo em função de movimentos espontâneos, atribuindo aos objetos inanimados uma vontade, um desejo, uma característica do ser humano, ou seja, a criança se pauta no antropomorfismo, resultando em um animismo e artificialismo de ordem mágica. Desta pré-noção inicial, fundada em um animismo, é que ela representa o mundo de forma dinâmica e avança, gradualmente, alcançando uma causalidade mecânica e objetiva baseada na inércia.

Por sua vez, a ideia de força na criança é caracterizada pela intencionalidade dos movimentos do mundo físico, ou seja, cada substância possui uma força singular que não é adquirida, nem transmitida, mas é despertada (motor interno). Com o desenvolvimento progressivo do “eu”, a ideia de força aplicada a objetos inanimados também se perde, assim, quando a criança se torna gradualmente consciente do mundo interior, e o mundo exterior começa a ser pensado de maneira mais mecânica.

E, finalmente, quanto à origem da ideia de força, ela se desenvolve a partir de um dinamismo integral para uma visão mais mecânica, de maneira crescente, e as explicações verbais sobre essa

ideia se desenvolvem progressivamente e de modo consciente. Isso ocorre porque a construção da ideia de força é o resultado de uma descentração progressiva a partir do egocentrismo inicial, no qual o movimento e o esforço eram confundidos com o conceito de vida; progressivamente, com a diferenciação do “eu” e dos objetos entre si, tais atribuições vão sendo retiradas.

Portanto, de uma visão pautada no animismo, a criança avança para uma concepção mais mecânica de movimento, e, no decorrer deste contínuo progresso, vemos subjacente uma tomada de consciência mais ou menos adequada que se desenvolve culminando em uma tomada de consciência adequada desta noção.

Os resultados desse estudo apresentam indicativos suficientes para pressupor que o desenvolvimento da noção de força corporal que a criança realiza é concomitante com a noção de força relativa ao mundo físico, e a compreensão de suas ações corporais ocorre simultaneamente com sua compreensão do mundo físico. Deste modo, podemos inferir que o mundo físico e a ação corporal funcionam de forma idêntica, análoga, pois para reconhecer uma ação realizada corporalmente, torna-se necessário fazer uma descentração do “eu”, e quanto maior for esta descentração, melhor será a compreensão das ações que este realiza corporalmente, pois passa a entender o seu corpo como um objeto que está sujeito às mesmas leis físicas que os demais objetos do mundo físico.

O resultado da pesquisa aponta que, para a criança construir a noção de força corporal, o professor de Educação Física deve possibilitar aos seus alunos a compreensão de espaço, tempo, velocidade, peso, deslocamento e ultrapassamento, pois somente com tal compreensão e coordenação dessas noções, é possível formar

um sistema de significações que permitirá à criança apresentar uma tomada de consciência adequada com relação à sua força corporal. Sendo assim, compreendemos, por meio dos resultados da pesquisa, a necessidade do conhecimento prévio por parte do docente sobre o conteúdo força corporal, conhecimento este que tem, aqui, o sentido de elucidação da realidade. A pesquisa assinala para a necessidade de compreender os processos de construção que permitem à criança compor esta noção, bem como as interferências das outras noções que a compõem; entender como é realizado o desenvolvimento de descentração do “eu” para estruturar um universo objetivado, composto de relações; ser sabedor que tal fato ocorre por uma interação entre o sujeito e o objeto e, que o mundo vai sendo construído por meio da ação deste sujeito, não de uma ação qualquer, mas sim de uma ação pensada, refletida.

Se objetivamos para a ação dos professores de Educação Física a superação das práticas de intervenções pedagógicas tradicionais, essa reflexão implica na revisão dos pressupostos ontológicos, no entendimento de mundo e nas formas de se relacionar com ele, e na relação que as metas e objetivos definidos têm com a educação escolarizada. A pedagogia tradicional estabelece que a educação se relaciona com o mundo num processo de reprodução, ou seja, esta forma de relação é de imitá-lo, copiá-lo ou repeti-lo. De outro modo, numa relação ativa, que gera transformações na relação sujeito e mundo, promovendo, assim, a compreensão de sua realidade, e objetivando, ainda que relativamente, uma autonomia e emancipação, outro nível de concepção epistemológica se faz necessária, ou seja, que tanto o sujeito atue sobre o mundo como este sobre o sujeito, tanto o sujeito

constrói o mundo como é por ele construído. Por isso, mundo e sujeito são dimensões de um processo complexo e dinâmico de relações.

Portanto, ao realizar a sua ação docente, o professor de Educação Física deve garantir às crianças que atuem de acordo com seu nível de desenvolvimento e suas possibilidades, e a partir deste ponto, possibilitar que elas progridam, que passem de um nível de conhecimento menos elaborado para outro, em que o conhecimento esteja mais estruturado, num processo majorante, na medida em que as reconstruções se sucedem no plano da ação e do pensamento e de como ambos são representados pelos dados abstraídos das reflexões sobre as coordenações de suas ações.

Referências

PIAGET, J. **La formation de la notion de force**. Presses Universitaires de France, 1973.

PIAGET, J. **The child's conception of physical causality**. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

CONSTRUTIVISMO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: O PASSADO E FUTURO DAS NOVAS IDEIAS

Bruna Assem SASSO DOS SANTOS²
Adrián Oscar DONGO MONTOYA³

Introdução

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985/1999), antes de sua exposição, o problema de aprendizagem da leitura e da escrita era tratado como uma questão de métodos. Nesse sentido, a linguagem (oral) se relacionava intrinsecamente à língua escrita, ao ponto de, tradicionalmente, na história pedagógica, os métodos de ensino serem indiscriminados com os próprios processos de aprendizagem.

As preocupações pedagógicas também se reduziam em encontrar o melhor ou o mais eficaz dentre esses métodos – os quais contam com justificativas tanto da linguística como também da Psicologia. Antes da obra de Ferreiro (FERREIRO; TEBEROSKY,

² Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: bru.sasso@hotmail.com

³ Doutor em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), e Professor Associado da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: dongomontoya@hotmail.com

1985/1999), a compreensão que havia acerca da aquisição da língua escrita não era atribuída a construções de natureza conceptual. Isto é, apesar da língua escrita se relacionar com a linguagem oral, de acordo com as concepções que se tinha de como ocorria a aprendizagem da verbalização, não se levava em conta a aquisição da escrita com o fato dela se reportar à língua oral, no sentido de ser aquilo que, na prática, o indivíduo conhece.

A partir da década de 1980, no Brasil, com a chegada de novas perspectivas teóricas, sobretudo na Psicologia, com a psicogênese da língua escrita, colocou-se em xeque os métodos utilizados para a alfabetização até então, e fez com que os professores questionassem tais métodos e inclusive os negassem no uso em suas salas de aula e em suas práticas pedagógicas. As teorias de Jean Piaget e de Emília Ferreiro acabaram por gerar mudanças sem ser, no entanto, de forma total e plenamente condizente com os seus princípios. Dessa forma, reducionismos e distorções de suas interpretações e apresentações fizeram com que o seu saber conceitual se tornasse um método de ensino, desembocando em culpá-las pelo fracasso escolar.

As críticas são tantas e tão duras que chegam a designar a teoria como *desserviço* à Educação do país e remete os analfabetos enquanto *órfãos do construtivismo*. Mas será o construtivismo o culpado por esse fracasso ou até mesmo pela não utilização de nenhuma metodologia para o ensino, por exemplo? Será que o construtivismo de Piaget e Ferreiro coloca em segundo plano o papel do professor? Ou, qual é o real papel do professor no processo de aprendizagem dos seus alunos de acordo com essa teoria? Qual seria o resultado do exame de *DNA* para a alegação de paternidade para o

analfabetismo no país? Poderíamos, de fato, atribuir à Teoria de Piaget e Emilia Ferreiro? Descobrimos que não. E que, contrário ao que foi disseminado acerca dos pressupostos construtivistas, os professores ocupam um lugar importante no processo de ensino-aprendizagem, mas não como mediadores, e sim enquanto interlocutores, tutores, auxiliares das crianças.

O presente texto é resultante de anos de investigação na busca por compreender a Teoria de Piaget, bem como suas relações com o ensino, a aprendizagem, e o desenvolvimento infantil, principalmente quanto ao progresso do pensamento, da linguagem e da língua escrita, para essa e outras perspectivas teóricas. Abordará, então, não apenas aspectos acerca da aquisição da língua escrita na perspectiva da psicogênese, mas questões epistemológicas, psicológicas e educacionais acerca do tema, relacionando-os. O objetivo é o de trazer à luz a coerência teórica da pesquisa de Ferreiro com os pressupostos construtivistas e evidenciar sua *inculpabilidade* diante à posição de ré pelo analfabetismo no Brasil.

**A visão da epistemologia genética para a alfabetização:
a psicogênese da língua escrita enquanto
atividade conceptual do sujeito**

Segundo Dongo Montoya (2009), Piaget inaugura uma nova maneira de ver a aprendizagem, em termos dinâmicos, no sentido de transformações constantes de sistemas que se repõem, reorganizando-se mediante os desafios que o meio propõe ao sujeito. Essa maneira é uma forma peculiar de se compreender o desenvolvimento humano e a aprendizagem – essa aqui entendida como uma capacidade de transformação de um sistema (de

interpretação ou significação). Por assim ser interpretado, não haveria divisão ou dicotomia entre desenvolvimento e aprendizagem, por serem sistemas dinâmicos e dialógicos.

Nessa perspectiva, aprender é um ato de inteligência (ato intelectual), um ato de organização do mundo e de auto-organização: pois envolve se acomodar (transformar) às leis que o meio/realidade exige, porém, essa acomodação também exige um sistema que assimila (incorpora) e que se acomoda (modifica) aos desafios empíricos (tanto dos objetos comuns como os científicos). É, portanto, um ato de adaptação.

Essa adaptação não é somente de acomodação ou assimilação, mas, de forma contínua e dialética, é integrar a realidade, e, ao (se) integrar (assimilar) a/à realidade, transformar-se (acomodar-se). Acomodar-se requer um sistema interpretativo, pois o que se acomoda é o sistema, e, quando a realidade exige novidades, esse sistema se transforma para poder integrá-lo (ou assimilá-lo).

A pesquisa de Emília Ferreiro conjuntamente com Ana Teberosky mostrou justamente que a aprendizagem da língua escrita significa um assíduo processo de conceptualização da linguagem ou de interpretação representativa. O progresso na língua escrita não é, então, o aperfeiçoamento da cópia (transcrição) de um texto ou o seu decifrado (decodificação): e isso vai de encontro com o pensamento habitual (tradicional).

Pelo contrário, a atividade conceptual do sujeito consiste em assimilar (integrar) os dados da experiência num sistema de relações (relações de diferenças, relações de parte e todo, relações inferenciais e de generalizações construtivas, etc.) e não em reproduzir, mecanicamente, os dados observados (associacionismo). Assim, o

contraponto das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985/1999) aos métodos tradicionais é de natureza essencialmente epistemológica.

Além disso, para a Epistemologia Genética, bem como buscamos evidenciar em outro momento (SASSO, 2020), tanto o desenvolvimento da linguagem como o da língua escrita são provenientes da coordenação dos esquemas de ação do sujeito em uma contínua reelaboração e reconstrução. Ambos os desenvolvimentos exigem processos de conceptualização ou de organização lógica e objetiva do mundo, ou seja, não no sentido de serem adquiridas por associações ou mediante reforço, mas por se tratarem de processos conceituais – levando em conta suas especificidades.

Quanto à psicogênese da língua escrita, observamos que a sua singularidade e dificuldade é que se trata de um conhecimento cultural que precisa ser descoberto como um objeto do mundo. A língua escrita é, assim, um sistema arbitrário, uma vez que dificilmente traz em si características explícitas e concretas de um objeto.

É possível, então, acompanhar um desenvolvimento que parte sempre de um estado de menor equilíbrio para outro cuja estabilidade é maior e mais difícil de ser infringida. Nessa evolução da escrita, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1985/1999), há hipóteses originais de que a criança formula, e que já se tratam de conceptualizações acerca do sistema da escrita – as quais, uma vez constituídas, são muito fortes e precisarão ser provocadas e desestabilizadas (seja por um questionamento ou uma informação que entre em choque com seu pensamento presente).

Esse processo de *conceituação* da língua escrita se realiza a partir do que o sujeito já sabe e já realiza com sucesso na experiência,

que é a prática de falar e de se comunicar por meio da linguagem oral. Será exatamente isso, portanto, que o conduzirá à tomada de consciência no sentido da aquisição da linguagem, que já domina na sua expressão oral, também na sua forma escrita.

Ao agir, no sentido de assimilar alguma coisa do meio físico ou social relacionado à escrita – e essa englobada enquanto sistema –, os novos conteúdos a serem incorporados entram em conflito com a conceptualização inicial do indivíduo (essa ainda não alfabética) acerca da língua escrita, e provoca, aí, perturbações, uma vez que traz consigo algo novo para o qual a estrutura assimiladora não possui instrumento.

Urge, então, que o sujeito refaça seus instrumentos de assimilação em função da novidade. Esse refazer do sujeito sobre si mesmo engendra-se como sendo a acomodação (ou, ainda, a modificação/transformação da estrutura), sendo exatamente esse movimento, essa ação, a responsável pela restauração do equilíbrio uma vez perdido. No entanto, realiza-o em outro nível, criando algo novo, mais consistente, ou majorante, no sujeito. Esse novo fará que as futuras assimilações sobre a língua escrita sejam diferentes das primeiras, absolutamente melhores, em duas dimensões complementares: como conteúdo e como estrutura (forma ou condição prévia de assimilação de outros conteúdos).

A criança passa por etapas em que, antes mesmo do início de seu processo de conceptualização, realiza suas garatujas apenas pelo prazer de grafar no papel seus traços aparentemente sem nexos (*total indiferenciação*).

Depois, em um período em que a marca gráfica ainda não tem relação alguma com a linguagem (*fase pré-silábica*), a criança

constrói hipóteses acerca da linguagem escrita que lhe são originais e segundo as quais o que se representa por meio da escrita é essencialmente o nome das pessoas/os objetos, e que para se escrever precisa-se tanto de um número mínimo de caracteres como de uma variedade desses (*início de diferenciação*).

Posteriormente, o sujeito passa a atribuir um valor sonoro para cada letra e a escrita passa a estar, então, relacionada à linguagem (*fase silábica*); entretanto, o relacionamento entre as partes e o todo ainda não é contemplado (ocorre, na escrita, a supressão dos artigos e outros elementos linguísticos), sobretudo devido à participação da imagem ou do nome dos objetos/pessoas (*início de diferenciação, mas ainda sem coordenação*).

Será somente depois, quando aquilo que o meio externo oferece ao sujeito entrar em conflito com os seus modelos próprios é que haverá, de fato, a necessidade de o indivíduo considerar as particularidades e as coordenar com o que é geral à escrita – apesar disso, neste momento, ainda enfrenta dificuldades (*fase silábica-alfabética*). Quando os problemas forem superados, a criança poderá abordar um modo coerente e lógico de interpretação (que é, por fim, o alfabético).

Neste último (*fase alfabética*), então, o sujeito já terá vencido as barreiras impostas por sua falta de coordenação anterior, possibilitando-o a utilizar-se da escrita enquanto um sistema de representação de sua linguagem oral, levando em conta e ponderando os aspectos particulares tanto de uma quanto de outra (*composição operatória*).

Assim sendo, o sistema alfabético de escrita, na concepção de Ferreiro e Teberosky (1985/1999), é resultado de longo e difícil

processo de sucessivas reorganizações e reconstruções por parte do sujeito do conhecimento, em função de uma interação radical entre esse sujeito e o mundo da cultura letrada, entre sujeitos que se tornam progressivamente escritores e leitores.

No mundo interno (endógeno) do sujeito, em relação às suas hipóteses ou conceptualizações da língua escrita, algo novo é criado. As etapas subsequentes, portanto, são sempre sínteses do que existia (e que já era conteúdo assimilado do meio social, e, por isso, o sujeito não pode ser jamais considerado como tabula rasa, ainda que se levem em conta as suas formulações iniciais). O sujeito recria algo novo (algo que não existia originalmente dentro dele mesmo), e graças à força de sua *ação* (assimiladora e acomodadora).

Para as autoras, a consciência não é fruto do acaso nem transmitida ou herdada geneticamente; antes, à medida que o sujeito se apropria dos mecanismos íntimos de suas ações, ela vai sendo *construída*: elaborada e reelaborada conforme vão surgindo conflitos que coloquem em xeque as formulações existentes até aquele momento. Esse processo não tem fim. Muito menos começo absoluto.

Nessa conjectura, a transmissão verbal, apenas, não é suficiente e eficaz para a aquisição de conhecimentos, muito menos para o domínio da língua escrita, pois ainda são importantes as possibilidades de interação do sujeito com os objetos e outros sujeitos do seu meio, a exploração, a experimentação e a manipulação de materiais que atendam às suas necessidades, e, sobretudo, as relações que deverão ser estabelecidas sobre esses aspectos.

As relações entre aluno-professor na perspectiva do construtivismo quanto ao ensino-aprendizagem da língua escrita

Ferreiro mostrou-nos o quanto várias das práticas usuais no ensino da língua escrita se devem ao que se sabia acerca da aquisição da língua oral, principalmente antes dos anos 60 do século passado (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985/1999). Dessa forma (e até então), a concepção sobre a aprendizagem da língua escrita era tida como uma reaprendizagem da língua oral, revelando a íntima relação entre o desenvolvimento de uma e a aprendizagem da outra. Esses princípios correspondiam, portanto, a concepções psicológicas precisas, além de se relacionarem com as seguidas posturas metodológicas dos educadores.

No entanto, ainda de acordo com a autora, comumente, a leitura e a escrita são ensinadas à criança como algo estranho a ela própria, ou de forma mecânica, ao invés de levá-la a pensar sobre esse objeto com que ela tem, sim, contato (ou seja, não é estranho a ela, mas é próximo) e é de seu interesse conhecê-lo, caso estabeleça relações dos usos sociais que já faz inconscientemente. Entretanto, na concepção tradicional de leitura, o significado aparece em algum momento, magicamente, atraído pela oralização.

Caberia à emissão sonora a graça de atribuir o significado, o qual surge e transforma, assim, a série de fonemas em uma palavra. Nessa perspectiva, segundo a visão de vários autores contemporâneos, o circuito signo visual-tradução, sonora-significação não é um círculo inevitável, mas, sim, que surge como tal em virtude da importância desmensurada que a leitura em voz alta adquire na prática escolar.

Preocupa, ainda, saber que há professores que, pensando em ajudar os seus alunos, insistem em exercícios que associam o desenho com a escrita (e enfatizam somente isso). Nesse caso, a imagem ilustrativa pode ser, ao mesmo tempo que um recurso, um empecilho nesse processo. Isso, porque, apesar de o desenho servir de base conceptual para a escrita, a criança terá que, pouco a pouco, se desvincular dele para estabelecer relações entre a escrita e o signo verbal com que aquela condiz (SASSO, 2020).

Além disso, como bem destacou Ferreiro, são muitos os docentes que “se veem obrigados a uma prática pedagógica dissociadora” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985/1999, p. 31). Posto que para alguns conteúdos escolares são piagetianos (ou, ao menos, tentam sê-lo), na maioria das vezes, em relação a outros conteúdos, acabam desempenhando uma postura que condiz muito mais com outras práticas, como a associacionista (por vezes, sem ao menos saber disso) – vivendo uma verdadeira incoerência epistemológica em seus viveres pedagógicos.

Tal dicotomia acaba sendo insustentável na prática, pois partem de concepções muito distintas acerca do desenvolvimento infantil e da própria criança: ora tratada como ativa, criadora e inteligente (ser pensante), outrora passiva, receptora e ignorante.

Qual seria, então, o papel do professor na aprendizagem do aluno, de acordo com a Epistemologia Genética, a respeito da aquisição da língua escrita pelo sujeito que aprende, visando a uma prática pedagógica coerente com os princípios da Teoria piagetiana acerca da construção do conhecimento?

Ao se considerar tudo o que apresentamos acerca dos princípios epistemológicos que sustentam o construtivismo

piagetiano, a relação entre professor e aluno não poderia ser outra a não ser a de reciprocidade e respeito mútuo. Isso implicaria em superar a disciplina vigilante e de desconfiança resguardada pela figura autoritária do professor – representante dogmático e conteudística da ordem e do progresso –, para se obter relações de equidade e cooperação (sem a predominância de nenhum dos polos da relação).

O interacionismo significa que o conhecimento não acontece somente pela atuação do sujeito nem por pressão do meio que o cerca. Acontece, como o próprio nome diz, pela interação de ambos, com suas extraordinárias complexidades. Na relação entre professor e aluno, compreenderia, assim, acomodações (isto é, ações de mudança) dos sujeitos sobre eles mesmos – professor e aluno – ou respostas do sujeito aos desequilíbrios trazidos pelas assimilações de conteúdos do meio (físico, social, moral e cultural).

Por isso, como Becker (2007) defende, é errado conjugar o verbo *interagir* para um sujeito simples, como, por exemplo: o aluno interagiu com o professor. O correto seria conjugá-lo sempre para sujeitos compostos: o(s) aluno(s) e o professor interagiram (P ↔ A).

De maneira análoga e consonante a Paulo Freire, Becker (2007) equivale o uso incorreto do verbo *dialogar*. Não é certo dizer que “o professor dialogou com ou para sua turma” (p. 11); o correto é falar que professor e aluno(s) dialogaram. A interação (discursiva ou prática), de acordo com o autor, acontece apenas quando ambos os polos presentes na relação agem – quando sujeito e objeto agem –, transformando-se em função dessas ações – e a ação de uns é assimilada pelas ações dos outros, e vice-versa.

Além disso, muito se ouve no contexto educacional sobre o professor ser o mediador do processo de aprendizagem da criança. Mas o que há por trás disso? Quais são os embasamentos que sustentam essa ideia?

A palavra *mediação* também significa intermediação, intermédio, intervenção, interposição, ou aquilo/aquele responsável por intervir na comunicação entre as partes. Em decorrência disso, porém, ao se definir o professor como mediador, significa que algo estará no meio entre o sujeito e o objeto de conhecimento.



(MEDIADOR)

Especificamente acerca da língua escrita, entre o aluno (A) e o conhecimento (C), indispensavelmente haveria a necessidade de se ter a atuação o professor (P), desempenhando o seu papel de mediador, sem o qual a aprendizagem não ocorreria, sendo imprescindível, inclusive para a aquisição da lectoescrita (leitura e escrita), essa atividade mediadora, nessa perspectiva.

Em outras palavras, o professor, nesse papel, seria o mediano, ou o regulador do conhecimento. Sem ele, não haveria a possibilidade de interação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido, desvendado e interpretado. O sujeito fica, assim, fadado às ações de outrem para adquirir ou não o conhecimento que lhe é proposto (se não o for, não se apropriará). Além disso, por trás dessa concepção, ao sujeito caberia o papel de apenas internalizar o que lhe é oferecido ou transmitido. Embora se valorize a história e a

cultura dos indivíduos e do meio que o cerca, torna-se contraditório supor que o sujeito desempenharia um papel ativo nessa explicação, pois, de maneira semelhante à explicação empirista, ao sujeito caberia apenas absorver o que o meio – seja ele social (ou relações sociais) ou cultural (ou a cultura em si) – lhe proporciona ou transmite, submetendo-se e incorporando (sem real necessidade de modificação) – concepção pseudo-empirista.

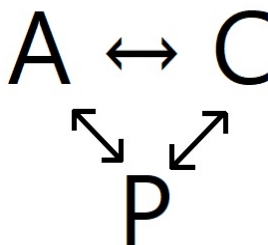
Entretanto, de acordo com Becker (2007), “na concepção atual de docência, tanto professor quanto aluno deve ser compreendido como sujeito epistêmico; sujeito que constrói conhecimento” (p. 8). Ademais, “em nenhum domínio o conhecimento-conteúdo está pronto, acabado; também não se conhecem os limites da capacidade de aprender. [...] o professor é responsável pelo processo de aprendizagem do aluno” (p. 9).

É coerente ao professor propiciar ambientes nos quais, além de predominar o respeito mútuo, se privilegiam, também, as relações que envolvem a cooperação, e nos quais as crianças tenham problemas a resolver. Nas palavras de Piaget:

O primeiro receio (e para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre, em tais experiências, e que, visando ao pleno êxito das massas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver. Mas é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das situações demasiado

apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já pronta (PIAGET, 1948/1975, p. 18).

Ao professor, caberia o papel de desencadear os conflitos para o desenvolvimento; além disso, para que, buscando fazer que os alunos se descentrem de si mesmos a ponto de conseguirem relacionar e coordenar um ou mais aspectos (fora do seu próprio ponto de vista), e conquistem a reversibilidade (tanto da ação quanto do pensamento), o professor precisar-lhes-ia proporcionar muito mais de o que podem fazer, mas o que se faz com aquilo que se faz.



(INTERLOCUTOR)

Portanto, os educadores não estariam no meio, mas como interlocutores, questionadores, orientadores, ou tutores dos estudantes. Isto é, em constante interação com o objeto de conhecimento – em relação à alfabetização, à língua escrita – e com os alunos, mas de maneira alguma no meio entre eles, e sim *fora do processo* (apesar de agirem ativamente sobre os sujeitos e o conhecimento – ou conteúdos –, dando possibilidades de assimilações, desequilíbrios, acomodações/transformações, assimilações/

integrações e novos equilíbrios – majorantes), e sofrendo simultaneamente os mesmos processos, de maneira dialética e ininterrupta.

Aspectos históricos dos estudos psicogenéticos e dos métodos de ensino sobre a aquisição da língua escrita

Vasconcelos (1996) relata que, já nos anos de 1920, o nome de Piaget começou a aparecer na cidade do Rio de Janeiro, e, na década subsequente (1930), o posicionamento de Piaget cruzara o oceano e chegara ao Brasil, obtendo certa projeção por causa do interesse pela psicologia infantil de pesquisadores brasileiros como Lourenço Filho e Nilton Campos. Porém, foi em meados da década de 1970 que parece ter ressurgido a curiosidade por Piaget no país.

Na verdade, Piaget entra nas escolas na década de 1970, na Matemática, mas não na alfabetização. O que se tinha era uma verdadeira dissonância, uma vez que, em Matemática, era-se epistemologicamente de um jeito e de outro jeito na língua escrita. Isto é, não se tinha uma elaboração (teoria) que sustentasse uma prática pautada na Epistemologia Genética em termos de leitura e escrita (MELLO, 2015).

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985/1999), a bibliografia sobre a aquisição da língua escrita que existia à época estava dividida em dois grupos: de um lado estava a bibliografia psicológica, que listava as habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura; de outro, estava a bibliografia pedagógica, na qual se observava a antiga discussão sobre o melhor método para se ensinar a ler e a escrever.

É fato que a perspectiva de Emilia Ferreiro colocou em xeque os velhos métodos de alfabetização, pois ressignificava a questão central da alfabetização não a partir de como se deve ensinar, mas de como se aprende a língua escrita, de acordo com a própria autora.

Segundo Vasconcelos (1996), na época, atribuía-se um papel supervalorizado à escola, delegando a ela obrigações maiores do que podia ter, como se a escola tivesse a responsabilidade de erradicar os problemas estruturais da sociedade pós-Ditadura Militar. Esse é o cenário para a propagação do construtivismo, especialmente com Emilia Ferreiro relacionada à alfabetização.

É nesse contexto que entra a teoria de Emilia Ferreiro no Brasil, desde – e principalmente depois de – 1985, em uma das mais importantes revistas especializadas em educação, com circulação nacional, *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, e, posteriormente, com o lançamento de seu livro, em coautoria de Ana Teberosky, por meio de Congressos e Simpósios de educadores e, então, da primeira edição brasileira, com o título *Psicogênese da Língua Escrita*.

As ideias de Ferreiro causaram grande impacto sobre a concepção que se tinha acerca do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), anos seguintes. Porém, desde a chegada de seu pensamento no país, a visão não era uniforme, isto é, várias versões de construtivismo podiam ser encontradas: “eram tantos os retratos construtivistas quanto eram os pintores” (VASCONCELOS, 1996, p. 106).

As descobertas de Ferreiro e Teberosky (1985/1999) foram tão fortes e se espalharam rapidamente no Brasil que, na época, a sua

disseminação causou preocupação na própria autora, principalmente pela forma como o construtivismo poderia estar sendo apresentado e conhecido nos ambientes escolares.

Um dado relevante é que 25% dos adultos do país eram analfabetos, então ansiava-se por uma solução para reduzir esse índice de analfabetismo. Quando emergiu essa mulher, não se titubeou em transformá-la em método. Logo as suas descobertas se tornaram assunto obrigatório nos meios pedagógicos se espalhando pelo Brasil, como marco de disseminação da teoria de Piaget, principalmente por meio de convênios entre organizações educacionais e grupos de trabalho que ofereciam consultorias numa perspectiva construtivista.

Na década de 1980, o estado de São Paulo passou a trabalhar com o construtivismo de maneira obrigatória no lugar de se utilizar as cartilhas (que, por vezes, juntavam princípios de vários métodos de alfabetização⁴, como o sintético e o analítico, mas que categoricamente engendravam a associação de imagens e letras com o objetivo de facilitar o aprendizado – “alfabetização pela imagem” –, tratando a alfabetização como um processo de codificação e decodificação apenas).

Nesse parâmetro, havia os professores resistentes ao construtivismo e os que o abraçaram cegamente, mesmo sem conhecerem de fato a teoria. Isso, pelo fato de se ter de trabalhar, obrigatoriamente, algo que não se tinha uma metodologia ainda.

⁴ Ou métodos de *ensino* inicial da leitura e da escrita.

Imagine: quem não é construtivista se torna construtivista por meio de um Decreto⁵?

Destarte, o resultado não poderia ser outro a não ser uma fatalidade. De acordo com Morais (2016), “muitos educadores passaram não só a questionar e negar o uso de tais métodos [tradicionais], o que nos parece muito acertado, mas a apostar numa ‘alfabetização sem metodologia’, sem um plano de atividades intencionalmente concebidas para ensinar a escrita alfabética” (p. 24). Ao mesmo tempo em que, “mesmo quando se diziam ‘construtivistas’, os professores usavam, rotineiramente, atividades de cópia de letras e sílabas e ensinavam famílias silábicas” (MORAIS, 2016, p. 26).

Não se tornava a teoria a culpada pelo fracasso que lhe seria atribuído, posteriormente, por autores como Ribeiro (1991), Capovilla (2003) e Mortatti (2016). O egocentrismo que assola nossa sociedade, no entanto, potencializado, muitas vezes, pela própria competitividade acadêmica, fez que, para muitos, *só existisse o preto e o branco, o cinza, nem pensar*. Se os desdobramentos da implantação distorcida do construtivismo fora um fracasso, a teoria por si também precisou ser desprezada e não pode mais ser levada a sério pelos críticos.

Desde o início da divulgação do pensamento construtivista de Emília Ferreiro sobre alfabetização no Brasil, em meados dos anos de 1980, as tensões decorrentes da

⁵ Para mais detalhes, ver: OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; NEVES, Diego Benjamim. A implementação do construtivismo em alfabetização na perspectiva de Ferreiro e Teberosky na rede municipal de ensino de São Paulo (1983-1988). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 12, 2020.

apropriação desse pensamento no âmbito de propostas oficiais estavam relacionadas com as discussões sobre o significado da ‘revolução conceitual’ proposta pela autora. Embora essa tensão pareça ter-se amenizado e embora não se tenham notícias de que a pesquisa de Ferreiro e colaboradores tenha sido refutada em seus fundamentos e resultados, vêm sendo apresentadas muitas críticas relacionadas, sobretudo, à dúvida a respeito do papel do ensino, da escola e do professor desse ponto de vista. Tais dúvidas relacionam-se com o fato de no livro *Psicogênese da língua escrita* não se encontrar uma proposta didática de alfabetização, nem ‘receitas prontas’ com intenção de garantir o sucesso da alfabetização de todas as crianças em fase inicial de escolarização (MELLO, 2015, p. 264).

O que esses autores negligenciam é que o erro se encontrava na atitude precipitada da implantação e não na teoria que a embasava. Ribeiro (1991), por exemplo, não nega a importância da pesquisa de Ferreiro, mas evidencia o trato *espontâneo* das produções infantis das crianças envolvidas na pesquisa da autora. Para ela, se, de acordo com a concepção de Ferreiro, o processo de ensino deve reproduzir esse processo de desenvolvimento espontâneo das crianças, o ensino não teria papel algum, já que existe negação desse papel na obra de Ferreiro, pois não se encontra nela “[...] uma explicação de como a intervenção alfabetizadora interage ou pode interagir com esse processo espontâneo” (p. 69).

Assim, os níveis de organização linguística adquirida pela criança foram abrangente e erroneamente interpretados como sendo uma sucessão espontânea e determinada de estruturas previamente existentes (bem como ocorre no apriorismo), e não como sistemas

de composição construídos pelo sujeito e que se sucedem em função de autênticos e difíceis esforços de reconstrução conceptual (verdadeiro interacionismo) (DONGO MONTTOYA, 2020).

Por esse modo, ficou fácil exterminar a teoria psicogenética da construção da escrita e impossibilitar a criação de uma pedagogia capaz de promover aprendizagem inteligente dos saberes.

O mundo inteiro vem discutindo o método. Aqui não, só existe a verdade de ‘santa’ Emília Ferreiro. O Brasil inteiro fica de joelhos diante dela”, critica Capovilla, nascido em Valinhos (SP) e formado em psicologia pela PUC de Campinas (SP). Para ele, o atual método de alfabetização baseado nos construtivistas, e por conseguinte adotado pelos PCNs, são ‘obras-primas de burrice pré-científica’. Jean Piaget (1896-1980), criador do construtivismo, e o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) seriam outros profetas ultrapassados pela nova crença fônica. ‘Piaget e Paulo Freire foram gigantes, mas de seu tempo’, defende Capovilla. Para o pesquisador, Emília Ferreiro teria feito alguns progressos em relação a Piaget, mas permanecido ligada ao arcabouço teórico, ‘ignorando toda a pesquisa feita desde 1985, que resultou no advento da neuroimagem, da tomografia computadorizada, da ressonância magnética. Tudo isso nos ensinou que Piaget estava francamente errado. Ciência tem prazo de validade’, prega, apesar de esclarecer que sua crítica ao construtivismo diz respeito somente à alfabetização. É uma briga boa, quase uma cisma da pedagogia. Para tentar se situar em um dos lados, é preciso diferenciar os dois conceitos: em resumo, enquanto a proposta

construtivista dos PCNs professa a adoção de textos inteiros desde os primeiros dias de aula, familiarizando as crianças com letras e palavras em um ‘texto real’, o método fônico apregoa que as letras devem ser apresentadas e conhecidas por meio da associação com os sons que emitem. Ou seja, ao mesmo tempo que uma frase famosa de Ferreiro é ‘ler não é decifrar’, Capovilla sustenta que ‘ler é decodificar’ (CAPOVILLA, 2003).

De acordo com Morais (2016), “os que, de forma equivocada, acusam nossas escolas de ‘terem se tornado construtivistas’ tendem a apresentar como salvação a adoção de métodos fônicos” (p. 26).

A tese de doutorado intitulada *Alfabetização de adultos: Freire, Ferreiro, Vygotsky – contribuições teórico-metodológicas – a formulação de propostas pedagógicas*, defendida em 1998 por Tânia Maria de Melo Moura, na PUC/SP, sob a orientação de Casali Alípio Marcio Dias, traz informações sobre a falta de referencial teórico entre os profissionais da área de alfabetização de jovens e adultos no estado de Alagoas e também em outros estados do Brasil, apontando que esse fato provoca uma ‘[...] inconsistência nas práticas [...]’ (MOURA, 1998, p. 11), levando os professores a utilizarem em suas práticas os chamados ‘métodos tradicionais’, misturados com os ‘caminhos metodológicos’ percorridos por Paulo Freire nas décadas de 1950 e 1960, além de introduzirem elementos do ‘construtivismo’ de Emília Ferreiro e ‘[...]

algumas práticas [que] já se anunciam vygotskyanas’
(ibidem, p. 11) (MELLO, 2015, p. 270).

Esses métodos tradicionais, os assim chamados sintéticos e analíticos, têm como suporte a “atividade” perceptual do aluno, que, longe de integrar e compor as relações observadas, apenas os justapõe e reproduz mecanicamente. E, oposta a essa atividade, as pesquisas de Ferreiro evidenciaram que a aquisição inteligente da língua escrita se produz pela ação conceitual da criança, sujeito do conhecimento, o que é uma coisa completamente diferente do uso da percepção que exige apenas ações reprodutivas e não criativas.

Precipitadamente, as pesquisas de Emília Ferreiro foram interpretadas como uma estratégia de ensino-aprendizagem fundada na percepção dos educandos, nos moldes dos métodos tradicionais. Assim, a teoria de Ferreiro foi equivocadamente considerada como uma alternativa pedagógica acabada, que podia simplesmente suceder os métodos tradicionais de ensino, servindo como base para um projeto pedagógico incipiente e inconsistente, sem subsídios materiais de ação, para suprir um sistema remoto, organizado e legitimado.

O ponto é que a aprendizagem da língua escrita, na perspectiva da Epistemologia Genética, deveria ter sido considerada como uma teoria que poderia gerar reflexões e, assim, sustentar práticas pedagógicas que fossem ao encontro dos seus pressupostos, ajudando as crianças a reconstruir em suas mentes as propriedades de sua língua materna, cujos membros criaram e adotaram há muitos anos. Isso, porque a aprendizagem da língua escrita, conforme apresentado por Ferreiro e Teberosky (1985/1999), não ocorre por mera transmissão, mas presume um

percurso evolutivo, de reconstrução, em que a ação do sujeito aprendiz desencadeará novos conhecimentos a caminho da escrita alfabética.

Entretanto, pelo contrário, segundo Dongo Montoya (2020), a teoria da autora foi concebida como puro e despótico novo método de ensino (sem assim o ser), que envolvia uma falta-quase que uma aversão a qualquer tipo de metodologia (ao encontro do apriorismo, inclusive, em que o papel do professor é completamente dispensável), contraditoriamente à real proposição construtivista. Assim, infelizmente, não foi tido como um elemento importante para a reflexão e debate e para a construção coletiva de um ensino democrático alternativo.

Lamentavelmente, ainda fica o legado da psicogênese da escrita como parâmetro de avaliação das competências linguísticas e não como processo construtivo e reconstrutivo, em decorrência justamente dessa má interpretação dos níveis como sucessão natural e ou obrigatória de estruturas preexistentes.

Tabela 1 – Algumas tendências equivocadas das proposições construtivistas

Proposições Construtivistas	Tendências Equivocadas e Reducionistas da Transposição Pedagógica
Evolução psicogenética entendida como um processo ativo e pessoal de elaboração cognitiva, a partir das experiências vividas.	<ul style="list-style-type: none">• Ausência de intervenções pedagógicas para não “atrapalhar” o processo individual de aprendizagem, isto é, sem a preocupação de propor experiências ou situações favoráveis à construção do conhecimento.

<p>Construção do conhecimento a partir de condições favoráveis para o envolvimento pessoal, a elaboração e testagem de hipóteses, a possibilidade de descoberta e a apropriação do saber significativo. Um ensino capaz de respeitar o tempo de aprendizagem, as experiências e os conhecimentos já construídos pela criança, compreendendo o erro como parte desse processo de aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prática pedagógica como um ativismo didático de duração imprevisível, não necessariamente colocando a criança como foco da intervenção didática. • Desconsideração do planejamento • Aceitação de qualquer tipo de erro sem o esforço interpretativo para compreender a sua “lógica” ou para transformá-lo em um recurso para a superação das dificuldades.
<p>Identificação de momentos conceituais de compreensão e produção da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão da classe ou de subgrupos de trabalho “por níveis”. • Planejamento e proposição de “atividades por níveis”. • Pretensão de hierarquizar a aprendizagem em “etapas”, induzindo a progressão do conhecimento a partir da sucessão dos “níveis” descritos. • Avaliação da aprendizagem unicamente com base nos “níveis” em tentativas de “classificar” as crianças e seus saberes sobre a escrita.

<p>Escrita espontânea como oportunidade de produção significativa para a reflexão linguística e para a constituição da autoria (o aprendiz-autor).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deixar a criança escrever livremente, sem interferências e por tempo indeterminado e sem propósitos ou destinatários definidos. • Evitar a correção ou qualquer forma de revisão textual
<p>Interlocução como recurso para a troca de informações e desestabilização das hipóteses construídas, favorecendo a possibilidade de avanço.</p>	<p>Promoção de trabalhos em grupo, supondo a interlocução como consequência necessária do “agrupamento de pessoas”.</p>
<p>Escrita do nome próprio como conhecimento significativo que pode funcionar como um referencial estável de escrita na tentativa de outras produções ou de reflexão sobre a língua.</p>	<p>Ensino do nome próprio como a primeira lição do ano e pré-requisito para as demais aprendizagens.</p>
<p>Para aproximar a língua de seus usos sociais, estímulo ao uso de vários portadores textuais, em diferentes possibilidades de uso, funções ou gêneros de escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Composição de livros didáticos que, pretendendo substituir as cartilhas, agrupam diferentes tipos textuais, mas não asseguram as especificidades do portador nem as reais situações de uso. • Trabalhar só com textos em detrimento de uma reflexão mais sistemática sobre o funcionamento do sistema.
<p>Reflexão sobre a escrita para o avanço na compreensão do funcionamento desse sistema linguístico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com textos só depois de “dominada” a escrita alfabética.

Fonte: Colello e Luize (2005)

No quadro publicado em um artigo científico por Colello e Luize (2005), procuram-se sistematizar os aspectos e equívocos mais frequentes na assimilação das ideias de Emilia Ferreiro. Vislumbramos, assim, que (infelizmente) a mesma interpretação reducionista encontrada quanto aos níveis da inteligência descoberta por Piaget (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal) passou, também, a ser amplamente encontrada quanto aos níveis de organização da língua escrita: estruturas pré-formadas que se manifestam sucessivamente.

Silva (2015) e Moura (2009), entre outros pesquisadores, também destacam que não há relações entre a concepção que os professores possuem acerca do desenvolvimento infantil e dos processos de ensino e aprendizagem, suas práticas pedagógicas e à Teoria de Piaget e de Ferreiro. Não podemos, dessa forma e de nenhum modo, atribuir o fracasso da alfabetização à adoção dos pressupostos construtivistas.

Considerações finais

A aquisição da língua escrita, consoante à explicação da Epistemologia Genética (psicogênese), conversa com um tipo de educação que destoa da tradicional ou convencional, ou ainda conservadora, que é a predominante no Brasil e em boa parte do mundo. Na verdade, ela converge com um tipo de educação muito mais em um sentido inclusivo, emancipatório e autônomo, que se fosse implementada, especificamente relacionada à alfabetização, teria como objetivo primeiro a tomada de consciência dos educandos

acerca dos processos e mecanismos da língua que já domina de forma tão pessoal e devida. Isto é, precisaria de uma total reformulação didático-pedagógica, não no sentido de *laissez faire*, mas de formação e concepção dos professores para o planejamento intencional e coerente de atividades que levem em conta a consciência fonológica da língua oral e sua aplicabilidade na expressão escrita. E, claramente, não foi isso o que aconteceu com a chegada e disseminação da teoria de Piaget e Ferreiro no país.

As velhas e tradicionais práticas que permeiam a educação (há séculos) – reprodutora de hábitos e de verdades dadas –, não foram superadas e a emancipação dos sujeitos não foi o alvo. O próprio papel do educador não foi discutido e se manteve como sendo o detentor do saber: soberano e intocável. Isso quando não foi diminuído, para *o que nada pode e/ou deve fazer*.

O papel do educador, porém, ao encontro da perspectiva construtivista, bem como buscamos discutir, não é o de transmitir conhecimentos, mas o de criar e oferecer condições que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento integral de seus estudantes. É necessário que os adultos se desprendam da angústia pelo controle total e absoluto dos passos e das expressões das crianças. Somente assim, a *interação* – também por meio do *debate* – e a *possibilidade de fazer escolhas* serão grandes aliados para que o protagonismo da criança possa florescer.

A relação entre professor e aluno, ao encontro dos pressupostos da Epistemologia Genética, dá-se, então, no sentido da reciprocidade e do respeito mútuo – inclusive, na tentativa de se superar a figura autoritária do professor, enquanto representante dogmático e conteudista da ordem e do progresso, ou da disciplina

vigilante e de desconfiança resguardada. No lugar disso, haveria a predominância de relações de equidade e cooperação (sem a sobressalência de nenhum dos polos da relação).

Mesmo que os educadores se utilizassem dos métodos ditos tradicionais (os sintéticos e os analíticos) para a alfabetização, em determinados momentos de intervenção, individual ou até mesmo coletiva, suas posturas enquanto autoridades frente ao conhecimento conduziriam os educandos para uma aprendizagem (epistemologicamente) fundamentada no interacionismo (ou, como alguns preferem, construtivismo) – principalmente por não ser por imposição e submissão passiva.

As crianças acabam mostrando o caminho natural de desenvolvimento quando lhes é oportunizado pensar e fazer em relação à língua e em sua expressão escrita, não em um sentido de transmissão de conhecimento (desse vindo de fora), mas no *verdadeiro sentido* “construtivista” (na epistemologia e na prática de forma coesa e coerente, e não o maquiado ou deturpado, como a maioria o encara): de construção e reconstrução, tendo os professores o papel de tutores, auxiliares, interlocutores do saber (aqueles que realizam solicitações e provocam *desequilíbrios* nos educandos).

Especificamente relacionado à alfabetização, é o olhar para o “conteúdo” da língua portuguesa e não o tornar disciplinador, engessado, tratado apenas como forma transmissiva. Entendê-lo como um tipo de conhecimento específico, que possui um progresso em e para a sua aquisição, e entender que essa evolução não acontece do dia para a noite, como em um passe de mágica. Requer, dessa forma, paciência e respeito – ao encontro de todas as demais

propostas e relações desenvolvidas no ambiente escolar e extraescolar. Para ser efetivo, não dá para se contar com a sorte ou com o espontaneísmo, da mesma forma que não se pode despejar sobre os adultos da relação (no caso os educadores/professores) o múnus da aprendizagem dos educandos.

Além disso, é imprescindível a tomada de consciência por parte dos educadores acerca dos processos intrínsecos da aprendizagem (sobretudo desse tipo de linguagem, a escrita – a saber). Como resultado, o desempenhar de sua função de maneira coerente a todo processo também é inegociável, para que tenhamos práticas pedagógicas conscientes, intencionais e coerentes em um ambiente livre, acolhedor, respeitador e responsável.

No entanto, que, conforme apresentamos acerca da trajetória da história da chegada e implementação do construtivismo nos meios oficiais e acadêmicos, ainda hoje, é possível observar que, em uma grande abrangência das realidades escolares, quando há ataques à teoria de Emilia Ferreiro: “convidam-na para um café, usam-na apenas para a avaliação das hipóteses de escrita, e depois se despedem novamente e voltam para suas práticas tradicionais de transmissão e passividade por parte do aluno” (SASSO, 2021, p. 162).

E isso porque até a década de 1980, os métodos sintéticos e analíticos (os quais conotam advir da parte para o todo, ou do todo para as partes – concisa e respectivamente), criados há séculos, desempenham influência nas escolas de nosso país e foram colocados em xeque com a chegada de novas perspectivas teóricas, sem necessariamente assim terem deixado de coexistir. Observa-se, dessa maneira, que a implantação dos pressupostos da teoria de Emilia

Ferreiro não ocorreu por tomada de consciência e/ou convencimento por parte dos professores, mas foi feita de maneira absolutamente impositiva, sem preparação alguma nem da escola e muito menos dos educadores para as mudanças que essa nova concepção teórica (e, sobretudo, epistemológica) requer, inclusive acerca dos seus desdobramentos metodológicos. Ou seja, fora recebida como “receita” pronta e incorporada para simples aplicação (e ainda só à nível de avaliação).

Mas, por quê? Como ocorriam as formações dos professores? Iam ao encontro dos pressupostos da teoria construtivista ou de outras epistemologias? Respondemos que de outras metodologias, sobretudo a empirista. Quando retornassem para suas escolas, era para os professores irem para suas salas de aulas e *agirem de forma construtivista*. Porém, como dar algo que não se tem/não se recebeu/vivenciou? Eis a questão.

Compreendemos que toda prática de ensino reflete a concepção de conhecimento do professor, assim como sua epistemologia. A forma de lidar com o ensino e, conseqüentemente, planejar o agir pedagógico está exatamente relacionada com a epistemologia que adota e embasa sua postura – até mesmo de forma inconsciente, e retrata de maneira clara a compreensão que se tem de como os alunos aprendem.

Isso envolve o grande desafio, em massa, de se possibilitar tomadas de consciência por parte (primeira) dos professores, a fim de promover uma ruptura com os modelos de ensino menos progressistas (muito presentes nos contextos escolares brasileiros) que estão incorporados desde as suas formações iniciais. Dessa forma, destacamos a necessidade de se pensar sobre propostas de/para a

formação (inicial e/ou continuada), conceitual e didática, do pedagogo, levando em conta a necessidade de total reformulação não somente didática, mas – sobretudo – conceptual do professor alfabetizador, como possibilidade para que possa tomar consciência de sua ação profissional e, quando necessário, reconstruí-la, por meio do processo de ação/reflexão.

Aproveitamos para apontar, destarte, para a necessidade de se refletir e discutir também sobre as políticas públicas, o trabalho pedagógico e curricular, envolvendo a aquisição da língua escrita, no sentido de se gerar reformas e novas propostas, não como proposta de disciplina, mas como educação democrática em ampla escala. Portanto, ao apontamos para como fora a chegada da teoria de Piaget e de Emilia Ferreiro no Brasil, constatamos a distorção que houve no processo de disseminação de suas ideias. O saber conceitual foi tratado como método de ensino, causando reducionismos e consequentes más interpretações de suas pretensões e apresentações. Por assim ser, fica compreensível a atribuição do fracasso escolar ao construtivismo, apesar do culpado ser inocente.

Referências

BECKER, F. Ensino e pesquisa: qual a relação? *In*: BECKER, F; MARQUES, T. B. I. (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 6-16.

CAPOVILLA, F. Perfil: dissonância na alfabetização. [Entrevista concedida a] MENEZES, Cynara. **Folha Online**. 2003. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u644.shtml>
Acesso em: 03 jan. 2021.

COLELLO, S. M. G.; LUIZE, A. Aventura linguística. **Viver mente e cérebro**: Emilia Ferreiro a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Ediouro/São Paulo: Segmento-Dueto, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia, n. 5).

DONGO MONTOYA, A. O. Prefácio. *In*: SASSO, B. A. **Pensamento, linguagem e língua escrita segundo a epistemologia genética**: processos e construções análogos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 11-16.

DONGO MONTOYA, A. O. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo: UNESP, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 1999. (Originalmente publicado em 1985).

MELLO, M. C. de O. Emilia Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita. *In*: MORTATTI, M. R. L., et al. (Orgs.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 245-275.

MORAIS, A. G. **Como eu ensino sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

MORTATTI, M. do R. L. Os órfãos do construtivismo. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2267-2286, 2016.

MOURA, J. F. B. de. **Insucesso dos alunos em leitura/escrita:** as pesquisas de Ferreiro e o construtivismo piagetiano poderiam ser apontados como causa?. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, 2009.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?**. Trad. Ivette Braga. 3. ed. Rio de Janeiro: UNESCO, 1975. (Originalmente publicado em 1948).

RIBEIRO, V. M. M. **Problemas da abordagem piagetiana em educação:** Emília Ferreiro e a alfabetização. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1991.

SASSO, B. A. **Aquisição da escrita alfabética em escolas democráticas:** implicações epistemológicas e educacionais. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, 2021.

SASSO, B. A. **Pensamento, linguagem e língua escrita segundo a epistemologia genética:** processos e construções análogos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

SILVA, E. P. da. **Ser professor e a relação ensino-aprendizagem:** uma contribuição piagetiana. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, 2015.

VASCONCELOS, M. S. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil.**
São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

A TEORIA PIAGETIANA APLICADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: PESQUISAS EM CONTEXTO BRASILEIRO

Érica de Cássia GONÇALVES¹
Lilian Pacchioni Pereira de SOUSA²
Livia Maria de Souza SOARES³
Guilherme Aparecido de GODOI⁴

Introdução

Rubem Alves (1933-2014), educador e escritor brasileiro, no seu livro *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*, de 1999, escreveu uma crônica endereçada ao então ministro da educação, atribuindo-lhe a posição política mais importante do Brasil, pois “o essencial, na vida de um país, é a educação” (ALVES, [1999]2015, p. 23). Para o autor, existia uma diferença qualitativa entre aqueles

¹ Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: erica.goncalves@unesp.br

² Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: lilian.pacchioni@unesp.br

³ Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: livia.soares@unesp.br

⁴ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, Brasil. E-mail: guilhermeapgodoi@gmail.com

que cuidam de ministérios administrativos daqueles que cuidam do ministério da educação, tendo em vista que o objetivo desse último seria a formação de cidadãos críticos e conscientes do seu papel, para atuar na sociedade com responsabilidade. Logo, uma nação é constituída pelos pensamentos daqueles que ali habitam.

Fato é que, ao se concordar com a ideia do autor, considerase pensarmos sobre as relações entre educação e sociedade e mais ainda, sobre o ato de educar no processo de formação humana, e ao longo de toda a vida, pois seria apenas para adaptar as novas gerações a um “dado” modelo de sociedade, como questionou Gadotti (2004).

A esse respeito, o sociólogo francês Emile Durkheim (1858-1917), em sua obra *Educação e sociedade*, publicada em 1922, já apontava que a educação sofre transformações e atende a diferentes objetivos, conforme os tempos e os espaços nos quais está inserida. Para ele, “cada sociedade, considerada num momento determinado do seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos” (DURKHEIM, [1922]2011, p. 47-48), de tal modo que se espera, do ponto de vista intelectual, físico ou moral, um ideal de homem. Partindo dessa perspectiva, Rubem Alves tinha razão ao afirmar sobre o principal ministério de um país é o da Educação, devendo ser esta a prioridade no projeto social de qualquer nação, mas nem sempre foi e nem é assim.

No Brasil, a ideia de educação como um direito surgiu na Constituição de 1934, inspirada no modelo escola-novista do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), cujas raízes epistêmicas podem ser consideradas empiristas. Os principais líderes desse movimento foram Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira que assinaram um manifesto junto

a outros representantes reivindicando a organização do nosso sistema educacional.

Desde então, a educação brasileira assumiu linhas e configurações distintas, influenciadas por aspectos constitucionais e epistêmicos, os quais sofrem os impactos dos diferentes momentos históricos. Por exemplo, a partir do golpe militar de 1964 houve um cerceamento da democracia por mais de duas décadas, resultando em perdas de direitos civis e políticos a todos os cidadãos (DIAS, 2007). Grandes impactos ocorreram em relação à educação, com a supressão da liberdade de expressão, o exílio de importantes pensadores e a predominância de uma lógica voltada para a obediência.

Contudo, somente nos anos de 1980, o movimento que reivindicava a redemocratização do país saiu vitorioso com a promulgação da nova Constituição Federal, no ano de 1988. No campo educacional, prevaleceu a ideia de uma educação pautada em princípios democráticos, laica e para todos.

Atualmente, documentos normativos que balizam a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (1997-2013), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2014) (BRASIL, 2001) e o mais recente deles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), são consequência da Constituição Federal de 1988 e também de um importante documento mundial sobre educação, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), mais conhecida como a “Declaração de Jomtien”.

Entretanto, ainda que isso represente um avanço no que diz respeito a assegurar o direito à educação básica no Brasil, ainda existem lacunas, como a título de exemplo, no que tange Educação de Jovens e Adultos (EJA), seja no que concerne a políticas públicas efetivas e até mesmo como um campo de pesquisa que considere as necessidades e singularidades dessa área, como apontam Camargo, Miguel e Zanata (2015). Nessa perspectiva, Oliveira (1999) evidencia que há uma carência de estudos que explorem os processos de construção do conhecimento e desenvolvimento humano após a adolescência. Para a autora, é fundamental refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem, o que requer considerar “a condição de ‘não-crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (OLIVEIRA, 1999, p. 59). Nessa concepção, para Sousa (2021, p. 12):

[...] a real função do programa de EJA deveria envolver a noção de formação geral e ampla, na concepção de omnilateralidade de modo a estar relacionada ao pressuposto segundo o qual, por meio da EJA, no contexto amplo de um processo histórico de conquista da igualdade entre os seres humanos, se torne possível a ressignificação dos processos de ensino e de aprendizagem por meio dos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida.

Contudo, é urgente um olhar crítico sobre o modelo tradicional de educação, além disso, no campo das políticas públicas tais questões têm sido ignoradas, como apontam os autores

(CATELLI JÚNIOR, 2019; FERREIRA, 2019; MORAES et al., 2019) que problematizam a invisibilidade e o “não-lugar” dessa modalidade de ensino na BNCC, um dos principais documentos normativos que atualmente balizam a educação básica em nosso país, representando um descaso com parte da população que, historicamente, teve esse direito negado em algum momento da vida.

É evidente que não bastaria apenas a mencionar a EJA na BNCC, como fizeram na segunda versão preliminar, pois para representar avanços significativos na modalidade, seria necessário refletir “qual o currículo adequado para as pessoas que deixam a escola e retornam a ela na fase adulta, tendo já acumulado experiências significativas nos âmbitos pessoal e profissional” (CATELLI, 2019, p. 313-314).

Outra preocupação que tem emergido no contexto de educação para jovens e adultos é a queda nas matrículas assim como a redução na oferta de vagas para cursos na modalidade presencial nas redes públicas. Sobre isso, Di Pierro (2017, p. 10), explica que:

A queda das matrículas nos cursos para adultos parece estar relacionada também às debilidades das políticas públicas, como o financiamento insuficiente, a inadequação das formas de colaboração entre os níveis de governo e de estratégias de gestão da oferta educativa no âmbito local (como a nucleação, que dificulta o acesso dos potenciais estudantes aos centros educativos). O recuo na procura pelos cursos é atribuído pelos analistas, sobretudo, à precariedade e inadequação da oferta – considerada pouco atrativa e relevante, devido à abordagem estritamente setorial, ao despreparo dos docentes, aos

rígidos modelos de organização do tempo e espaço escolar, e à desconexão dos currículos com as necessidades de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos.

Além desses apontamentos na literatura, um outro fenômeno também vem ocorrendo nos últimos tempos: a juvenilização do público da EJA (OLIVEIRA; COSTA, 2020; SANTOS, PEREIRA, 2020, RESENDE; CASSAB, 2021). Os dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) indicaram, por meio do Censo Escolar, que no ano de 2020 houve mais de 3 milhões de estudantes matriculados na EJA, o que corresponde a 8,3% a menos se comparado ao ano anterior. Além disso, evidenciou que de 2018 para 2019, aproximadamente 300 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 200 mil do ensino médio migraram para essa modalidade de ensino, e que, em sua maioria, são representados por alunos com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão da educação básica.

Com o propósito de contribuir com o campo de pesquisas na EJA, sobretudo o desenvolvimento da aprendizagem, apresentamos o resultado de um levantamento de pesquisadas que abordou os seguintes aspectos: a teoria construtivista de Piaget e suas concepções epistemológicas com implicações nas práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino e o desenvolvimento cognitivo. Acreditamos que observar o percurso de pesquisas que estão sendo construídas nesse campo contribuirá para atualização a respeito dos estudos sobre essa temática.

O presente estudo teve a pretensão de servir de auxílio àqueles que desejam se aprofundar nos estudos sobre a EJA e sobre

como a teoria piagetiana pode ser aplicada em sala de aula. Para isso, a pesquisa sobre os trabalhos já realizados a respeito dessa temática foi precedida de discussões a respeito do que, de fato, representa a EJA para a Educação. Em seguida, algumas concepções sobre a teoria de Piaget sobre a aprendizagem e como, por meio do estudo dos aspectos da teoria psicogenética, é possível repensar práticas pedagógicas. Nesse sentido, é bastante amplo o espectro de abordagens que possam emergir desse campo, justamente para servirem ao leitor interessado em estudos sobre a Educação, em seu mais amplo sentido, para todos e ao longo da vida.

Concepções epistemológicas e as relações entre ensino e aprendizagem na EJA

Nos últimos anos, pesquisas científicas (VINHA, 2000; BECKER, 2012; GUIMARÃES, 2017) comprovam que poucas foram as transformações que ocorreram nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos mais diversos contextos escolares do Brasil, e não é difícil nos depararmos com propostas que ainda parecem não ter superado a escola do século passado e tampouco ações efetivas para compreender de fato quais são as reais necessidades de desenvolvimento e de aprendizagem dos sujeitos.

Tais questões já foram abordadas por diversos teóricos, entre eles, o epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que questionava se os métodos tradicionais dariam conta de atender o que propunha o art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, referenciado anteriormente, visando ao pleno desenvolvimento da personalidade humana:

Pois seria o caso de nos perguntarmos se, em uma escola tradicional, a submissão dos alunos à autoridade moral e intelectual do professor, bem como a obrigação de registrar a soma de conhecimentos indispensáveis ao bom êxito nas provas finais não constituem uma situação social funcionalmente bastante próxima dos ritos de iniciação e voltado para o mesmo objetivo geral: impor às jovens gerações o conjunto das verdades comuns, isto é, das representações coletivas que já asseguram a coesão das gerações anteriores. Proclamar que a educação visa ao pleno desenvolvimento da personalidade é, pois, afirmar que a escola deve divergir de semelhante modelo clássico, e que pode ocorrer uma síntese entre a formação de pessoa e sua inserção, como valor social, nos quadros da vida coletiva (PIAGET, [1948]1975, p. 59-60).

Na visão de Becker (2012), para que haja uma ruptura com os modelos tradicionais, sustentadas por epistemologias empiristas ou inatistas, é preciso incluir na formação docente, a crítica epistemológica, ou seja, oportunizar que os professores tomem consciência da teoria que sustenta sua prática, pois sem isso continuará enfrentando situações conflitantes que não conseguirá superar. Diversos estudos apontam que os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos (CARVALHO; ASSIS, 2020; CAMARGO, 2016; LEITE; ASSIS, 2013, ZAIA, 1996; BRENELLI, 1993) estão estritamente ligados com o atraso na construção de estruturas cognitivas necessárias para a compreensão de conteúdos escolares por parte do sujeito.

Além disso, o modo como tais conteúdos são ensinados também influenciam, pois sabemos que nos modelos tradicionais

predomina-se uma prática centrada na transmissão de conhecimentos, ensino de técnicas apresentadas por meio de raciocínios do ponto de vista do professor ou livros didáticos, ignorando a elaboração por parte de quem aprende, explicam Cantelli, Borges e Mantovani de Assis (2002). Aspecto esse que nos permite levantar a hipótese de que esse seja um dos motivos que podem explicar o fracasso e a evasão escolar.

Com base na teoria piagetiana, o conhecimento é uma elaboração contínua que pressupõe tanto fatores endógenos quanto exógenos, comprovando a insuficiência das concepções empiristas e inatistas. Para compreender ou conhecer é preciso que o dado exterior seja assimilado às estruturas intelectuais da pessoa, o que só é possível se tais estruturas existirem anteriormente. Por exemplo: para aprender as noções matemáticas mais simples, entre elas a noção de número e as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, o sujeito precisa ter à sua disposição, estruturas mentais que lhe possibilitem adquirir essas noções e as operações numéricas. Essa necessidade ocorre porque uma aprendizagem não parte jamais do zero (INHELDER; PIAGET, [1076]1993), pois o novo elemento é reorganizado internamente a partir das aquisições anteriores. Dessa reorganização surgem novas combinações.

Nessa direção, o aluno só aprenderá algum conhecimento novo se houver esquemas ou estruturas apropriadas, previamente construídas, a partir das trocas constantes com o meio físico e social, o que pressupõe um sujeito ativo no seu processo de construção do conhecimento, contrário, portanto, às epistemologias do senso-comum. Nessa perspectiva, Becker (2012) afirma que se essa teoria

não estiver clara para o professor, ele continuará insistindo a ensinar como antes, ou seja, “depositando” conteúdos na cabeça do aluno.

Alguns estudos sobre a epistemologia do professor (BECKER, 2012) ainda predominam respostas provenientes das correntes epistemológicas inatistas e/ou empiristas. Becker (2012), estudou durante anos, questionando os docentes sobre o que era conhecimento e aprendizagem, o papel do professor, a influência do meio social no desenvolvimento e aprendizagem, entre outros temas, principalmente com professores da área de Matemática. Os resultados encontrados por ele nessas pesquisas revelaram concepções fundadas em senso-comum.

Corroborando com o autor, um estudo realizado por Gonçalves et al. (2018), investigou a concepção de professores sobre como as crianças aprendem, e com resultados semelhantes à de Becker (2012), crenças e práticas tradicionais oriundas de concepções empiristas ou inatistas, representaram 83% das explicações dos docentes. Ainda em pesquisa realizada com estudantes do ensino superior em Pedagogia e licenciaturas, no modelo de ensino remoto, durante o contexto pandêmico iniciado em 2020 e ainda vivenciado, na concepção dos participantes deste estudo, a explicação sobre como as pessoas aprendem, revelou em sua maioria, influências de crenças empiristas e/ou inatistas. As respostas dos docentes representaram 62,5 %, enquanto as dos discentes, 78%. Na visão dos docentes, a aprendizagem depende na maioria das vezes da pré-disposição e vontade do sujeito. (SOUSA; GONÇALVES; RODRIGUES, 2021).

Ainda nessa perspectiva, Tognetta e Scott (2011) ressaltam que os problemas escolares não deveriam se limitar apenas ao que se

pretende ensinar, mas devem referir-se, principalmente, à questão de como ensinar. O estudo realizado pelos autores em uma escola que ofertava a EJA, revelou uma discrepância entre o discurso e a prática docente. Enquanto o professor diz que tem como objetivo transformar a realidade do aluno, sua prática evidenciou um trabalho descontextualizado do cotidiano, um ensino sem sentido, distantes dos objetivos educacionais de educar para liberdade e cidadania. Os autores acreditam que há uma face oculta da escola que parece excluir, mais uma vez, os alunos que a ela retornam:

Negar que tenham novamente esse acesso, não dando a eles a oportunidade de ver sentido em sua aprendizagem, é cometer mais um erro para a vida daqueles que já foram uma vez excluídos pela escola. Esses adultos, quando crianças, por certo não encontraram uma escola que estivesse atenta a seu desenvolvimento, às suas dúvidas. Encontraram, sim, uma escola que os estigmatizou como alunos que não aprendem e que, por essa razão, deveriam se ocupar de outras tarefas para depois “recuperar” o tempo perdido frequentando aulas da EJA (TOGNETTA; SCOTT, 2011, p. 74-75).

Com pensamento semelhante, Miguel (2016) aponta que os casos de abandono escolar não estão ligados somente por fatores de ordem social e econômica, mas também porque muitos alunos se sentem excluídos dessa dinâmica de ensino com ênfase em um conhecimento empírico e sem avanços em práticas que oportunize argumentar, refletir, questionar, resolver problemas, estabelecer relações, entre outras.

Nesse sentido, Paulo Freire, educador e patrono da educação brasileira, trouxe grandes contribuições para pensar a educação de jovens e adultos. Em sua obra, *Pedagogia da autonomia*, de 1996, discute saberes necessários para a prática docente, dentre eles, de que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 21).

Isso requer que o professor esteja aberto a indagações, a curiosidade, a um ser crítico, aproximando assim ao que propõe a teoria piagetiana. Dito de outro modo, é conceber um sujeito ativo em seu processo de construção do conhecimento, na qual o papel do professor é o de provocar situações significativas e contextualizadas que desencadeiam desequilíbrios cognitivos.

É fato que, garantir o acesso, a obrigatoriedade e a permanência na escola não é o mesmo que assegurar a qualidade, e um ponto inicial para começar a se pensar em qualidade da educação diz respeito ao que se compreende por “pleno desenvolvimento”. Para isto, será necessário buscar fundamentações teóricas na psicologia, como afirma Delval (2007, p. 85): “uma das perguntas mais importantes que a psicologia deve responder, para não dizer que é a principal, é explicar como se formam os conhecimentos novos, e muitas das teorias psicológicas tratam de dar uma resposta a esse problema”.

Aspectos metodológicos

A metodologia definida para este estudo se alinha a uma revisão sistemática de literatura, caracterizando um estudo de cunho bibliográfico. O encaminhamento metodológico priorizou a

produção de artigos, dissertações e teses, produzidas no contexto nacional. As bases de dados pesquisadas foram: Oasis, Scielo, Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do portal da CAPES.

Como estratégia para a busca dos estudos, utilizou-se as palavras-chave Jean Piaget, EJA, Desenvolvimento Cognitivo, Epistemologia Genética e Práticas Pedagógicas. Optou-se por não definir nenhum período específico para a pesquisa, deste modo, buscou-se todos os estudos já realizados até os dias atuais. O passo seguinte foi a leitura dos resumos com o fim de refinar a relação das pesquisas que tratavam especificamente da temática investigada. Os resultados e discussões sobre os estudos encontrados são apresentados a seguir.

Resultados e discussão

O delineamento metodológico definido para a busca permitiu encontrar 8 produções que relacionaram a teoria piagetiana ao contexto da EJA. Desse total, 7 são artigos publicados em periódicos eletrônicos e uma dissertação. O Quadro 1 a seguir reúne os estudos relacionados.

Quadro 1 – Estudos que relacionaram a teoria piagetiana ao contexto da EJA

Autores/ano	Produção	Estudo
Ortiz (2002)	Artigo	Em estudo exploratório, investigou 35 sujeitos, com faixa etária entre 18 e 61 anos de idade, de ambos os sexos. O objetivo da pesquisa foi determinar por meio das provas clássicas piagetianas o nível de operatoriedade dos alunos da EJA. Os resultados indicaram

		que a maior parte dos indivíduos (77%) estavam em transição do estágio pré-operatório para o operatório-concreto e nenhum deles havia atingido o raciocínio hipotético-dedutivo.
Cantelli, Borges e Mantovani de Assis (2002)	Artigo	Em estudo solicitado pelo INEP, avaliou as estruturas cognitivas de jovens e adultos para readequação da matriz de competências e habilidades do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. Dos 77 sujeitos avaliados, 5 apresentaram conduta não operatória; 35 corresponderam ao estágio operatório concreto; 32 estavam em transição do operatório concreto para o operatório formal, e apenas 5, no início do estágio operatório formal. Os resultados sinalizam a necessidade de se repensar os currículos da EJA, pois revela que todo esse tempo, a escola tem sido um espaço para memorização, transmissão do conhecimento, sendo o aluno apenas um mero reproduzidor, não propiciando desse modo, a construção de estruturas do pensamento que permitem ao sujeito conhecer e transformar a realidade em que vive.
Pavanello, Lopes e Araújo (2011)	Artigo	O estudo avaliou a leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA). Os resultados mostraram que os participantes apresentavam falhas na compreensão da leitura e pouca familiaridade com o gênero discursivo e dificuldades na

		retenção e controle de informações essenciais dos enunciados.
Fonsecca (2012)	Dissertação	O estudo buscou analisar estratégias de ensino baseada em situações problema para a aprendizagem da análise combinatória, com base em conhecimentos prévios o que permitiu ao pesquisador constatar que uma estratégia de ensino baseada em situações problema propiciam resultados positivos para a aprendizagem da análise combinatória na EJA.
Lima e Lima (2015)	Artigo	Realização de uma abordagem reflexiva sobre as implicações das Artes Visuais na EJA a fim de compreender que essa área do conhecimento contribui para o desenvolvimento cognitivo e aprimoramento dos processos mentais considerados superiores. Tendo como base a teoria construtivista de Piaget, abordou-se o processo de equilíbrio – acomodação – assimilação – equilíbrio. O estudo considerou que o processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo, além disso, requer um professor mediador, provocador de desafios. A pedagogia, pautada nos princípios construtivistas, é emancipadora, sendo possível, através dela, despertar a consciência dos sujeitos, tornando-os indivíduos críticos e ativos na sociedade em que vivem.
Silva, Oliveira e Reis (2017)	Artigo	Por meio de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, buscaram investigar como o currículo escolar pode influenciar ou ser determinante na inclusão e/ou na exclusão

		<p>dos educandos que precisam de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na EJA. A coleta de dados se deu por meio de observação de práticas metodológicas dos professores. A partir das falas dos discentes, que grande parte das dificuldades de aprendizagem por eles, estão relacionadas à metodologia dos professores que desconsideram a realidade dos alunos e, esse problema só será superado se as práticas pedagógicas e o modo de conceber o currículo, forem repensados pelos docentes.</p>
<p>Godoi e Oliveira (2021)</p>	<p>Artigo</p>	<p>O artigo investigou as noções espaciais envolvidas no processo de alfabetização cartográfica na Educação de Jovens e Adultos. O método clínico piagetiano fundamentou a coleta dos dados, realizada por meio do experimento Mapa da Aldeia e entrevista semiestruturada. Os resultados do experimento indicaram características típicas do período operatório concreto, nas quais os participantes apresentaram dificuldades em estabelecer abstrações acerca da perspectiva vertical e redução proporcional em escala.</p>
<p>Fagundes e Menezes (2021)</p>	<p>Artigo</p>	<p>O artigo teve como objetivo apresentar uma nova perspectiva de ensino na modalidade EJA mediante as atribuições da ludicidade. Trata-se de um estudo bibliográfico, que identificou na literatura as implicações de metodologias que fazem o uso de brincadeiras e jogos direcionados ao contexto da EJA. O estudo identificou que essas metodologias vêm abrindo espaço para o novo, caracterizando-se enquanto estratégias lúdicas para ampliação do conhecimento.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Por encontrarmos somente 08 estudos, consideramos se tratar de uma temática pouco explorada. Pode-se dizer que, mesmo havendo algumas iniciativas ou limites teóricos em pesquisas realizadas nesse contexto, destaca-se a importância de um aprimoramento nas abordagens sobre didáticas utilizadas no EJA. Ainda que observemos avanços em políticas de educação inclusivas para aqueles que, de alguma forma, não lhes foi permitida a continuação de estudos, os estudos encontrados apresentam consistentes contribuições para maximizar o aprendizado desse público.

Considerações finais

A revisão dos estudos apontou diferentes níveis de desenvolvimento das noções e dificuldades na operacionalização dos saberes escolares pelos estudantes da EJA. Corroborar assim com a teoria piagetiana ao evidenciar que a idade cronológica ou a série escolar não são condições suficientes por si só, para o desenvolvimento das noções e a compreensão dos conteúdos escolares. Se não houver uma prática educativa que priorize os processos construtivos por parte do próprio sujeito, não haverá desenvolvimento das noções. Nessa direção, as pesquisas evidenciaram as possibilidades que metodologia de ensino pautadas nos princípios construtivistas oportunizaram para a elaboração de relações cognitivas e sociais. Para tanto, destaca-se o desenvolvimento e sua interface com o protagonismo do estudante, a experiência reflexiva sobre o objeto de conhecimento e a interação

entre os pares. Outro aspecto que se mostrou relevante foi o papel fundamental do professor, enquanto agente desequilibrador e interlocutor da construção do conhecimento.

Sobre o tema pesquisado, considera-se que ainda não é possível ter uma produção considerável de trabalhos que abordem a teoria de Piaget na EJA. Para o trabalho pedagógico na EJA e o reconhecimento do conhecimento como uma construção, a teoria Piagetiana contribui para a tomada de consciência e da ação do sujeito sobre o meio, além disso deve-se priorizar uma educação que estimule a colaboração e não a competição, e que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade.

O campo teórico piagetiano alinhado às demandas da EJA, possibilita a compreensão dos domínios envolvidos nas construções cognitivas e sociais que os alunos têm de dar no seu cotidiano e na vida escolar. Esta é uma implicação pedagógica relevante, pois assim os professores podem identificar os níveis de elaboração que se encontram os estudantes e intervir com a promoção de conflitos cognitivos desencadeadores de desenvolvimento. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de estudos sobre o tema mediante a perspectiva piagetiana, uma vez que corrobora na amplitude e na construção do verdadeiro conhecimento, baseado nas interações e não apenas na transmissão. As pesquisas nesse âmbito contribuirão com um novo olhar e um aprimoramento da prática educativa.

Referências

ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência:** o dilema da educação. São Paulo: Edições Loyola, 2015. [1999].

BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BECKER, F. Convicção epistemológica e cotidiano pedagógico. In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. (Org.). Escola, torna-te o que és. **Anais do XXV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**. 2012, p. 67-84. Campinas, SP: FE/Unicamp.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

BRENELLI, R. P. **Intervenção pedagógica, via jogos quilles e cilada, para favorecer a construção de estruturas operatórias e noções aritméticas em crianças com dificuldades de aprendizagem**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1993.

CAMARGO, M. R. R. M.; MIGUEL, J. C.; ZANATA, E. M. Travessias na EJA: a extensão universitária como ponte do fazer, do aprender, do pensar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 257-276, maio-ago., 2015.

CAMARGO, R. L. **Intervenção psicopedagógica e dificuldades de aprendizagem matemática**. Tese (Doutorado) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo (USP), Piracicaba, 2016.

CARVALHO, L. C. S.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. A psicogênese das estruturas cognitivas de crianças com dificuldades de aprendizagem e a noção de multiplicação / a psicogênese das estruturas cognitivas de crianças com dificuldades de aprendizagem e a noção de multiplicação. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6, n.10 , p.77903-77917, 2020.

CATELLI J. R. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. Educação é a Base? 23 Educadores Discutem a BNCC. 2019. **Currículo**. Dicionário online Dicio. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/curriculo/>. Acesso em: 17 jul. 2022.

CANTELLI, V. C. C. B.; BORGES, R. R.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. **Avaliação do desenvolvimento intelectual de alunos da educação de jovens e adultos brasileiros numa perspectiva piagetiana**. 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17089829-Avaliacao-do-desenvolvimento-intelectual-de-alunos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-brasileiros-numa-perspectiva-piagetiana.html>

DELVAL, J. **A escola possível**. Trad. Carmem Campy Scriptori. Campinas: Mercado das letras, 2007.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. 2007, p. 441-456. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf

DI PIERRO, M. C. **Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo**. São Paulo: FEUSP, 2017.

DURKHEIN, E. **Educação e sociologia**. Trad. Nuno Garcia Lopes. Petrópolis: Vozes, 2014. [1922].

FAGUNDES, P. W. A.; MENEZES, A. M. C. de. A ludicidade como instrumento de incentivo e aprendizagem na modalidade EJA - Ensino de Jovens e Adultos. **Id on Line Rev. Psic.**, v.15, n. 58, p. 58-66, dez., 2021.

FERREIRA, L. C. A educação de jovens e adultos em tempos (im)prováveis e de (in)certezas: a BNCC em discussão. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 47, p. 9-27, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GODOI, G. A.; OLIVEIRA, F. N. Geografia e terceira idade: uma proposta construtiva para a cartografia escolar na EJA. **Revista Metodologias e Aprendizado**, v. 4, p. 232-241, jun., 2021.

GONÇALVES, E. C.; PEREIRA, R. R.; CARVALHO, L. C. S.; RIBEIRO, C. P. A concepção do professor sobre como se aprende. In: **Atas CIAIQ: Investigação Qualitativa em Educação**, v. 1, p. 401-410, 2018.

GUIMARÃES, T. **A sala de aula sob o olhar piagetiano:** intervenção pedagógica e construção do conhecimento social a luz da epistemologia genética. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, Brasil, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019.** Censo Escolar, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020:** notas estatísticas. Censo Escolar, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf

LEITE, E.; ASSIS, O. Z. M. Nível operatório e psicogênese da noção de soma no desempenho escolar. In ASSIS, O.; MOLINARI, A.; SCRIPTORI, C.; ZAIA, L.; RABIOGLIO, M.; BESSA, S. (Orgs.), **Educação matemática:** uma contribuição para a formação continuada de professores. Campinas: Book Editora, 2013. p. 153-165.

MIGUEL, J. C. Educação Matemática em processos de EJA: elementos para sua fundamentação. In: **Diálogos sobre Ensino-Aprendizagem da Matemática**: abordagens pedagógica e neuropsicológica. Paulo Sérgio Teixeira do Prado, João dos Santos Carmo (Org.). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

MORAES, M. S.; CUNHA, S. S.; VOIGT, J. M. R. Onde está a Educação de Jovens e Adultos na BNCC? **V Colbeduca: Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**. Joinville, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 59-73, 1999.

OLIVEIRA, M.C.C.V.B de.; COSTA, G. S. A juvenilização da educação de jovens e adultos: desafios e possibilidades curriculares. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 16, n. 42, p. 48-77, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e aprovada em Assembleia Geral da ONU no dia 10 dez. de 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 jul. 2021

PIAGET, Jean; INHELDER, B. **A Psicologia da criança**. Lisboa, Portugal: Edições Asa, 1993. [1976].

RESENDE, A. C. C.; CASSAB, M. A construção curricular de uma educadora de ciências na EJA: como a presença dos jovens afeta a sua prática?. **Ensaio Pesquisa em Educação e Ciências**. Belo Horizonte, v. 23, p. 1- 17, 2021.

SANTOS, J. S.; PEREIRA, M. V. Os sentidos do currículo para a juventude na educação de jovens e adultos (EJA). **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 78-94, 2020.

SOUSA, L. P. P.; GONÇALVES, E.C.; RODRIGUES, B. S. Percepções de docentes e discentes do ensino superior sobre os processos de ensino e aprendizagem na modalidade remota. **Anais do V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**.v.7, 24 a 26 nov. de 2021. São Paulo: Unesp, 2021.

TOGNETTA, L. R. P.; SCOTT, D. Uma face oculta da escola que exclui: a aprendizagem daqueles que não aprenderam. **Momento**, Rio Grande, v. 19, n. 2, p. 65–76, 2011.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

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

ZAIA, L. L. **A solicitação do meio e a construção das estruturas operatórias em crianças com dificuldade de aprendizagem**. 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1996.

PARTE II

AS PESQUISAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL

A POSSIBILIDADE DA AUTONOMIA MORAL EM PIAGET¹

Carla CHIARI²

Introdução

O interesse pela pesquisa tratada neste capítulo é consequência da minha trajetória pessoal e profissional: vivenciar a realidade como psicóloga em uma escola por mais de dez anos e, nesse ínterim, resolver retornar para a academia e cursar Pedagogia abriu muitas possibilidades de investigação e descobertas.

A experiência da aplicabilidade da teoria na prática, propiciou-me vivências incríveis e principalmente ampliação do olhar em relação a educação. Trabalhar com crianças de 03 até adolescentes de 17 anos, vivenciando as suas fases e levando a psicologia escolar para as suas vidas como a possibilidade de alguém que os escutasse, acolhesse e principalmente direcionasse com um olhar não tão patológico.

No espaço escolar a possibilidade de dar aulas em grupos para os alunos, trabalhar conteúdos relacionados aos conflitos das

¹ Este capítulo é parte da dissertação de Mestrado da autora, intitulada *A possibilidade da autonomia moral: uma análise das concepções de Piaget e Jung* (CHIARI, 2022).

² Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: carlachiari@hotmail.com

idades, experiências de cada um e principalmente vivenciar as suas escolhas pessoais e profissionais com os alunos do Ensino Médio. Nas aulas utilizava conhecimentos da teoria piagetiana para conversarmos sobre os conflitos, como a roda de conversa, assembleia e também desenvolver aspectos do aluno pesquisador que constrói a sua história.

Este capítulo, portanto, trata de uma pesquisa bibliográfica que teve o objetivo evidenciar aspectos das obras de Jean Piaget, destacando alguns aspectos de suas obras em relação à autonomia moral.

Principais aspectos da obra de Jean Piaget

O desenvolvimento infantil é evidenciado por transformações sucessivas. É importante, nesse aspecto, observar a criança desde o seu nascimento, vendo-a vivenciar ao longo do tempo oportunidades para sua inserção no mundo social e cultural, por meio da aprendizagem da locomoção, fala, intuição e até conceituação.

A transformação, ao longo do tempo, acontece, isto é fato, pois vemos um ser frágil, extremamente dependente, içar-se, depois de alguns anos, a patamares bem mais elevados e complexos quando o pensamento lógico norteará suas ações. A questão (ou as questões) com a qual (as quais) nos deparamos aqui é exatamente supor como um ser aparentemente “desprotegido” e “simples” pode se transformar em um ser tão exuberante e provido de cultura, linguagem, conhecimento, etc. Como se dá por exemplo o aparecimento da linguagem? Seria por imitação? Como surge o pensamento? A criança já nasce pensando? Qual a relação entre pensamento e

linguagem? Qual dos dois ocorre primeiro? Como a criança, a partir de estímulos básicos, como o de preensão e sucção, pode evoluir para esquemas tão mais complexos e coordenados como o pensamento lógico?

Com o objetivo de responder a tais perguntas, muitos autores se debruçaram sobre elas. Um dos autores mais importantes nesse campo foi Jean Piaget, suíço que se ocupou do desenvolvimento infantil, observando seus filhos e demais crianças. Investigou, de forma experiencial, os processos de pensamento, conseguindo assim descrever e explicar todo o desenvolvimento cognitivo, desde os primeiros meses de vida de uma criança até sua emancipação.

Ao longo de suas pesquisas, o pensador quis compreender o desenvolvimento infantil do nascimento até a adolescência, investigando tanto a construção do conhecimento mais simples, quanto do mais complexo. Com relação à pedagogia, apesar de alguns escritos, esse não foi o objetivo de Piaget, embora seja inegável a influência de seu trabalho de epistemologia e psicologia genéticas para a educação.

Segundo Chiarottino (1998, p.3):

O objetivo primordial de Piaget era o de solucionar a questão do conhecimento: ‘Como é possível alcançar o conhecimento?’ Formulada a pergunta, surge, de imediato, outra: ‘Conhecimento de quê?’ A resposta para a segunda pergunta é simples: ‘Conhecimento do mundo em que vivemos, do meio que nos circunda’. Todavia, a palavra ‘meio’ não se limita a designar os objetos (animados e inanimados) que nos rodeiam: Piaget a

entende por via diversa, pois abrange tudo- natureza, objetos construídos pelo homem, ideias, valores, relações humanas, em sua História e cultura. Fica desse modo, caracterizado o objeto do conhecimento, na acepção de Piaget.

Segundo o autor, as “estruturas mentais” seria a base para a construção do conhecimento, pois essas estruturas não são inatas, porém existem na genética de todos os indivíduos da nossa espécie, podem ser desenvolvidos ou não por troca pelo meio tanto físico como social, sendo importantes para que essas “estruturas” sejam formadas.

Piaget então procurou explicitar em sua teoria, como funcionava essas estruturas e como elas são construídas, através da troca entre o indivíduo e o meio em que ele vive. Um dos principais aspectos da sua teoria diz respeito ao processo de conhecer e, nas sequências, organizar e estruturar o pensamento a partir da experiência vivida.

Para explicar esses processos de trocas em entre o meio e a experiência, Piaget descreve os estádios de desenvolvimento cognitivos: Sensório-motor, passando para o pré-operatório, operatório concreto e por último operatório formal. Tais processos são realizados pelo ser humano na construção das suas estruturas mentais, no entanto nem todos os indivíduos percorrem todo esse processo com o mesmo ritmo. Quando pensamos nesses processos de troca então com o meio, podendo existir, por exemplo na criança, ou não as possibilidades de raciocínio para deter no futuro a possibilidade de atingir o pensamento lógico.

Para Piaget, o conhecimento não é a associação, mas a integração dos sistemas e esquemas construídos pelo sujeito. Para ele, a capacidade de relacionar as coisas não é exterior ao indivíduo, mas sim produto de construções anteriores que se deram por meio da organização das ações que o indivíduo realiza.

Piaget esclarece também a impossibilidade de uma hereditariedade que estabeleça um programa já pronto e que somente vem a amadurecer conforme a interação com o meio se dá. Fica claro, também, que seus argumentos se baseiam na ideia de um construtivismo que não prescinde da sua relação com o meio, mas também não se encontra pronto, patenteia-se, contudo, passo a passo, na relação do sujeito com o meio. O meio é, de certa forma, conhecido pelo sujeito quando ocorre a formação das estruturas internas que respondem ao meio. Para Piaget então, essas estruturas são construídas quando o sujeito interage com o objeto, assimilando-o e acomodando-o as suas estruturas internas.

Assim, Chiarottino (1988, p. 4), descreve:

De acordo com Piaget, não há conhecimento sem conceitos. Significa isso que o conhecimento parte da ação de uma pessoa sobre o meio em que vive, mas não ocorre sem a estruturação do vivido. Coisas e fatos adquirem significação para o ser humano quando inseridos em uma estrutura- isto que Piaget denomina 'Assimilação'.

Com o aparecimento da linguagem surge aquilo que Piaget chamou de “lógica das ações”, e que, segundo ele, prefigura a Lógica de classes ou relações, também a moral teria suas raízes mergulhadas

nesse período do desenvolvimento do ser humano: “sem dúvida encontramos, desde antes da linguagem, todos os elementos da racionalidade e da moralidade. (FREITAS, 2003, p. 80).

Após contextualizar os processos teóricos que Jean Piaget evidenciou em sua teoria, em relação as fases ou estágios de desenvolvimento infantil, destacaremos pontos principais relacionados a moral e a autonomia que também fazem parte da sua vasta obra, propondo uma interligação entre o processo de desenvolvimento e a construção do indivíduo como ser moral e social.

Moral em Piaget

Como vimos anteriormente, um dos pilares da teoria Piagetiana é o conhecimento, entretanto, Piaget buscou compreender e indagar questões morais que nos envolvem no dia a dia. Será que é possível os indivíduos construir o conhecimento e desenvolver a moral? Sim, é possível, pois para Piaget é preciso compreender o sujeito epistêmico, o que existe de comum em todos os indivíduos, para que assim ele possa se desenvolver. Um dos pontos destacados é a questão do respeito, pois esse indivíduo está imerso em um sistema de regras. Esse conceito é evidenciado em um dos seus livros de maior destaque, foi *O juízo moral na criança*, que será tratado nessa seção.

Nesse livro, publicado em 1932, o autor (1932/1994) tem o interesse de compreender como a consciência do sujeito chega a respeitar as normas e regras morais, constituindo um sentido de obrigação moral. Sendo assim, a concepção de moral para Piaget, apesar de estar ligada diretamente as regras, deve ser compreendida

com base no modo em que o sujeito se relaciona com o meio, fruto da relação que mantém com as pessoas que criam ou transmitem as regras.

Como descreve Piaget (1994, p. 63):

Uma regra é um fato social, que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos. É esse fato social que repousa sobre um sentimento que une esses indivíduos uns aos outros, que é o sentimento de respeito: há regra quando a vontade de um indivíduo é respeitada pelos outros ou quando a vontade comum é respeitada por todos.

Piaget descreve em seus escritos, no processo de desenvolvimento, que tudo corrobora para que existam conexões e totalidades, não existindo ações isoladas, sendo muitas vezes desenvolvidas alguns aspectos, regras ou normas diferentes para cada indivíduo: “o equilíbrio orgânico entre o todo e suas partes é a lei interna dos fenômenos vitais, em todos os seus níveis” (FREITAS, 2003, p. 55). Isso nos implica compreender que a moral pode ser desenvolvida e que é igualmente aplicada.

A moral não é a própria regra, mas o produto de uma interação social com o objetivo final de estabelecer a harmonia e o respeito entre todos. A regra vem do respeito e de um contexto social entre os indivíduos, mantém a relação de permanência dessa regra.

Sendo a regra, a essência das relações humanas, descreveremos a sua prática e sua consciência, descrita por Piaget. O mesmo encontro no jogo de regras com as crianças, uma possibilidade de estudar o desenvolvimento e a construção da consciência moral. Sendo que regras de jogos, “se transmite de

geração em geração e se mantêm unicamente graças ao respeito que os indivíduos têm por elas” (PIAGET, 1932/1994, p. 02).

Foi observada também que quando o jogo ocorre em grupo de iguais, as regras são elaboradas pelas crianças, ocorrem de maneira livre. Já quando é imposta pelos adultos, muito não se questiona a eficiências das mesmas e a sua funcionalidade, visto que vieram que alguém que impõe um processo de autoridade, “os deveres não são obrigatórios por causa de seu conteúdo, mas pelo fato de emanarem de indivíduos respeitados” (PIAGET, 1932/1994, p. 311).

A prática e a consciência das regras passam por vários níveis de desenvolvimento, tendo um momento em que a regra será motora e ao final, um momento em que ela será racional. É possível observar dois processos no desenvolvimento da consciência moral, seriam elas: Cooperação e a coação social, sendo ela “toda relação entre dois ou mais indivíduos na qual não intervém um elemento de autoridade ou de prestígio” (PIAGET, 1977, p. 225). Já a cooperação seria o processo de desenvolvimento desse indivíduo, que governa a si próprio e prioriza o bem comum.

É nesse processo que Piaget descreve sobre o grupo de pequenos jogadores, no qual a influência do mundo adulto é limitada por ser um grupo de iguais. O resultado dessas pesquisas sobre o jogo evidencia a forma de conduzir e sentir, a qual ele se relaciona a tese de Kant, sobre a existência de duas morais: heterônoma e autônoma. Existindo então um movimento evolutivo do humano da primeira a segunda direção, mediante os efeitos da coação social e da cooperação evolutiva.

Finalmente, destacamos o conceito de egocentrismo e descentração também como conceitos-chave para explicar a

passagem da moral do dever para a moral do bem. É só se descentrando nas interações (que devem ser entendidas como ações entre: inter-ações) com os demais em relações de cooperação, que a criança, ou o adolescente, descobre a necessidade de ajustar suas perspectivas a dos outros ou coordenar perspectivas diferentes. Assim, a descentração, em relações sociais de cooperação, é a resposta para o desenvolvimento moral.

Um outro aspecto importante a ser destacado é a tomada de consciência na moral, que auxiliará na compreensão da questão do desenvolvimento. Nos livros *O juízo moral na criança*, de 1932, *A tomada de consciência*, de 1977, e *Fazer e compreender*, de 1978, Piaget explica que, em um primeiro momento, é importante que o indivíduo evolua das ações práticas vivenciadas para a conceituação do que está ocorrendo ao seu redor. Sem isso, o sujeito não consegue realizar ações com êxito, nem consegue coordenar as relações sociais envolvidas, apresentando, assim, uma conceituação deformada e desconexa com o objetivo final. No entanto, após a tomada de consciência, que não se trata de uma iluminação ou apropriação, mas sim de uma construção consciente progressiva, o sujeito consegue se apropriar da interiorização das ações.

As ações do sujeito, ao contrário, são vistas por ele e assimiladas mais ou menos adequadamente por sua consciência como se se tratasse de ligações materiais quaisquer situadas nos objetos, donde a necessidade de uma construção conceitual nova para explicá-las: na realidade, trata-se, então, de uma reconstrução, mas não trabalhosa quanto o seria se não correspondesse a nada de já conhecido do próprio sujeito, e apresentando os

mesmos riscos de omissões e de deformações que existiriam se a questão consistisse em explicar a si mesmo um sistema exterior de conexões físicas (PIAGET, 1974/1977, p. 201-202).

O processo de tomada de consciência, não se dá de maneira imediata, mas por meio de elaborações graduais, passando de inconsciente para consciente. Quando pensamos em tomada de consciência moral, embora seja síncrona à tomada de consciência intelectual, não se reduz a ela, pois possui características específicas e pode ser direcionada a normas e ações coordenadas com uma afeição mútua.

Na moral isso também acontecerá, após o processo de equilíbrio, promovido pela cooperação. Destaca Piaget (1932/1994, p. 297):

Constituindo estruturas por meio de uma tomada de consciência adequada. Basta, para que a procura funcional de organização, a qual atesta a atividade sensório-motora e afetiva inicial, dê nascimento a regras propriamente ditas de organização, que o espírito tome consciência desta procura e de suas leis, e traduza, deste modo, em estrutura o que até aí era simples funcionamento.

No campo da moral, é possível compreender que a tomada de consciência, consiste em reconstruções progressivas, através das mudanças de sentimento e ações, vivenciadas pela criança, sendo reconstruídas no campo da consciência, chegando a níveis de

reciprocidade e respeito mútuo. Sabemos que essa tomada de consciência passa por processos de coação adulta, juntamente com o egocentrismo infantil. Ou seja, sabemos então que o caminho para esse processo ser significativo e eficiente é promover as experiências de reciprocidade, respeito mútuo entre adultos e crianças para, assim, criar um ambiente de cooperação.

A partir desses conceitos apresentados, evidenciaremos então os caminhos em que o indivíduo tem que passar moralmente, até chegar na autonomia moral. No próximo tópico descreveremos, anomia, heteronomia e autonomia, passos que Piaget descreve em sua teoria.

Caminho psicogenético no desenvolvimento do juízo moral

Piaget, ainda, argumenta que o desenvolvimento da moral abrange três tendências, denominadas: anomia, heteronomia e autonomia.

1. **Anomia** (crianças até 3 anos aproximadamente): geralmente a moral não existe propriamente dita, sendo as normas de conduta dos indivíduos sendo determinadas pelas necessidades básicas e pelo ambiente em que vive. Nesse sentido, quando as regras estabelecidas pelo ambiente são obedecidas pelas crianças, elas o fazem de maneira inconsciente, não discernindo o que é certo ou errado. Exemplo: um bebê que chora até que seja alimentado está apenas reagindo uma necessidade fisiológica de nutrição e não pelo fato de compreender que aquilo é essencial para sua sobrevivência.

Em função disso, Piaget chamou de anomia esse período, que ele considerou como um primeiro estágio do desenvolvimento

da consciência de regra. Embora não existam, nesse momento, regras propriamente ditas, ele acreditava que essas regularidades espontâneas constituem a base sobre a qual assentariam as futuras normas racionais: “ora, o que é esta regra racional senão a regra motora primitiva, mas subtraída ao capricho individual e subordinada ao controle da reciprocidade?” (PIAGET, 1932/1992, p. 63).

Assim como para Durkheim e Bovet, para Piaget, enquanto existe apenas hábito individual, não há sentimento de dever ou de obrigatoriedade. Em sua investigação sobre as regras do jogo, ele obteve uma prova empírica disso. Quando apresentava as bolinhas de gude à criança de 1 ou 2 anos, ela as manipulava conforme seus desejos e hábitos motores. Nesse momento, existem regularidades espontâneas, as quais Piaget denominou também de regra motoras: “a regra motora resulta, portanto, de uma espécie de sentimento da repetição, que nasce no momento da ritualização dos esquemas de adaptação motora” (PIAGET, 1932/1992, p. 62). Contudo, não se pode falar ainda de normas ou regras em si, pois a peculiaridade de uma norma é “ser obrigatória, isto é, de conservar a de fazer conservar seu valor por esta própria obrigação” (PIAGET, 1968, p. 67).

É a partir do jogo que crianças pequenas procuram imitar o comportamento e a atitude das crianças mais velhas, que jogam com algumas regras, sendo obrigatório cumprir aquelas regras: “a regra é reconhecida pelo fato de que ela obriga, mas pode ser violada tanto quanto respeitada, diferentemente de uma ‘lei’ causal ou de um determinismo, que não sofrem exceções senão a título de variações

aleatórias devido a uma combinação de causas” (PIAGET, 1972, p. 288).

2. **Heteronomia** (crianças até 9, 10 anos de idade): A próxima etapa diz respeito a primeira formulação de regras, ou seja, o resultado da primeira forma de regulação da ação pelo indivíduo, que é gerado pelas relações coativas estabelecidas entre as crianças e os adultos. Nesse processo, as crianças aprendem a como reagir a determinadas situações que envolvem as regras impostas pela autoridade do adulto (processo conhecido como heteronomia) e, nessa perspectiva, ainda não desenvolve sua autonomia.

Há outras definições para esse processo de heteronomia, como a moral da coação, da autoridade, da obrigação moral, da obediência cega ou da submissão.

Assim sendo, Piaget (1932/1994, p. 311):

Em síntese: a moral da heteronomia consiste em um conjunto de deveres a serem cumpridos- “regras prontas que se impõem de fora ao indivíduo”, como dizia Piaget. É uma moral de pura obediência. Para ele, como para Pierre Bovet, na moral da heteronomia os deveres são sentidos como obrigatórios, porque emanam de indivíduos respeitados, sejam esses deveres regras relativas a hábitos (alimentares, de higiene etc.), regras do jogo ou preceitos morais. ‘Pode haver, portanto, deveres estranhos à moral da reciprocidade’.

Essa primeira forma de obrigação do respeito unilateral, consiste na aceitação das consignes recebidas. A criança acredita “no valor absoluto dos imperativos recebidos” (ibid., p. 326). Contudo,

a mera obediência às regras, além de ser insuficiente para transformar a conduta, produz consequências inopinadas, como pode constatar Piaget em suas pesquisas sobre os efeitos da coação adulta na consciência moral da criança (FREITAS, 2003, p. 81)

Quando pensamos na criança e uma situação de descumprimento de normas, como o ato de mentir, quanto maior a dramatização da situação exposta pelo adulto, maior é o julgamento e a incorporação daquela regra para a criança, destacou Ramozzi-Chiarottino (1972, p. 61), “na teoria de Piaget, o papel do sujeito permanece sempre preponderante”: ou seja, como ele ainda é passível das regras impostas, seu processo de conscientização acerca do certo e do errado acontece por meio de uma atividade assimilatória daquele sujeito, que ainda não consegue expressar sua própria vontade.

Piaget (1932/1994) constatou, no jogo de regras, uma correlação evidente entre o momento em que a criança começa a jogar efetivamente conforme as regras previstas e o fato de que ela admite que é possível alterá-las, sem que isso constitua uma transgressão.

A heteronomia significa o processo pelo qual o indivíduo segue as regras feitas pela sociedade, limitando-se a uma obediência, já que essas regras se configuram, no contexto educacional, como uma visão da coerção e do respeito apenas unilateral.

De acordo com Zan (1998, p. 54):

O primeiro tipo de relacionamento adulto-criança é de coerção ou controle, no qual o adulto prescreve o que a criança deve fazer oferecendo regras prontas e instruções para o comportamento. Nesta relação, o respeito é algo

unilateral. Isto é, a criança deve respeitar o adulto, e este usa a autoridade para socializar e instruir a criança. O adulto controla o comportamento da criança. Neste contexto sócio moral, a razão da criança para comportar-se, portanto, está fora de seu próprio raciocínio e sistema de interesses e valores pessoais. Piaget chamou esse tipo de relação de 'heterônoma'. Em uma relação heterônoma, a criança segue regras dadas por outros e não por ela própria. A heteronomia pode variar em uma linha contínua desde o controle hostil punitivo até o controle disfarçado em doçura.

Na relação adulto-criança, observamos, muitas vezes, a imposição de atos e ações, já que os adultos tendem a proteger o menor. Assim, esse controle se processa de diversas maneiras, como pela imposição de regras, horários. Como isso se configura de maneira coercitiva, evidencia-se uma sensação de imposição pelas exigências arbitrárias de alguém que detém o controle e, principalmente, o poder, o que reforça a formação de um indivíduo heterônomo.

Na opinião de Piaget, seguir as regras de outros por meio de uma moralidade de obediência jamais levará à espécie à reflexão necessária para o compromisso com princípios internos ou autônomos de julgamento moral (DEVRIES; ZAN, 1998).

O processo de coerção, no âmbito social, é superficial, pois não fortalece a autonomia e, na realidade, cria a dependência para com o outro. Assim, observa-se o desenvolvimento de uma obediência cega em relação às autoridades, o que acarreta um comportamento da criança que não reflete suas convicções pessoais e,

tão somente, reforça o desejo de ações que o outro gostaria que ele fizesse.

Piaget descreve então uma outra possibilidade de relação: o respeito mútuo e a autonomia, no qual o adulto devolve o respeito a criança, dando a ela a possibilidade de regular o seu comportamento e suas ações. Para isso, é necessário evitar o exercício de autoridade usado pelos adultos para coerção, o que permitiria que a criança desenvolvesse suas potencialidades para pensar de forma independente e crítica.

3. **Autonomia:** legitimação das regras. O respeito a regras é gerado por meio de acordos mútuos entre as crianças e os outros. É considerada, pelo autor, a última fase do desenvolvimento da moral. Nessa perspectiva, tendo conhecimento que as crianças e adolescentes seguem fases mais ou menos parecidas quanto ao desenvolvimento moral, cabe ao educador compreender que há determinadas formas de lidar com diferentes situações e diferentes faixas etárias. Além disso, é importante que ele, ainda, conduza a criança na passagem da heteronomia para autonomia, ou seja, direcionando-a para a própria autonomia intelectual e moral.

A construção da autonomia acontece quando o indivíduo internaliza as regras e começa a observar os pontos de vista, os seus valores, compreender também os valores existem e principalmente o coletivo. A relação entre iguais é a mais propensa para a construção da autonomia, comparando a relações entre desiguais, pois a relação adulta-criança pode promover a submissão, imitação e principalmente a obediência, sendo assim uma relação de heteronomia e não autonomia.

Sendo assim, as crianças que constroem no seu processo de desenvolvimento internamente e consciente a autonomia, organizam as suas ações, a partir das regras, condutas, fazendo de maneira racional, tendo sempre o consenso que isso será importante também para os demais.

A cooperação, descrita por Devries e Zan (1998, p. 57), é uma interação social que se dirige a um determinado objetivo entre indivíduos que se consideram como iguais e tratam uns aos outros como tais.

O método pelo qual o relacionamento autônomo opera é o de cooperação. Cooperar significa lutar para alcançar um objetivo comum enquanto coordenam-se os sentimentos e perspectivas próprias com a consciência dos sentimentos e perspectiva dos outros. O professor construtivista considera o ponto de vista da criança e a encoraja a considerar o ponto de vista de outros. O motivo para a cooperação começa com um sentimento de mútua afeição e confiança que vai se transformando em sentimentos de simpatia e consciência das intenções de si mesmo e dos outros.

Nos escritos de Piaget, o termo moral pode ter ligação com algumas terminologias diferentes como: autonomia moral, consciência autônoma, cooperação, respeito mútuo, moral racional, estado de bem, do sentimento do bem. Essas definições são encontradas em outros livros e citações ao longo da sua obra.

Piaget (1954, p. 534) chamou de autonomia a capacidade do sujeito de elaborar normas próprias, a qual se constitui nas relações de cooperação: “esta noção de autonomia é empregada aqui sem uma conotação filosófica. Ela designa somente a possibilidade do sujeito de elaborar, ao menos em parte, suas próprias normas”. O

sujeito começa a organizar os seus pensamentos e atitudes e decide por sua própria consciência, começando a compreender uma norma social e uma lei física para, na sequência, questionar o que e como as coisas devem ou deviam ser, ou seja, ele descobre então a sua própria capacidade normativa, sendo a primeira condição para o processo de emancipação.

De acordo com Freitas (2003, p. 93):

A descoberta de seu poder de instituir normas não implica que, a partir desse momento, a criança não se conduza senão por regras que ela mesma tenha elaborado. No entanto, a própria maneira como ela avalia e aplica os preceitos ditados pelos adultos- não mentir, não roubar etc- difere daquela da moral da heteronomia: o realismo moral tende a descrever com a idade e, por isso, as faltas morais passam a ser julgadas em função da intenção do agente (responsabilidade subjetiva) e não mais do resultado ou do caráter material do ato (responsabilidade objetiva). Um ato só é passível de sanção se houver, por parte do agente, a intenção de prejudicar.

Falta sublinhar ainda uma tese essencial à teoria de Piaget: a ação precede a consciência; esta é uma “tomada de consciência” da organização efetiva daquela. Assim, no nível da inteligência, as operações mentais serão uma abstração do funcionamento efetivo das ações sensório-motoras. No nível moral, as concepções de bem e de mal serão abstrações das relações sociais efetivamente vividas. Por esta razão, uma educação moral que objetiva desenvolver a autonomia da criança não deve acreditar nos plenos poderes de belos

discursos, mas sim levar a criança a viver situações de autonomia será fatalmente exigida. Porém, é preciso tomar cuidado com as pretensões da ação educativa escolar: os conceitos de coação e cooperação são, para Piaget, conceitos que permitem a leitura de uma sociedade dada. Se uma cultura for essencialmente coercitiva, valorizando as posturas autoritárias e o respeito unilateral, dificilmente uma ação pedagógica, por si só, levará à autonomia dos alunos. Ajudará, sem dúvida, mas terá alcance limitado. Acreditar o contrário é pensar que uma criança é puro produto dos métodos e objetivos de uma instituição educacional. Não há dúvidas de que a teoria de Piaget permite-nos pensar a educação. Mas ela nos permite sobretudo pensar a cultura, e dentro dela, a educação.

Pensando na autonomia da criança, ou situações de autonomia, precisamos compreender o que levou a essa mudança e a essa ação. Piaget chama esse processo de tomada de consciência: momento em que o indivíduo consegue se organizar e se estruturar para gerar uma devolutiva eficiente e, também, compreender os processos no qual ele está inserido socialmente. Isso ocorre, pois, o ambiente coercitivo, anterior, promove apenas a heteronomia, valorizando sempre a postura de autoridades, e, após a tomada de consciência, posterior, é possível a autonomia do indivíduo.

O processo educacional pode promover um avanço nesse processo e, principalmente, conduzir ações cooperativas entre os indivíduos. Ao pensarmos que à ação precede a consciência, temos que promover uma educação para além da autoridade e do respeito unilateral, evoluindo, assim, da coação para o processo de cooperação e respeito mútuo.

A autonomia é construída aos poucos e, mesmo em indivíduos que estão em processo de autonomia, há possíveis regressões para cenários de heteronomia. Isso acontece, principalmente, quando a tomara de consciência não se efetiva de maneira ampliada e consolidada.

Um outro aspecto destacado por Piaget (1932/1994, p. 155):

Como a criança chegará à autonomia propriamente dita? Vemos surgir o sinal quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuos. A reciprocidade parece, neste caso, ser fato de autonomia. Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independentemente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o 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.

A reciprocidade, simpatia e consciência perante o outro, ocorre de maneira interna e precisa ser estruturada em uma vontade do indivíduo, quando ele compreende que suas ações afetam a coletividade. Sem esse processo social, não há necessidade moral, já que a moral só é construída na relação com o outro.

Um outro aspecto a ser destacado é a autonomia da vontade, que é a consciência refletida através de si, não apenas do grupo, propondo assim uma reflexão em relação ao caráter e a forma em que os indivíduos interpretam a obrigação e a autoridade. Conforme Piaget (1932/1994), o terceiro elemento da moralidade é a autonomia da vontade. É contrário à moral racional impor o que quer que seja à própria consciência: “é uma regra, não somente de lógica, mas de moral, que nossa razão só deve aceitar como verdade o que, espontaneamente, reconheceu como tal” (p. 123). Mas a solução kantiana, que explica a autonomia da vontade racional, equivale a fazer da obrigação “um caráter de certo modo acidental da lei moral.” (PIAGET, 1932/1994, p. 125). Convém, pelo contrário, justificar a autonomia sem derogar o princípio de obrigação e autoridade.

Durkheim pensa poder encontrar esta conciliação da autonomia e da autoridade social numa comparação com as ciências naturais. Somente somos livres frente à natureza, aprendendo a conhecer suas leis utilizando-as sem procurar transgredi-las. Ora,

[...] na ordem moral, há lugar para a mesma autonomia e não há lugar para nenhuma outra. Como a moral exprime a natureza da sociedade, e esta não é mais diretamente conhecida por nós que a natureza física, a razão do indivíduo não pode ser mais a legisladora do mundo moral que do mundo material... Mas esta ordem, que o indivíduo, enquanto indivíduo, não criou, não quis deliberadamente, pode apoderar-se dela pela ciência (PIAGET, 1932/1994, p. 133).

Em suma, a autonomia consiste em compreender o porque das leis que a sociedade nos impõe e que não somos livres de recusar.

Uma outra base teórica muito importante para Piaget é Kant, ao descrever sobre a obediência das regras, pois o princípio vem da ação desse indivíduo ao julgar os atos dos demais, observando os aspectos dessa moral. Sendo que a autonomia moral deve estar no desejo desse indivíduo em escolher, aspectos das leis universais. Já em Piaget, descreve que a moralidade é construída, na relação com o outro, construindo assim suas próprias regras e valores, serão inseridas em seus grupos de convivência.

Destacando Piaget (1932/1994, p. 275),

Resta um último ponto, sobre o qual o manuscrito do curso deixado por Durkheim não determina com precisão as aplicações pedagógicas, mas que é estudado pelo autor a propósito dos elementos da moralidade: a autonomia da vontade. A posição tão sugestiva tomada por Durkheim e as observações tão perspicazes que fez sobre a moral kantiana são de natureza, melhor que todo o resto da obra, a fazer-nos compreender o forte e o fraco da doutrina durkheimiana, A autonomia da vontade moral, segundo Kant, é devida ao caráter racional desta, resultando da sensibilidade a própria obrigação do dever como tal. Sobre o que Durkheim observa, com razão o nosso ver, que a obrigação própria ao dever puro se torna neste caso, ‘um característico de certo modo accidental da lei moral’. Ora, tudo comprova, segundo Durkheim que ‘a lei moral está investida de uma autoridade que impõe seu respeito mesmo à razão’ e assim é obra de um ser, real ou ideal, ‘superior à faculdade que o concebe’. Não sendo este ser

outro que a própria sociedade, a única autonomia possível é, então a livre submissão da razão individual às leis da sociedade.

Iremos destacar o termo cooperação e respeito mútuo, no próximo tópico, pois conforme Piaget (1932/1994, p. 276), esse cenário busca um possível caminho para o processo de autonomia, onde o meio, no qual o indivíduo está inserido, tem o objetivo de construção de uma sociedade que respeita o indivíduo e prioriza as ações desse indivíduo visando o coletivo e o bem comum.

A cooperação, o respeito mútuo, portanto, implicam mais que a autonomia ilusória descrita por Durkheim: postulam a autonomia completa da razão. Quando Durkheim nos lembra que o indivíduo é por si só capaz de criar a moral, isto não exige absolutamente que a personalidade (isto é, o indivíduo enquanto se submete às normas da reciprocidade) não seja livre de julgar tudo segundo sua própria razão. Que a autonomia suponha um conhecimento destas leis, nada mais justo. Mas as leis sociais não estão concluídas e sua constituição progressiva supõe a cooperação e a inteira liberdade da razão pessoal. A autonomia da razão, portanto, nada tem a ver com a fantasia individual, mas é contraditória com a ideia de uma autoridade exterior reconhecida como tal. Como Rauh tão profundamente o demonstrou, ser pessoal consiste em “situar-se”, o que não impede que, para se situar, seja preciso primeiramente “instruir-se”. Para educar a autonomia na criança, portanto, é útil “educá-la” cientificamente. Mas não basta, para isso, submetê-la à sociedade adulta, e fazê-la compreender de fora as razões desta submissão: a autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação.

Ainda que meio século depois, os desafios se mostram semelhantes: “embora seja ‘moderno’ o conteúdo ensinado, a maneira de se apresentar permanece às vezes arcaica do ponto de vista psicológico” (PIAGET, 1973, p. 19).

Piaget (1979 p. 21) invocava a reflexão “nesse campo tão especial da formação de futuros homens de ciência, e de técnicos de nível satisfatório para uma educação apropriada ao espírito experimental, coloca-se um problema que sem dúvida não é peculiar ao ensino da física, mas que já começa a preocupar certos educadores é se haverá de importa cada vez mais toda a pedagogia com base na Psicologia”.

Visando os conceitos que envolvem a psicologia e a pedagogia, juntos podem ampliar o olhar para novas visões. “A decisão caberá às experiências pedagógicas, metodológicas do futuro” (PIAGET, 1979, p. 21).

Uma das grandes descobertas de Piaget (1992) se materializa nesse trecho: “com a idade o respeito muda de natureza” (p. 79). Assim, no processo de desenvolvimento, na medida que a criança estabelece trocas com outras crianças – havendo então um desenvolvimento cognitivo –, ela também permite se descentrar de seu próprio ponto de vista, egocêntrico. Nessa perspectiva, mais tarde, as diferenças de idade entre gerações deixam de ser mais relevantes do que o todo e um outro tipo de relação se estabelece: a cooperação: “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 ele gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1932/1994, p. 155).

Em terceiro lugar, Piaget evidencia que a moralidade é construída e tem um desenvolvimento partindo da anomia, à heteronomia e alcançando a autonomia e, com isso, duas grandes tendências da moral se destacam: a moral do dever, da obediência, e a moral do bem. Essas morais são constituídas por fatores diferentes que residem, principalmente, nas relações sociais vividas pelas crianças com os outros ao seu redor. Relações de respeito unilateral, caracterizadas pela coação, consolidam o senso de obrigação, a heteronomia moral. O autor em algumas passagens do juízo moral da criança destaca o papel dos pais nessa moral e chega a chamá-los de “psicólogos medíocres”, pois aplicariam “a mais contestável das pedagogias morais” (PIAGET, 1932/1994, p. 151-152).

Por outro lado, relações de respeito mútuo, permitem a cooperação e, somente nela é possível nascer a moral do bem que tem por base o princípio da reciprocidade.

Assim, Piaget demonstra a enorme força, para o desenvolvimento, que pode haver na relação entre iguais, baseada na cooperação. Penso que esse ponto da teoria da moralidade de Piaget é extremamente importante para pensarmos hoje, o que ou quem são as autoridades que impõem a obediência às crianças ou os “iguais” que cooperam entre si; ou mesmo se os iguais são mesmo tão iguais assim. As autoridades, como pais ou professores continuam atuando como fonte somente de respeito unilateral? Que preparo ou formação caberia a eles para auxiliar no desenvolvimento moral das crianças? Ou ainda, o exame das mídias e suas influências não estaria demonstrando que as coações sociais têm vindo de outro lado que não só de pais ou de adultos?

Considerações finais

Para que uma escola promova de fato o desenvolvimento da moralidade autônoma, é preciso que os professores e professoras propiciem aos educandos oportunidades que visem o diálogo, a reflexão, a cooperação, a empatia e o respeito mútuo. Afinal, a escola sempre educa moralmente, seja para a heteronomia, seja para a autonomia. Urge a necessidade de que deixemos de pensar que a escola é apenas um espaço para a transmissão de conhecimento pela cultura, modelo tradicional e retrógrado. Muitas vezes, na Educação Infantil, existe a cobrança por parte dos gestores e também da família de priorizar ações relacionadas à leitura e a escrita, o que, de certa forma, pode inviabilizar o desenvolvimento moral e integral da criança.

Mesmo reconhecendo a importância de a escola desenvolver um trabalho com valores sociomorais, percebemos que os professores tendem a se esquivar disso, justificando que o papel da escola é apenas manter ou complementar a ação da família no que se refere ao desenvolvimento da moralidade, esquecendo-se ou até mesmo desconhecendo que os conflitos entre os alunos acontecem, por exemplo, e os professores precisam intervir, o que acabam por inserir questões de cunho moral nessas situações.

A escola pode e deve ser encarada como um espaço privilegiado, no que se refere à transição da moralidade heterônoma para a autônoma, mas o que vemos na realidade são ações que, infelizmente, provocam a manutenção da heteronomia, por impor aos alunos a obediência e o dever. Por fim, não é nossa intenção culpabilizar o modelo que está posto, pois professores e professoras

até possuem a vontade de repensarem a sua prática, mas falta-lhes formação inicial e continuada para tanto. Talvez o primeiro passo seja conscientizá-los de que, quer queira ou não, eles desempenham papel importante na formação moral daqueles que estão sob suas responsabilidades.

Referências

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

FREITAS, L. B. de L. Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 12, n. 2, p. 447-458, 1999.

KESSELRING, T. **Jean Piaget**. Petrópolis: Vozes, 1993.

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

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?**. Rio de Janeiro: Jose Olympio Editora, 1975.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1979.

PUIG, J. M. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da Educação Moral**. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

A TEORIA MORAL PIAGETIANA: DE PROJETO INACABADO PARA A BASE DA ABORDAGEM COGNITIVO-EVOLUTIVA DO DESENVOLVIMENTO MORAL

Matheus Estevão Ferreira da SILVA¹
Lia Beatriz de Lucca FREITAS²

Introdução

Ao longo deste capítulo evidenciamos um dos momentos cruciais na trajetória de formação do campo de estudos conhecido por *Psicologia Moral*: a redescoberta da teoria moral piagetiana como alternativa para o estudo psicológico da moralidade e, principalmente, o préstimo dessa teoria para servir de base para a fundação da abordagem cognitivo-evolutiva do desenvolvimento moral.

Embora a moralidade seja historicamente estudada em diversas áreas de conhecimento, tais como a Filosofia, a Sociologia,

¹ Doutorando, Mestre em Educação e Pedagogo pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, e Psicólogo pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Campus de Assis. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com

² Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação e Psicóloga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS, e Consultora Acadêmica. E-mail: lia.beatriz.freitas@gmail.com

a Antropologia e o Direito, para La Taille, Souza e Vizioli (2004) coube à Psicologia a produção científica mais consistente na investigação do tema, cuja expressividade pôde constituir um campo de estudos próprio sobre os processos psicológicos envolvidos nesse fenômeno. Nesse sentido, é na Psicologia Moral que “o estudo do tema encontra respaldo em pesquisas empíricas e no desenvolvimento de métodos apropriados à sua investigação” (LEPRE, 2015, p. 9).

Denomina-se *Psicologia Moral* esse campo “[...] em que se estudam os processos psíquicos por meio dos quais se legitimam regras, princípios e valores morais” (LA TAILLE, 2007, p. 11). E da mesma forma que várias são as áreas do conhecimento que têm a moralidade como objeto de estudo, no caso da Psicologia Moral, também se produziram várias teorias, com diferentes abordagens, nesse campo. Dessa variedade, podem-se citar as teorias de abordagem *psicanalítica* e *behaviorista*.

Segundo Biaggio (2006), até a década de 1960, o estudo psicológico da moralidade foi dominado por essas duas abordagens pioneiras, as quais predominaram por diversas décadas. No fim da década de 1960 e início de 1970, esse cenário, no entanto, foi alterado: “nos últimos 30 anos, o enfoque cognitivista tomou conta do campo da moralidade, sendo praticamente abandonados os estudos empíricos na linha behaviorista [...] e psicanalítica” (BIAGGIO, 2006, p. 21).

A chamada *abordagem cognitivo-evolutiva*, que considera o desenvolvimento das funções psicológicas a partir de um viés evolutivo, e concorrente às duas abordagens anteriores, é erigida a partir das teorias sobre a moral do epistemólogo suíço Jean Piaget

(1896-1980) e do psicólogo estadunidense Lawrence Kohlberg (1927-1987). Foi o trabalho de Piaget (1932/1994) em torno da questão moral, publicado no início da década de 1930, que inspirou a abordagem cognitivo-evolutiva. O principal autor responsável por essa perspectiva foi Kohlberg (1992), autor posterior a Piaget, cujos esforços na década de 1960 em diante pôde consolidá-la como a principal perspectiva teórica em Psicologia para o estudo da moralidade, despertando o interesse da comunidade acadêmica mundial pelo tema e impulsionando-a a alcançar o seu *status*, ainda atual, de mais produtiva e de grande marco de referência nesse campo de conhecimento.

Assim, são diversos(as) os(as) autores(as) (DEVRIES, 1991; BIAGGIO, 2006; LEPRE, 2015; SILVA; 2022a; 2022b) que consideram que a Psicologia Moral “consolidou-se, como área nobre da Psicologia” (LA TAILLE, 2007, p. 17), a partir da referida teoria e dos estudos desenvolvidos por Kohlberg. Alguns desses(as) autores(as) (BIAGGIO, 2006; LEPRE, 2015) entendem que Kohlberg retomou e aprofundou o projeto piagetiano acerca da moralidade. No entanto, outro(a)s (KILLEN; SMETANA, 2015; YOUNISS; DAMON, 1992) argumentam que a teoria de Kohlberg difere daquela de Piaget (1932/1994). Neste capítulo, consideramos que Kohlberg, na verdade, deu continuidade à linha de pesquisa iniciada por Piaget, mas propôs sua própria teoria, a qual difere daquela de Piaget. Essa questão será retomada quando discutido, mais adiante, o préstimo da teoria moral piagetiana para a fundação da abordagem cognitivo-evolutiva.

É válido ressaltar que no contexto atual da Psicologia Moral, encontram-se disponíveis na literatura diversas outras teorias, que

fundamentam as investigações no estudo da moralidade, associadas à abordagem cognitivo-evolutiva. Para além de Kohlberg, essas teorias retomam as ideias originais piagetianas e, sobretudo, a interpretação kohlberguiana dada a elas.

A Teoria Moral Piagetiana: um projeto inacabado, mas seminal

Jean Piaget nasceu na Suíça, no final do século XIX, e faleceu aos 84 anos. Epistemólogo, biólogo de formação, tornou-se um dos psicólogos mais renomados do século XX graças ao colossal número de estudos realizados sobre o desenvolvimento humano. Atuou como professor da Universidade de Neuchâtel (1925-1929) e da Universidade de Genebra (1929-até sua morte). Ele deixou toda uma vida de dedicação aos estudos e uma das principais teorias sobre o conhecimento, a respeito de como ele surge e se desenvolve – a *Epistemologia Genética*.

Em sua análise estrutural da obra piagetiana – método no qual se recorre à obra de determinado autor em sua totalidade buscando desvendar sua lógica interna –, Ramozzi-Chiarottino (1972) demonstra que o objetivo de Piaget foi explicar como é possível o ser humano alcançar o conhecimento necessário e universal. Opondo-se às teses *inatistas* e *empiristas*, que consideram que o conhecimento provém, respectivamente, do maturacionismo biológico e da experiência vivida, a teoria de Piaget (1945/2010; 1975/1976) defende as ideias de que: (a) o conhecimento é *construído* na interação do sujeito com o meio e (b) se desenvolve em

patamares qualitativamente distintos (estágios)³, em uma assumida postura *estruturalista* e *teleológica*: “quando Piaget fala em desenvolvimento está se referindo a um caminho a ser percorrido até se chegar a um ponto mais evoluído” (LEPRE, 2015, p. 17). E isso o inclui no grupo das teorias *interacionistas*.

Sendo a principal preocupação de Piaget (1945/2010; 1975/1976) a construção da inteligência, cuja mais popular contribuição foi a definição de seus estágios cognitivos, o aspecto cognitivo do desenvolvimento foi privilegiado em sua obra. Os aspectos social, moral e afetivo, embora também considerados, nem sempre foram objeto de estudos sistemáticos. No caso da moralidade, contudo, Freitas (2002, p. 303), adverte que “quando consideramos o conjunto de sua obra, podemos constatar também que ele jamais deixou de escrever sobre a questão moral”.

Ainda segundo Freitas (2002; 2003), o livro *Le jugement moral chez l'enfant* (traduzido no Brasil para *O juízo moral na criança*) é, sem dúvida, a principal obra em que Piaget (1932/1994) trata da questão moral. É nesse livro que ele relata os seus estudos empíricos. Nele, a despeito da ação e dos sentimentos morais, Piaget (1932/1994) investigou a gênese do *juízo moral* em crianças. O autor buscou investigar como a criança adquire o respeito pelas regras, reunindo no livro resultados de três estudos nos quais se

³ Como ressalta Mano (2017), Piaget se vale da palavra *stade* (estádio) para designar o processo de desenvolvimento cognitivo, no entanto, em obras traduzidas do francês para o português, emprega-se a palavra *estágio* para designá-lo. Apesar disso, “independentemente do termo adotado, é necessária a compreensão do real significado desse conceito na obra piagetiana” (p. 29). Neste texto, usaremos a palavra *estágio*, uma vez que também é o termo utilizado por Kohlberg para designar seus próprios estágios de desenvolvimento quanto à moral.

utilizou da observação e entrevistas com crianças, interrogando-as tanto sobre as regras de jogos quanto sobre personagens em histórias-estímulo.

Dos resultados encontrados nesses estudos, destaca-se a identificação de um caminho psicogenético caracterizado pela passagem da *heteronomia* à *autonomia*. Após um período de ausência de regras (*anomia*) – não caracterizado como uma tendência moral –, a heteronomia é a primeira tendência⁴ moral vivenciada pela criança, que apesar de perceber a existência de regras, não as compreende como necessárias para se viver em sociedade e as obedece mediante o poder que as figuras de autoridade, tais como pais e professores(as), exercem sobre ela (respeito unilateral), com seus juízos caracterizados por fatores externos. Com as interações entre pares e relações de cooperação, constrói-se a tendência moral de *autonomia*, que paulatinamente ocupa o lugar da heteronomia, em que a criança passa a entender que as regras decorrem de um acordo mútuo entre as pessoas (respeito mútuo), o respeito às regras se dá voluntariamente e seus juízos caracterizam-se pela reciprocidade.

Embora Piaget propusesse ineditamente tal modelo psicogenético de desenvolvimento por tendências no caso da moralidade, suas ideias remontam as expostas pelo filósofo prussiano Immanuel Kant (1724-1804), para quem as pessoas são os únicos seres dotados de liberdade para agir com base na razão e não por inclinações ou vontades pessoais. Opondo-se à determinação externa,

⁴ Preferiu-se adotar o termo *tendências* ao invés de *estágios*, uma vez que para Piaget (1932/1994) ainda não é claro se o caminho psicogenético que traça corresponde a uma estrutura de moralidade, paralela às estruturas cognitivas, por meio da sucessão em estágios de desenvolvimento, como é para Kohlberg (1992).

Kant (1785/2005) concebe como moral o comportamento autoescolhido que se baseie em um princípio universalmente válido, atestado pelo que chamou de Imperativo Categórico, formulado da seguinte forma: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer que ela se torne lei universal” (KANT, 1785/2005, p. 59). Assim, para uma ação ser moral, ou o juízo que a determinou, ela deve obedecer a uma lei interna e se justificar a partir de um princípio válido para toda a humanidade.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, a professora Zélia Ramozzi-Chiarottino tem chamado atenção, desde a década de 1980 (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984), e ainda atualmente (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2021), para a tese de que a teoria de Piaget pode ser considerada como uma espécie de kantismo evolutivo – expressão utilizada pelo próprio Piaget (1959) –, em que as ideias kantianas sobre o conhecimento são colocadas em perspectiva evolutivo e registradas progressivamente ao longo no desenvolvimento humano. Para Freitas (2002; 2003), a sua teoria sobre a moralidade também pode ser entendida como um kantismo evolutivo, sobretudo na passagem da heteronomia à autonomia.

O juízo moral na criança de Piaget (1932/1994) é, portanto, considerado um marco de referência na Psicologia Moral, e seminal para a fundação da abordagem cognitivo-evolutiva para o estudo da moralidade. Nas palavras de Freitas (2003, p. 16), esse livro tornou-se um clássico da literatura e, não obstante, “de acordo com o olhar retrospectivo de alguns autores sobre esse domínio específico da psicologia, a importância histórica desse livro de Piaget deve-se ao fato de que ele inaugurou, nos anos 30, uma nova linha de investigação: o chamado enfoque cognitivo-evolutivo”.

Entretanto, desde quando ela surgiu, aponta-se que a teoria moral de Piaget, ao mesmo tempo que seminal (BIAGGIO, 2006; LEPRE, 2015), é um projeto inacabado (FREITAS, 2003).

Em sua tese de Doutorado defendida em 1998 na Universidade de São Paulo (USP), e que deu origem ao livro *A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado* (FREITAS, 2003), Lia Beatriz de Lucca Freitas buscou responder a pergunta: “qual foi a intenção de Piaget no domínio da moral?”. Freitas teve como referência a já citada análise estrutural da obra piagetiana de Ramozzi-Chiarottino (1972). Nessa análise, a autora antecessora demonstrou que o objetivo de Piaget, em toda a sua obra, foi explicar como o ser humano alcança o conhecimento, e que esse objetivo esteve anunciado como seu projeto de vida desde a publicação do livro autobiográfico *Recherche*, de 1918, publicado por Piaget (1918) quando ainda muito jovem. No entanto, Ramozzi-Chiarottino (1972) não se ateu às suas implicações na moralidade.

Freitas (2003), portanto, retoma a análise estrutural realizada por Ramozzi-Chiarottino (1972) e a utiliza para a análise dos textos de Piaget sobre a moral. Em seus resultados, a autora advoga que “além de construir uma teoria do conhecimento, ele aspirava estabelecer uma teoria sobre a moral, e este plano é também de sua juventude” (p. 19). Na continuidade dessa análise, pode-se dizer que,

[...] no projeto de Piaget, apresentado em *Recherche*, a questão moral aparece ao lado do problema do conhecimento [...]. Ou seja, Piaget, leitor de Kant, planejara seguir seus passos: após explicar como é possível ao homem alcançar o conhecimento, ele também estaria

apto a propor a sua ética. Essa era a intenção de Piaget. *Ele, porém, deixou esse projeto inacabado* (FREITAS, 2003, p. 107, grifos nossos).

Dessa forma, mesmo que o projeto inicial intencionado pelo autor no campo da moralidade seja reconhecido como seminal a partir de seu livro de 1932, ele permaneceu como inacabado, como Freitas (2003, p. 108) continua a ressaltar: “O porquê disso constitui, como disse a professora Amélia Domingues de Castro, ‘um mistério a decifrar na vida científica piagetiana’. Deixaremos intocado esse mistério, pois, neste estudo, não nos cabe desvendá-lo”. Apesar disso, outros(as) autores(as) encontraram nele uma possibilidade atraente para o estudo psicológico da moralidade. Nesse sentido, resalta Lepre (2015, p. 22), com base no trabalho pioneiro de Piaget, “diversos outros importantes autores [...] elaboraram suas propostas teóricas, ora concordando inteiramente com a proposta piagetiana, ora rejeitando determinados aspectos”.

A “Redescoberta de Piaget” e a consolidação da abordagem cognitivo-evolutiva do desenvolvimento moral por Lawrence Kohlberg

É inegável que Piaget influenciou Kohlberg. No entanto, isso não significa que Kohlberg tenha concordado com Piaget e transposto fielmente todas as assertivas da teoria piagetiana para a sua própria teoria. Em outras palavras, mais adequado seria dizer que o autor norte-americano se *inspirou* nas ideias do autor genebrino, pois, ainda que de fato tenha conservado várias delas em sua teoria,

ele propôs ideias próprias acerca do desenvolvimento moral, muitas vezes, inclusive, conflitantes com aquelas de Piaget.

Kohlberg é um autor importante não apenas pela criação da abordagem cognitivo-evolutiva, mas também pela consolidação do próprio campo da Psicologia Moral, que se fez por meio dessa abordagem teórica.

Cabe esclarecer que por abordagem cognitivo-evolutiva nós não nos referimos a uma determinada teoria, mas sim a uma corrente teórica que reúne uma variedade de teorias diferentes entre si, mas com certas semelhanças em suas proposições e em suas referências de base, neste caso, baseadas na tradição piagetiana. Assim, enquanto a teoria piagetiana foi fundamental para fundar a abordagem cognitivo-evolutiva, essa fundação só ocorreu a partir de sua “redescoberta” por Kohlberg.

Lawrence Kohlberg foi um psicólogo, professor universitário e pesquisador norte-americano nascido em 1927 e que veio a falecer precocemente, em 1987, aos 59 anos. Kohlberg (1984; 1992) dedicou toda sua vida acadêmica para a elaboração de sua teoria sobre o desenvolvimento moral. Em síntese, essa teoria busca descobrir como se dá o desenvolvimento do respeito às regras ao longo da vida e o modo como a consciência se obriga a respeitá-las. Seu programa de pesquisas teve início com sua tese de Doutorado, a qual defendeu em 1958 na Universidade de Chicago (KOHLBERG, 1958), intitulada *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16* (*O desenvolvimento de modos de pensamento e escolha moral dos 10 aos 16 anos*, em tradução livre).

Não obstante, sua trajetória assemelha-se com a de Piaget: ambos procuraram, na Psicologia, achados empíricos que pudessem

comprovar os modelos psicológicos de suas teorias, elaboradas com base em ideias filosóficas – no caso deles, a Filosofia kantiana. E foi no trabalho de Piaget que Kohlberg proeminentemente se fundamentou para formular sua teoria. Posteriormente, Kohlberg ficaria conhecido como “um dos primeiros americanos em Psicologia a reconhecer a importância dos esforços de Piaget, [...] e articular claramente a alternativa piagetiana” (DEVRIES, 1991, p. 8, tradução nossa).

Logo, o fenômeno “que tem sido chamado de ‘ressurgimento’, ‘renascimento’ e ‘redescoberta’ de Piaget no final da década de 1950 e início da década de 1960” (BURMAN, 2016, p. 72, tradução nossa) nos Estados Unidos, se deve, em parte, aos esforços de Kohlberg no campo da moralidade, a princípio em seu Doutorado e, em seguida, nos estudos seguintes que consolidaram sua teoria.

Em seu doutoramento, Kohlberg (1958) acompanhou longitudinalmente uma amostra de 84 meninos de 10, 13 e 16 anos de idade, brancos, de classe média da cidade de Chicago. O próprio Kohlberg (1992, p. 33, tradução nossa) relata que “o objetivo desta pesquisa foi aplicar à adolescência a pesquisa iniciada por Piaget sobre o desenvolvimento do julgamento moral em crianças. Para estudar o desenvolvimento moral na adolescência, decidi usar o método e as suposições gerais de Piaget”. Contrastando esse dizer do autor com a interpretação de Youniss e Damon (1992) e Killen e Smetana (2015), pode-se inferir que, se em algum momento foi a intenção de Kohlberg continuar a teoria piagetiana, ele o fez “à sua maneira”, criando uma teoria diferente daquela de Piaget.

Kohlberg (1992) interessou-se no método de entrevista de Piaget no livro *O juízo moral na criança*, porém, diferente de Piaget, utilizou dilemas morais⁵ no lugar das histórias-estímulo. Assim, a começar pela adaptação do método em sua tese de Doutorado (KOHLBERG, 1958), outras diferenças entre os ambos autores foram surgindo, sendo talvez a principal delas a inovação que Kohlberg (1984; 1992) faz, também desde seu doutoramento, ao considerar as tendências morais *heteronomia* e *autonomia* traçadas por Piaget insuficientes. No lugar delas, o autor propõe um modelo de desenvolvimento moral por *níveis* e *estágios*, tal como no modelo cognitivo piagetiano. Diferente de Kohlberg, no que compete ao desenvolvimento moral, Piaget (1932/1994) pareceu não se sentir seguro em traçar estágios tal como fez no desenvolvimento cognitivo.

No entanto, durante toda sua carreira acadêmica, Kohlberg sempre buscou por corroboração empírica para suas assertivas, o que não foi diferente com os fundamentos de sua teoria. Depois de ter-se baseado em Piaget (KOHLBERG, 1958), ele passou a se dedicar à exploração exaustiva das ideias piagetianas sobre o desenvolvimento cognitivo e moral (KOHLBERG, 1966a; KOHLBERG; YAEGER; HJERTHOLM, 1968), com o intuito de encontrar validade no conceito de estágio piagetiano para, então, aplicá-lo consistentemente em sua proposta de estágios morais.

Em posse de suas próprias evidências empíricas que endossavam os conceitos piagetianos, sobretudo o de estágio, Kohlberg incorporou o conceito de estágio cognitivo na

⁵ Dilemas morais são situações extremas, geralmente protagonizadas por um personagem, que envolvem dois valores. O personagem protagonista deve decidir a qual aderir.

conceituação de seus estágios morais⁶. Não obstante, além de transpor a teoria piagetiana sobre as estruturas cognitivas para a moralidade, Kohlberg (1982) também apontou para uma relação nesse paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral, ao ressaltar que um (cognitivo) é condição necessária, embora não suficiente, para o desenvolvimento do outro (moral).

Em seu modelo, Kohlberg (1984; 1992) propõe que o desenvolvimento moral perpassa por *três níveis e seis estágios*, sendo dois estágios para cada nível. Assim, a moralidade se encontra organizada em três grandes níveis – pré-convencional, convencional e pós-convencional –, cada um subdividido em dois estágios. O primeiro nível, *pré-convencional*, típico entre crianças, é constituído pelos Estágios 1 e 2, em que o raciocínio se baseia no medo da punição (autopreservação) ou em interesses individuais. O segundo nível, *convencional*, típico entre adolescentes e adultos, é constituído pelos Estágios 3 e 4, em que o raciocínio se baseia na conformidade às convenções e regras sociais determinadas por grupos ou autoridades, procurando manter a ordem social vigente. O terceiro e último nível, *pós-convencional*, atingido por uma quantidade mínima de adultos, é constituído pelos Estágios 5 e 6, em que o raciocínio moral rompe com o contexto sócio legal e baseia-se na

⁶ Entretanto, Marçal e Bataglia (2018) apontam problemas na incorporação do conceito de estágio cognitivo de Piaget no campo da moralidade. Para esses autores (2018, p. 1-2), “uma das questões da psicologia moral é se podemos pensar em estádios do desenvolvimento moral do mesmo modo que pensamos em estádios do desenvolvimento cognitivo. Lawrence Kohlberg [...] claramente coloca os estádios e níveis hierárquicos como se essa transposição fosse facilmente depreendida. Pensamos que a concepção piagetiana de estádios seja bem mais específica e focada na existência de invariantes funcionais”.

reciprocidade e em princípios morais universalizáveis, isto é, as regras só são aceitas se estiverem fundamentadas em princípios morais.

Enquanto professor da Universidade de Yale entre os anos de 1961 e 1962, da Universidade de Chicago de 1962 a 1967 e depois contratado pela Universidade de Harvard em 1968 (onde atuou até sua morte em 1987), Kohlberg deu continuidade às suas pesquisas, aprimorou a teoria e chegou a elaborar uma entrevista padronizada de avaliação do juízo moral, a *Moral Judgment Interview* (MJI) (COLBY; KOHLBERG, 1987), o que pôde sistematizar seu método de mensuração.

A continuidade da abordagem cognitiva-evolutiva pelas teorias pós-kohlberguianas

Com a morte de Kohlberg, muito discutiu-se sobre qual o legado por ele deixado, “em quais novas direções o campo poderia se mover sem a força da presença e participação desse homem” (HAYES, 1994, p. 261, tradução nossa). No entanto, Hayes (1994, p. 265, tradução nossa) responde a essa questão: “Kohlberg deixou um rico legado de ideias que estão se mostrando suficientes para inspirar trabalhos que seguem a tradição construtivista da qual ele foi um porta-voz tão importante”.

Bataglia, Morais e Lepre (2010) destacam que diversos instrumentos de mensuração alternativos à MJI – único instrumento que o próprio Kohlberg, além de tê-lo elaborado, utilizou em suas pesquisas – foram desenvolvidos por outros(as) autores(as) no decorrer dos anos para a avaliação do raciocínio moral e aspectos relacionados da moralidade. E essas várias alternativas de método

também contribuíram para tornar a literatura da abordagem cognitivo-evolutiva ainda mais vasta.

Cabe ressaltar, no entanto, que ao passo em que cresceram as pesquisas de base piagetiana e kohlberguiana, com a referida repercussão no estudo da moralidade e no campo da Psicologia Moral, a ponto de consolidá-lo, diversas críticas também surgiram. No caso de Kohlberg, traz Danza (2014, p. 63):

[...] ele recebeu muitas críticas relacionadas tanto à rigidez promovida pela compreensão da moralidade através de estágios universais, quanto ao fato de ele não ter levado em conta as necessidades afetivas dos sujeitos que emergem diante dos conflitos de natureza moral. Para além dessas críticas, vislumbramos sua grande contribuição, acreditando na importância das investigações sobre o desenvolvimento da moral deontológica, ainda que consideremos este referencial escasso para a compreensão dos complexos fenômenos da moralidade.

Desde as décadas de 1970 e 1980, várias dessas críticas suscitaram o surgimento de outras teorias sobre o desenvolvimento moral, partindo dessa mesma perspectiva cognitivo-evolutiva, “tanto teorias mais críticas às ideias de Kohlberg e que propuseram outros caminhos de teorização a serem tomados quanto teorias que propuseram somente algumas mudanças às ideias de Kohlberg, teorias as quais poderiam se dizer *pós-kohlberguianas*” (SILVA, 2022a, p. 107, grifos do autor).

Como comentam Hayes (1994) e Danza (2014, p. 63): “os trabalhos de Kohlberg tiveram grande repercussão e deram origem a um número expressivo de trabalhos orientados neste paradigma [cognitivo-evolutivo]”. Assim, essas outras teorias, erigidas com base na tradição cognitivo-evolutiva, apresentam, cada uma, proposições próprias visando sanar as limitações de suas predecessoras – das teorias piagetiana e kohlberguiana – por isso “pós-kohlberguianas”. Ou seja, são teorias pós-kohlberguianas, pois baseiam-se no paradigma cognitivo-evolutivo, mas, ao mesmo tempo, buscam alguma independência dos modelos de suas predecessoras.

Vale ressaltar que essas teorias, ao terem a teoria kohlberguiana como referência direta, tiveram consequentemente a teoria piagetiana como referência indireta, visto que recorrer às proposições originais kohlberguianas é também recorrer às proposições originais piagetianas, visto que algumas delas foram conservadas e transpostas à teoria de Kohlberg. No entanto, várias dessas teorias também refizeram o movimento de Kohlberg e se fundamentaram em Piaget, tendo o autor genebrino como uma referência direta e, portanto, empregando suas próprias interpretações sobre esse referencial.

Em síntese, nem todas as teorias pós-kohlberguianas se satisfizeram com as interpretações de Kohlberg acerca de Piaget. Como exemplo, pode-se mencionar a teoria pós-kohlberguiana do psicólogo estadunidense Elliot Turiel (1983). Segundo Lourenço (2014), Turiel teria interpretações mais congruentes às ideias originais de Piaget, em determinados aspectos de sua teoria, que Kohlberg.

Em suma, essas teorias pós-kohlberguianas buscaram pensar outros aspectos que fazem parte do domínio moral, mas que não puderam ser contemplados nos trabalhos originais de Kohlberg e de Piaget. A partir delas, que cada vez mais têm fundamentado as pesquisas atuais da Psicologia Moral, pôde-se pensar em outros aspectos da moralidade (além do juízo moral), dentre os quais destacam-se: *domínios sociais* (TURIEL, 1983), *princípios morais de cuidado* (GILLIGAN, 1982), *competência moral* (LIND, 2000), *identidade moral* (BLASI, 1983; COLBY; DAMON, 1992), *esquemas morais* (REST et al., 1999), e etc.

Considerações finais

Neste capítulo, realizamos uma revisão bibliográfica que expôs a redescoberta da teoria moral piagetiana e o seu préstimo para servir de base para a fundação da abordagem cognitivo-evolutiva do desenvolvimento moral. Essa exposição evidenciou aquilo que foi um dos momentos cruciais na história da Psicologia Moral, fundamental para sua consolidação e para o estado em que se encontra hoje.

A teoria moral piagetiana trouxe inovações às ideias kantianas em que se fundamenta e, pela natureza dessas inovações, é passível de ser interpretada com um kantismo evolutivo. Sua teoria e modelo psicogenético de desenvolvimento por tendências também serviu como base, sendo seminal, para o refinamento de várias ideias acerca do desenvolvimento moral na perspectiva cognitivo-evolutiva, logo, possibilitando a consolidação dessa abordagem no estudo psicológico da moralidade.

Assim, a teoria moral de Piaget serviu de base para a abordagem cognitivo-evolutiva, fundada por Kohlberg a partir das contribuições de seu antecessor. A teoria kohlberguiana, por sua vez, além de fundá-la, também foi responsável por sua consolidação como principal perspectiva teórica para o estudo da moralidade, assim como pela consolidação do próprio campo da Psicologia Moral. Tal como Piaget, Kohlberg contribuiu para a proposição de um novo paradigma teórico e, além disso, desenvolveu um método próprio de pesquisa. Soma-se a isso o fato de que ele estendeu a investigação do desenvolvimento moral até a idade adulta, por meio de seu próprio modelo de desenvolvimento.

Nesta segunda década deste século, parece-nos que a teoria de Piaget inspirou e ainda inspirará décadas de estudo sobre a moralidade. Ademais, sugerimos, em pesquisas futuras, buscar compreender os quão diferentes e semelhantes entre si são as teorias morais de Piaget e de Kohlberg.

Referências

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

BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg: Ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2006.

BLASI, A. Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. **Developmental Review**, v. 3, n. 2, p. 178-210, 1983.

COLBY, A.; DAMON, W. **Some do care**: contemporary lives of moral commitment. New York: Free Press, 1992.

BURMAN, J. T. **Constructive history**: From the standard theory of stages to Piaget's new theory. 327 f. 2016. Tese (Doutorado em Filosofia) – York University, Toronto, 2016.

COLBY, A.; KOHLBERG, L. **The measurement of moral judgment**: theoretical foundation and research validation. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

COLBY, A.; KOHLBERG, L.; GIBBS, J.; LIEBERMAN, M.; FISCHER, K.; SALTZSTEIN, H. D. A longitudinal study of moral judgment. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, v. 48, n. 1/2, p. 1-124, 1983.

DANZA, H. C. **Projetos de vida e Educação Moral**: um estudo na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento. 261 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (FE), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014.

DEVRIES, R. The cognitive- developmental paradigm. In: KURTINES, W. M.; GEWIRTZ, J. L. **Handbook of moral behavior and development**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p. 7-12.

FREITAS, L. B. de L. Piaget e a consciência moral: Um kantismo evolutivo? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 303-308, 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.

HAYES, R. L. The legacy of Lawrence Kohlberg: Implications for counseling and human development. **Journal of Counseling & Development**, v. 72, p. 261-267, 1994.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2005. [Originalmente publicado em 1785].

KILLEN, Melanie; SMETANA, Judith G. Origins and development of morality. In: **Handbook of child psychology and developmental science, socioemotional processes.** LERNER, Richard M.; LAMB, Michael E. (Orgs.). Hoboken: John Wiley & Sons, 2015. p. 701-749.

KOHLBERG, L. **The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16.** Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Chicago, Chicago, 1958.

KOHLBERG, L. Moral education in the schools: a developmental view. **The School Review**, v. 74, n. 1, p. 1-30, 1966.

KOHLBERG, L.; YAEGER, J.; HJERTHOLM, E. Private speech: four studies and a review of theories. **Child Development**, v. 39, p. 691-736, 1968.

KOHLBERG, L. Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. **Infancia y Aprendizaje**, v. 5, n. 18, 33-51, 1982.

KOHLBERG, L. **The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages**. San Francisco: Harper & Row, 1984. Essays on moral development: v. II.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

LA TAILLE, Y. de. Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 18, n. 1, 11-36, 2007.

LA TAILLE, Y de; SOUZA, L. S. de; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, jan./abr., 2004.

LEPRE, R. M. Por que estudar a moralidade humana e seus possíveis desdobramentos?. In: MARTINS, R. A.; CRUZ, L. A. N. da (Orgs.), **Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 9-24.

LIND, G. O significado e medida da competência moral revisitada: Um modelo do duplo aspecto da competência moral. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000.

LOURENÇO, Orlando. Domain theory: a critical review. **New Ideas in Psychology**, v. 32, p. 1-17, 2014.

MARÇAL, V. E. R.; BATAGLIA, P. U. R. Um estudo sobre a existência de invariantes funcionais na moral. In: V Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas: Educação Democrática e Novas Alternativas, 5., 2018, Marília. **Anais...** Marília: GEPEGE, 2018. p. 1-13.

MANO, A. de M. P. **Aprendizagem de conteúdos da Astronomia em uma perspectiva piagetiana: intervenção pedagógica e desenvolvimento cognitivo.** 2022. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2017.

PIAGET, J. **Recherche.** Laussane: La Concode, 1918.

PIAGET, J. Les modeles abstraits sont-ils opposés aux interprétations psychophysiologiques dans l' explication en psychologie?; Esquisses' autobiographie intellectuelle. **Bulletin de Psychologie**, v. XIII, n. 169, p. 7-13, 1959.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976. [Publicado originalmente em 1975].

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

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010. [Publicado originalmente em 1945].

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Piaget: Modelo e estrutura.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Jean Piaget's Genetic Epistemology as a theory of knowledge based on epigenesis. **Athens Journal of Humanities & Arts**, v. 8, n. 3, jul., p. 209-230, 2021.

REST, J. R.; NARVAEZ, D.; BEBEAU, M. J; THOMA, S. J. **Postconventional moral thinking: a neo-kohlbergian approach**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

SILVA, M. E. F. da. **Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia**. 2022. 604 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2022a.

SILVA, M. E. F. da. Georg Lind (1947-2021) e a competência moral: uma alternativa para contemplação da complexidade no desenvolvimento moral. In: BATAGLIA, P. U. R.; ALVES, C. P.; PARENTE, E. M. P. P. R. **Estudos sobre competência moral: propostas e dilemas para discussão**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022b. p. 167-190.

TURIEL, E. **The development of social knowledge**. Cambridge University Press, 1983.

YOUNISS, James; DAMON, William. Piaget's theory: prospects and possibilities. In: **Social construction in Piaget's theory**. BEILIN, Harry; PUFALL, Peter B. (Orgs.). Hillsdale: LEA, 1992. p. 267-287.

DESENVOLVIMENTO MORAL, AUTORREGULAÇÃO E FUNÇÕES EXECUTIVAS

Rita Melissa LEPRE¹
Eduardo Silva BENETTI²
Bianca Vitti CINCOTO³

Introdução

A moralidade humana é construída ao longo de toda a vida por meio das interações sociais estabelecidas entre as pessoas e o meio, não se caracterizando como um fenômeno inato ou pré-determinado nos sujeitos. A este respeito, questiona e esclarece Kant (1996), “o homem é moralmente bom ou mau por natureza? Não é bom nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva a sua razão até aos conceitos do dever e da lei” (KANT, 1996, p. 102). Pautado nas principais ideias kantianas, Jean Piaget (1896-1980), na área da Psicologia, estudou

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, e Professora Associada da Faculdade de Ciências (FC), UNESP, Campus de Bauru, São Paulo, Brasil. E-mail: melissa.lepre@unesp.br

² Mestre em Docência para a Educação Básica pela Faculdade de Ciências (FC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Bauru, São Paulo, Brasil. E-mail: eduardo.benetti@unesp.br

³ Mestra em Docência para a Educação Básica pela Faculdade de Ciências (FC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Bauru, São Paulo, Brasil. E-mail: bianca_vitti@hotmail.com

empiricamente o desenvolvimento do juízo moral na criança tendo como objetivo entender como a moralidade humana se constrói nos seres humanos.

Ao prefaciar o livro *O juízo moral na criança*, La Taille (1994) nos faz refletir acerca do pioneirismo dos estudos de Piaget (1932/1994) sobre a moralidade, que embora tenha sido realizado com crianças, se reflete em toda a humanidade. Ao logo do prefácio, o autor defende que os estudos sobre a moralidade iniciam na reflexão sobre as práticas morais já estabelecidas e como os sujeitos conferem coerência a elas, construindo uma consciência moral. Nas palavras do autor: “em resumo: primeiro está a ação, depois a tomada de consciência desta (abstração)” (LA TAILLE apud PIAGET, 1932/1994, p. 11). A tomada de consciência se faz por autorregulação e tem como método e produto a cooperação e o respeito mútuo que se colocam como necessários ao desenvolvimento da autonomia moral.

A partir daquilo que o sujeito acredita ser certo e errado, aquilo que lhe foi transmitido desde criança e que formou seus valores é internalizado e é possível que comecem a regular seu próprio comportamento, passando de um controle antes, externo e que passa a ser também interno: a autorregulação (ZAPIO, 2017, p. 54).

No Brasil, muitas são as pesquisas que abordam o desenvolvimento do juízo moral (LA TAILLE, 2006; LEPRE; FERREIRA, 2020) procurando conceber a gênese da moralidade, seja no desenvolvimento integral do sujeito, enquanto ser inserido

na sociedade e cidadão, portanto, detentor de direitos e deveres que devem ser assumidos e exercidos à luz da consciência e razão, seja para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, de forma que a reflexão crítica acerca das mazelas sociais possam se refletir em ações e atitudes condizentes com a dignidade humana e com os direitos humanos.

A moralidade é, pois, o fenômeno que mais representa a humanidade, uma vez que se constitui na e pelas relações sociais permitindo a produção e manutenção do pacto civilizatório. Ainda que, na abordagem piagetiana, a moral seja um fenômeno da razão, a afetividade e a cognição estão igualmente envolvidas nesta construção, sendo a primeira a energética da segunda. Piaget (1954/2014) afirma que não há mecanismo cognitivo sem elementos afetivos e nem estado afetivo puro, sem elementos cognitivos. A moralidade envolve, pois, o raciocínio, o juízo, a afetividade e a capacidade do sujeito de perceber e refletir sobre uma determinada situação social.

Frente a um dilema moral, por exemplo, o sujeito aciona sua moralidade para refletir ou agir segundo a situação que se coloca a ele. Para tanto, recorre, também, a mecanismos cognitivos que envolvem o raciocínio lógico, a memória de trabalho, o controle inibitório, a flexibilidade cognitiva, a resolução de problemas, o planejamento, a tomada de decisão, entre outras. Esses mecanismos nos remetem às funções executivas (FE), que ainda que não tenham sido estudadas por Piaget podem ser pensadas a partir de suas elaborações teóricas. Segundo Lima, Crespi e Nóbile (2021), na Epistemologia Genética de Jean Piaget, as FE parecem estar

associadas a tópicos como a Autorregulação, a Abstração Reflexionante e a Tomada de Consciência.

Mas, quais as possíveis relações entre a moralidade, a autorregulação e as FE, que são aquelas que nos permitem planejar, executar e avaliar uma ação? É importante relembrar que Piaget não desconsiderou o sistema nervoso para o avanço de suas pesquisas, porém, sempre afirmou que, embora a sua maturação fosse condição necessária, não era em si suficiente para o desenvolvimento cognitivo do sujeito (CORSO, 2009); o mesmo é afirmado quanto ao desenvolvimento da moralidade ao afirmar que a inteligência é necessária, porém insuficiente, para que a autonomia moral seja construída (PIAGET, 1932/1994). Assim, acreditamos que a perspectiva piagetiana, expressa em sua Epistemologia Genética, pode auxiliar a trilhar um paralelo possível entre o desenvolvimento moral e as atuais explicações sobre as FE no campo neurocientífico. O objetivo deste ensaio teórico, portanto, é o de desenvolver uma reflexão que relacione, tendo como aporte teórico a Epistemologia Genética, o desenvolvimento moral, a autorregulação e as FE, visando contribuir para novas possibilidades de estudos e pesquisas na área da Psicologia da Moralidade e da Educação em Valores.

O papel da autorregulação no desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana

Muito embora as FE não tenham sido objeto de estudo de Piaget ao longo de seus anos de pesquisa, o mesmo aborda em seus escritos o processo de regulações ativas e/ou as autorregulações, que são processos contínuos das funções e esquemas cognitivos de se ajustarem a uma nova realidade, recriando-a e dando novas

significações. Puig (1998), pesquisador catalão da moral, reflete sobre a importância do papel da autorregulação no processo de tomada de consciência e, conseqüentemente, no desenvolvimento moral da criança.

A autorregulação tem a ver mais com o esforço que cada sujeito realiza para dirigir por si mesmo sua própria conduta. Um esforço de autodireção que tem de permitir, por um lado, um alto nível de coerência entre o juízo e a ação moral e, por outro, a progressiva construção de um modo de ser pessoal realmente desejado (PUIG, 1998, p. 112).

Dessa maneira, para que seja possível exercer uma ação moral que compita com um juízo moral autônomo, o sujeito passará inicialmente pela tomada de consciência, ou seja, passará por um processo de conceituação, que é uma reconstrução que introduz novas características na forma de ligações lógicas (PIAGET, 1977). Assim, a tomada de consciência é desencadeada por autorregulações que ressignificam a consciência. Portanto, o processo autorregulatório está no campo da ação, desencadeando uma tomada de consciência que irá, por meio do processo de acomodação, equilibrar a nova conceituação de tal ação, levando o sujeito a refletir criticamente.

Piaget (1990, p.66) diz que:

[...] a multiplicidade das formas de regulação, somada a essa existência de certos funcionamentos comuns, constitui como que uma prefiguração do que se observa

no plano do comportamento, onde se reencontra essa sucessão de estruturas incitadas por um funcionamento autorregulador contínuo.

Portanto, o processo de autorregulação é contínuo, proporcionando assim a tomada de consciência, dessa forma, “a tomada de consciência depende de regulações ativas que comportam escolhas mais ou menos intencionais” (PIAGET, 1977, p. 13). Podemos, assim, inferir que os processos regulatórios estão ligados com as habilidades cognitivas e regidas pelas FE, que são responsáveis por todo o processo de decisão e execução de ações conscientes em função de situações conflitantes e/ou algo a ser resolvido, o que nos permite, também, a relação com as decisões morais.

Até que a autonomia moral seja construída, o cérebro do sujeito passará por diversas alterações em suas funções e estruturas, em virtude das interações com o meio, desenvolvendo, concomitante e dialeticamente, estruturas cognitivas necessárias para que as FE possam proporcionar regulações ativas sob as mais diversas situações. As FE trazem no seu arcabouço habilidades cognitivas como flexibilidade cognitiva, memória de trabalho, monitoramento, planejamento, controle inibitório que por sua vez, “são consideradas processos cognitivos de controle e regulação, responsáveis pela interação contínua entre mecanismos comportamentais e automatizados” (GOMES; SIMONETTI; MAIDEL, 2018, p. 2).

A ascensão dos estudos das FE tem contribuído com o avanço das neurociências (e vice-versa) e suas implicações na vida humana, entretanto, ao estudar a tomada de consciência e o processo

de autorregulação, Piaget (1997) já apresentava uma abordagem que converge para os pressupostos defendidos nas FE,

[...] A tomada de consciência da própria ação consistiu em demonstrar que existem ações complexas, embora de êxito precoce, que apresentam todas as características de um saber, mas apenas de um 'savoir faire' (saber fazer); e que a passagem dessa forma prática de conhecimento para o pensamento se efetuava através de tomadas de consciência, sem se restringir de forma alguma, a uma espécie de esclarecimento, mas constituindo numa conceituação propriamente dita, isto é, numa transformação dos esquemas de ação em noções e em operações [...] (PIAGET, 1978, p. 10).

A partir da perspectiva piagetiana, podemos compreender que a autorregulação também atua diretamente no desenvolvimento do juízo moral, possibilitando que novos pontos de vistas sejam compreendidos, resignificando ações e controlando impulsos. Este processo autorregulatório permite que o sujeito tome consciência e reorganize conceitos e valores, possibilitando que sua conduta social seja voltada para o respeito mútuo. Piaget reflete que o sujeito, para construir sua autonomia moral e intelectual, precisa alcançar o estágio das operações formais, e conseqüentemente, a capacidade de reversibilidade das ações lógico-matemáticas abstratas, libertando-se do mundo concreto, o que dá condições do sujeito compreender, por meio da abstração reflexionante, outros posicionamentos que não apenas os seus e considerá-los de acordo com a sua razão (PIAGET, 2013).

Piaget ao tratar do termo autorregulação, descreve uma regulação superior, força regulatória que viria da vontade, ou seja, o sujeito é capaz de escolher entre agir bem ou mal, sendo movido por valores de forma hierárquica. Por meio do poder de escolha, o sujeito avalia a situação, ativando mecanismos que operam ‘dizendo’ se ele deve agir pelo dever moral ou não. A partir do momento em que o sujeito passa a se colocar no lugar do outro, pela reciprocidade, acaba por ser comovido pelo estado afetivo do outro, e pode ser movido pela culpa, vergonha, arrependimento, indignação entre outros sentimentos morais os quais podem intervir para resgatar o dever moral na situação em questão (ZAPIO, 2017, p. 52).

É possível considerar que a autorregulação tem uma importante função no desenvolvimento humano, em especial, para as reflexões que aqui propomos, no desenvolvimento do juízo moral, uma vez que está diretamente envolvido com o processo de tomada de consciência, fator importante para a descentração e para o ajuizamento de novas perspectivas ao sujeito, o que nos remete, também, às FE.

Mas, o que são e como se desenvolvem as funções executivas?

As FE são habilidades reguladoras do comportamento humano e do processamento de informações que são requisitadas diante de uma situação nova ou de maior complexidade que exija intervenções para além do processamento automático, ou seja,

quando o automatismo não é suficiente ou adequado perante as exigências e demandas ambientais do momento (MARTONI et al., 2016).

Essas habilidades possuem base no córtex pré-frontal humano e seu desenvolvimento é iniciado, em média, aos doze meses de vida e algum declínio é perceptível na velhice, sendo possível verificar um aumento de intensidade do seu desenvolvimento por volta dos seis e oito anos de idade até uma estabilização aos vinte anos, aproximadamente (LEÓN et al., 2013; MENEZES et al., 2012). Destaca-se, ainda, que as FE são resultantes da atividade de diferentes circuitos neurais, sendo necessário que o cérebro esteja atuando em sua totalidade para gerar um funcionamento eficaz das mesmas (BARROS; HAZIN, 2013).

Dito isso, ressalta-se que ainda não se tem um consenso teórico de quais habilidades integram as FE. Alguns teóricos consideram haver habilidades simples e complexas, ou seja, das simples surgiriam as mais complexas; outros que teriam habilidades quentes, ligadas mais aos aspectos emocionais e motivacionais, e frias, ligadas aos componentes lógicos e abstratos; e outros que existiriam três habilidades principais (memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva) e da integração delas surgiram habilidades mais complexas (planejamento, resolução de problemas, tomada de decisões, etc.) (BARROS; HAZIN, 2013; MARTONI et al., 2016).

Os modelos teóricos apresentam divergências quanto aos componentes que fazem parte das FE. Tal variabilidade pode se dar por diversos fatores considerados nos estudos, como a idade dos participantes e o tipo de testes utilizados. De acordo com Miyake et al., (2000), os principais

componentes das FE são: alternância do estado mental (flexibilidade cognitiva); atualização e monitoramento das informações (memória operacional); e inibição de respostas prepotentes (controle inibitório). No modelo proposto por Zelazo e Müller (2002), as FE são consideradas quentes e frias. As primeiras envolvem aspectos mais afetivos, como motivação e tomada de decisão. Enquanto que as segundas envolvem principalmente aspectos cognitivos, como planejamento, uso de estratégias, monitoramento e avaliação. Por outro lado, León *et al.*, (2013), dividem as FE em componentes básicos ou simples, como flexibilidade cognitiva, controle inibitório (incluindo autocontrole e autorregulação), e memória de trabalho; e em aspectos mais complexos, como resolução de problemas, raciocínio e planejamento (FONSECA, 2015, p. 205).

Neste ensaio teórico o enfoque será direcionado para os componentes: Controle inibitório; Memória de trabalho e Flexibilidade cognitiva, pois são as habilidades que aparecem em grande parte dos materiais teóricos disponíveis, como pertencentes às FE.

O controle inibitório possui seu desenvolvimento mais acentuado entre um e seis anos de idade, sendo a habilidade responsável pelo autocontrole de ações e atenção, ou seja, ele inibe pensamentos e distratores para auxiliar a permanência na tarefa, mesmo que cansativa; impede o primeiro impulso do sujeito diante de uma situação, para realizar o que é mais apropriado (BARROS; HAZIN, 2013; MENEZES *et al.*, 2012). A inibição auxilia que o sujeito tenha mais concentração e foco na atividade que está

realizando, reflita sobre as consequências das ações antes de agir, decida pela melhor opção diante do objetivo que se deseja atingir ou a circunstância em que se encontra.

A memória de trabalho é uma das várias memórias descritas e que é acionada por estímulos e necessidades específicas, ou seja, são descritos diversos tipos de memória, como a de curto e longo prazo, explícita e implícita, etc., porém, a memória mais relacionada às FE é a de trabalho. Essa memória é a que evoca as informações de caráter transitório, ou seja, aquelas que são solicitadas frequentemente e que ainda podem ser manipuladas, além de permitir que o indivíduo seja capaz de manter informações na mente, que estão sendo utilizadas naquele momento, para ir atualizando-as ou enquanto se realiza outra tarefa. (MENEZES et al., 2012). Em outras palavras, a memória de trabalho é a responsável por auxiliar o sujeito a dar continuidade no que está pensando, lendo, estudando, a fazer cálculos mentais, lembrar sequências de acontecimentos; é recordar as informações enquanto ainda estão sendo trabalhadas, pois posteriormente, serão armazenadas e acessadas por outros circuitos neurais, outras memórias.

Já a Flexibilidade Cognitiva possui seu desenvolvimento mais perceptível em dois momentos distintos, aos quatro anos e dos seis aos dez anos de idade dos sujeitos (BARROS; HAZIN, 2013). Essa habilidade é responsável pela rápida capacidade de alternância de foco atencional; adaptação flexível as novas e inesperadas demandas; mudar de plano de forma rápida, quando o inicial não obtém êxito ou se pensa em uma estratégia mais eficaz (LÉON et al., 2013). A Flexibilidade Cognitiva é a habilidade do sujeito de “pensar fora da caixa” (pensar algo que não é óbvio, que sai do comum,

pensamento e soluções criativas para os problemas), de encontrar rápidas soluções para problemas e imprevistos sem perder o objetivo, é ser flexível.

Vale ressaltar que apesar das habilidades pertencentes as FE terem sido expostas separadamente, elas não atuam sozinhas, mas sim em concomitância e complementação entre elas e entre outros circuitos neurais e habilidades, como por exemplo, a atenção, que de modo geral, seleciona um determinado estímulo e informação para processar de forma mais eficaz do que um outro aspecto não selecionado no ambiente.

Desse modo, as FE são grandes responsáveis pela regulação e controle do comportamento humano, sendo seu período sensível de desenvolvimento nos primeiros 20 anos de vida de um sujeito, momento no qual os estímulos disponíveis pelo meio, intencionalmente ou não, permitem uma maior possibilidade de desenvolvimento integral e completo das mesmas e, quanto mais desenvolvidas elas estão, maiores os benefícios para a vida do sujeito, uma vez que são responsáveis por habilidades humanas essenciais e também para uma boa convivência em sociedade. Resumindo, as FE: permitem o pensamento antecipado das consequências, antes de agir impulsivamente; e, manter-se focado em sua ação apesar de existirem coisas mais interessantes e atrativas para serem feitas (controle inibitório); possibilita participação em debates e discussões sobre os mais diversos assuntos; leitura e compreensão de textos (informativos ou não); evocação de situações, lugares, caminhos, informações, necessárias diariamente e de uso recorrente (memória de trabalho); pensamento fora do comum (pensar fora da caixa) para ultrapassar obstáculos e desafios inesperados; adaptação flexível de

estratégias; mudança rápida e precisa de foco atencional (flexibilidade cognitiva), etc. (MARTONI et al., 2016; BARROS, HAZIN, 2013; MENEZES et al., 2012).

As possíveis relações entre desenvolvimento moral, autorregulação e funções executivas

Ao pensarmos nos processos de autorregulação, nas funções executivas e na moralidade, seria possível traçar um paralelo e relacioná-las? Se sim, em quais instâncias poderíamos correlacioná-las? Tentaremos propor e percorrer um caminho visando traçar possíveis relações entre o desenvolvimento moral rumo à autonomia (PIAGET, 1932/1994), os processos de autorregulação necessários para a tomada de consciência e as FE.

Como já apresentado, as FE compreendem um repertório de habilidades e funções cognitivas que regulam as ações do sujeito de forma com que ele possa desenvolver habilidades sociais e cognitivas que o permitam conviver em sociedade. Para Piaget (1990), as autorregulações são ações ininterruptas que o sujeito exerce sobre si mesmo, de forma a gerar o equilíbrio cognitivo “a multiplicidade das formas de regulação [...], constitui como que uma prefiguração do que se observa no plano de comportamento, onde se reencontra essa sucessão de estruturas incitadas por um funcionamento autorregulador contínuo” (PIAGET, 1990, p. 66). Relacionando às propostas piagetianas, temos a autorregulação, na perspectiva das FE, como um componente que orienta o comportamento, a utilização de regras, o controle de impulsos e a reflexão sobre as normas (UEHARA; CHARCHAT-FICHMAN; LANDEIRA-FERNANDEZ, 2013).

Ambas as propostas sugerem que o sujeito, por meio das ininterruptas autorregulações, passa pelo processo de tomada de consciência que vai da ação para a conceituação, possibilitando e possibilitado pela equilibração majorante (PIAGET, 1977), que de forma sucinta, ocorre quando o sujeito reconstrói novas estruturas cognitivas que o possibilita avançar no seu desenvolvimento mental. A partir deste paralelo, podemos refletir que em ambos os casos, as autorregulações possibilitam com que o sujeito possa agir sobre si mesmo, descentrando-se e assumindo novas perspectivas que não apenas as suas. Aproximando um pouco mais o conceito de compreensão às regras que as FE trazem em seu arcabouço de habilidades, Piaget (1932/1994) afirma que as crianças desde muito cedo já convivem com uma grande quantidade de regras e, dessa forma, aprendem desde cedo a reconhecê-las, mesmo que em um primeiro momento, as mesmas venham das ações de coação do adulto, gerando pseudo equilibrações por ausência de autorregulação. Piaget (1932/1994) afirma, ainda, 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” (p. 23). Tal respeito se dá por construção e autorregulação ativa na interação com o meio, incluindo as habilidades cognitivas contidas nas FE.

Piaget também nos diz que para alcançar plenamente a autonomia moral o caminho que o sujeito deve percorrer é o da cooperação.

Só existe completa autonomia moral na e pela cooperação. A este respeito, a moral continua coisa social, mas a sociedade não pode ser concebida como um todo, nem

mesmo como um sistema de valores inteiramente realizados: a moral do bem elabora-se progressivamente e constitui-se, em relação à sociedade, como uma forma ideal de equilíbrio, dominando os falsos equilíbrios reais e instáveis oriundos da coação (PIAGET, 1932/1994, p. 263).

O autor explica que a cooperação age sobre a tomada de consciência, culminando em uma estrutura normativa que promove o funcionamento da inteligência individual, possibilitando assim a reciprocidade e o pensamento racional (PIAGET, 1998). Portanto, “a tomada de consciência do pensamento próprio, com tudo o que isso implica do ponto de vista do autocontrole, é estimulada pela cooperação” (PIAGET, 1998, p. 142).

Pensamos que o autocontrole que Piaget propõe pode ser relacionado ao processo de controle inibitório das FE, para tal, vamos nos aprofundar um pouco mais em seu significado.

Controle inibitório é um outro componente das funções executivas que possibilita ter domínio sobre a atenção, o pensamento, o comportamento e as emoções, de tal forma a conseguir evitar distrações, impulsos e ações automáticas. Sem o controle inibitório não seria possível focar a atenção quando se deseja, mudar hábitos e escolher a forma de agir (NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2016, p. 6).

Escolher a forma de agir, neste caso, envolveria as FE e o juízo moral, por meio da autorregulação, resultando em possíveis condutas sociais adequadas, considerando o contexto vivido.

Processos complexos se relacionam para que tais condutas ocorram e quando há dificuldade com algum deles, a conduta do sujeito pode ser afetada.

Relembremos o clássico caso de Phineas Gage, citado por Damásio (1996), no qual Gage sofre um acidente tendo seu córtex pré-frontal atravessado por uma barra de ferro. Ele sobrevive e parece não apresentar comprometimentos cognitivos, mas, após a sua recuperação, teve o seu sistema de controle inibitório e de tomada de decisão (componentes das FE) afetados, o que afetou seu comportamento ético e moral, tornando Gage uma pessoa aparentemente sem princípios morais e incapaz de tomar decisões consistentes e adequadas às situações sociais, o que lhe provocou sérias dificuldades para viver em sociedade, nos onze decadentes anos que viveu após o acidente.

Podemos observar que o controle inibitório é responsável pelo controle sobre si e sobre suas ações, possibilitando ao sujeito agir de forma refletida e crítica, diminuindo e controlando impulsos e proporcionando o autocontrole necessário para que possa respeitar o pacto civilizatório, expresso nas regras sociais pactuadas. Esta habilidade é necessária, em especial para com crianças, uma vez que favorece também a descentração e o respeito mútuo, e consequentemente, o desenvolvimento do juízo moral.

Por meio da concepção piagetiana de autorregulação, julgamos ser possível inferir que as FE parecem favorecer o desenvolvimento do juízo moral, desde que propiciadas as situações sociais necessárias, por meio de uma relação dialética de trocas constantes e retroalimentação ativa. Neste sentido, se abre um vasto

campo de investigações científicas envolvendo o desenvolvimento moral, a autorregulação e as funções executivas.

Considerações finais

Os estudos e pesquisas de Jean Piaget ao longo dos anos, inegavelmente, trouxeram avanços significativos à compreensão do desenvolvimento infantil e da construção do conhecimento que se configuram, até os dias atuais, como objetos de investigação na Psicologia e Educação, com destaque para os estudos acerca da moralidade humana, foco deste ensaio teórico. Não obstante, as pesquisas que focam as FE, sobretudo no campo da neuropsicologia, cresceram exponencialmente nos últimos anos oferecendo dados importantes para o entendimento das habilidades cognitivas dos sujeitos e dos processos que interferem nas condutas e tomadas de decisões, incluindo aquelas voltadas a assumir uma ou outra posição moral.

A partir dessas afirmações buscamos voltar o olhar para essas duas propostas e propor algumas possíveis relações entre elas, sugerindo diálogos que possam favorecer ações, sobretudo, em contextos escolares, objetivando o desenvolvimento moral e outras habilidades e funções cognitivas, considerando a importância do processo de autorregulação que permite a equilíbrio e o autocontrole, possível pelo exercício do controle inibitório. Nas palavras de Piaget,

A equilíbrio por auto-regulação constitui, assim, o processo formador das estruturas que descrevemos e cuja constituição a psicologia da criança nos permite seguir

passo a passo, não no abstrato, mas na dialética viva e vivida dos sujeitos que se acham às voltas, em cada geração, com problemas incessantemente renovados para redundar às vezes, afinal de contas, em soluções que podem ser um pouquinho melhores do que as das gerações precedentes. (PIAGET, 2006, p. 139).

Estudar e refletir sobre tal desenvolvimento e funções nos permitem, assim, inferir possibilidades de ações voltadas à educação em valores nas escolas, que objetiva a construção ativa da autonomia moral dos estudantes, com a intencionalidade, planejamento e mediação do professor, com vistas à formação de sujeitos críticos e atentos às questões sociais. Neste sentido, concordamos que:

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe (PIAGET, 1982, p. 246).

Por fim, acreditamos que estamos tratando de campo fértil para estudos e pesquisas que busquem relacionar o desenvolvimento moral e as FE e esperamos ter despertado algum interesse sobre o tema para que investigações empíricas possam ser realizadas, contribuindo para o campo da psicologia e da educação, com destaque para a educação em valores na escola.

Referências

- BARROS, P.; HAZIN, I. Avaliação das funções executivas na infância: revisão dos conceitos e instrumentos. **Psicol. Pesq.**, v. 7, n. 1, 2013.
- CORSO, H. V.; SPERB, T. M.; INCHAUSTI G. J.; SALLES, J. F. Metacognição e funções executivas: relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 21-29, 2013.
- DAMASIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FONSECA, G. *et al.* Diferenças de Desempenho na atenção e funções executivas de escolares em função da idade. **Ciências e Cognição**, v. 20, n. 2, p. 204-217, 2015.
- GOMES, J. S; SIMONETTI, L; MAIDEL, S. Funções executivas e regulação cognitivo-emocional: conexões anatômicas e funcionais **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 52, 2018.
- KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.
- LA TAILLE, Yves. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LEÓN, C. B. R. *et al.* Funções executivas e desempenho escolar em crianças de 6 a 9 anos de idade. **Revista Psicopedagogia**, v. 30, n. 92, p. 113-120, 2013.

LIMA, C. S. O.; CRESPI, L.; NÓBILE, M. F. A construção da estrutura de seriação operatória no pensamento de estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem. **Schème**, v. 13, n. 1, jan./jul., 2021.

MARTONI, A. *et al.* Funções executivas: relação entre relatos de pais, de professores e desempenho de crianças. **Temas psicol.**, v. 24, n. 1, mar., 2016.

MENEZES, A. *et al.* Definições teóricas acerca das funções executivas e da atenção. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (Orgs.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas**. São Paulo: Memnon, 2012. p. 34-41.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (NCPI). **Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia**. São Paulo: NCPI, 2016.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PIAGET, J. **A psicologia da criança** / Jean Piaget & Barbel Inhelder. 2.ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. São Paulo: Edusp/Pioneira, 1977.

PIAGET, J. **Fazer e Compreender**. São Paulo: Edusp/Pioneira, 1978.

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

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. (Originalmente publicado em 1954).

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia**. Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

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

UEHARA, E.; CHARCHAT-FICHMAN, H.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. Funções executivas: um retrato integrativo dos principais modelos e teorias desse conceito. **Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 5, n. 3, p. 25-37, 2013.

VELLINHO CORSO, H. Funções Cognitivas - convergências entre neurociências e epistemologia genética. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 3, set./dez., 2009. p. 225-246.

ZAPIO, C. C. **Procedimentos e materiais que visam a melhoria do clima sociomoral e autorregulação**: um estudo em uma sala do 2º ano do ensino fundamental. Campinas: PUC-Campinas, 2017.

AS RELAÇÕES SOCIAIS E AS DUAS MORAIS: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO A RESPEITO DO SER EDUCADOR EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO¹

Carla Andressa Placido Ribeiro de FRANÇA²

Introdução

Como é previsto em nossa legislação, a criança e o adolescente, independentemente de sua condição social, são sujeitos de direitos, dentre os quais o de se desenvolverem fisicamente, mentalmente, moralmente, espiritualmente e socialmente. A ideia atribuída pela lei exclui todo tipo de discriminação ou preconceito da condição do nascimento de qualquer criança, no entanto, pudemos perceber, em França (2012), que muitos dos educadores/cuidadores e mesmo membros da equipe técnica e presidentes da instituição acreditavam que os hábitos familiares dos acolhidos os acompanhavam, de tal forma que era quase inevitável

¹ Este texto foi adaptado da pesquisa de Doutorado intitulada *Educação moral ou moralização? Um estudo sobre o discurso e a prática de educadores em Instituição de Acolhimento* (FRANÇA, 2018).

² Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil.

E-mail: carla.andressa@unesp.br

não seguirem o mesmo caminho, como se esses hábitos fizessem parte da criança, estando em seu “sangue”.

A esse propósito, Zappe, Yunes e Dell’Aglia (2016) remetem a um imaginário social, em que há concepções negativas sobre a família das crianças e adolescentes institucionalizadas ou pobres; segundo as autoras, tais concepções, quando expressas pelos próprios profissionais de serviço de acolhimento, interferem negativamente no processo educativo que visa ao desenvolvimento integral dessas crianças e adolescentes, assim como ao seu processo de reinserção familiar. Pudemos evidenciar esse fato em França (2012), em que tais profissionais, guiados por essa crença, muitas vezes se tornavam pessimistas ao pensarem em uma nova proposta de educação que envolvesse a cooperação e o respeito mútuo. Por vezes, mencionavam que, para essas crianças e adolescentes, era necessária a imposição de sanções ou de recompensas, a fim de alcançarem a obediência às regras, de maneira que a postura desses profissionais era, frequentemente, guiada pela educação verbal, com elementos moralizadores, e pelo respeito unilateral.

Diante disso, pensando nas possíveis concepções e práticas apresentadas por educadores/cuidadores das instituições de acolhimento para crianças e adolescentes, indagamos como se tem concebido a educação moral para crianças e adolescentes que vivem em serviços de acolhimento. Sabemos o quão delicado é pensar na educação moral para as crianças e adolescentes acolhidos. Pensar nos fatores e natureza do acolhimento que se deve considerar e problematizar. Pensar em uma educação para a liberdade e para a autonomia moral requer também pensar em quem educa e em quem confere a autoridade a esses educadores.

Segundo Piaget ([1932]1994), a chegada à autonomia moral resultante da cooperação e do respeito mútuo ocorre:

[...] quando a consciência considera como necessário um ideal, independentemente de qualquer pressão exterior [...] A autonomia só a 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 (p. 155).

É por esse motivo que Piaget defende a importância da sociedade de crianças, no desenvolvimento moral das mesmas. E, no âmbito educacional, seja em escolas, seja em famílias ou noutros centros educacionais (como os serviços de acolhimento), o autor sustenta que, para que a educação moral possa favorecer o desenvolvimento da autonomia moral, ela deve, sobretudo, permitir que a criança seja ativa em seu processo de desenvolvimento, tendo responsabilidades e podendo exercitar a cooperação entre iguais.

A cooperação, a liberdade e a democracia na educação moral

Piaget não criou um método destinado à educação voltada para a autonomia moral ou intelectual, entretanto, seus estudos apresentam alguns apontamentos e indicações de métodos, e procedimentos que condizem com o desenvolvimento moral e intelectual autônomo e aqueles que apenas contribuiriam para a permanência e reforço da heteronomia, em ambas as áreas.

Para uma educação que não proporciona nada além da permanência da criança no seu estado de heteronomia, segundo

Piaget, basta-lhe sujeitar a criança a técnicas enraizadas no respeito unilateral e no espírito coercitivo, ou àquelas anárquicas, *laissez-faire*, cujas predisposições se originam de uma educação de liberdade absoluta da criança ou que parta exclusivamente do interesse destas (“lição de moral” do adulto derivada das experiências da criança). Contudo, se vislumbramos o fim da educação moral como sendo em si a construção de “personalidades autônomas aptas à cooperação” (PIAGET, [1930]1996, p. 9), as práticas educativas devem ser derivadas do respeito mútuo e das relações de cooperação e igualdade.

Como vimos anteriormente, ambas as morais coexistem na criança, de forma que nenhuma realidade moral é inteiramente exclusiva, ou seja, em planos diferentes, o indivíduo pode tender mais para a heteronomia ou para a autonomia. No entanto, visto que “[...] nenhuma realidade moral é completamente inata” (PIAGET, [1930]1996, p. 2), quando se trata de finalidade da educação moral, espera-se que a tendência à moral autônoma se sobreponha à moral heterônoma, em suas tomadas de decisões e na conduta social.

Entendemos como autonomia a capacidade do indivíduo de se autogovernar, de tomar decisões por ele mesmo, enquanto, como heteronomia, o ato de ser governado por outrem. Assim, na autonomia moral, o indivíduo não é apenas capaz de escolher entre o certo e o errado, porém, de saber ponderar as circunstâncias para decidir qual a melhor ação a ser realizada; deve, portanto, em suas tomadas de decisão, considerar o ponto de vista de outrem. De igual modo, na autonomia intelectual, o indivíduo é capaz de tomar decisões por conta própria, sabendo distinguir o que é verdadeiro do que é falso, e seguir a sua opinião em busca da verdade. Já a

heteronomia intelectual tem o mesmo princípio da heteronomia moral, ou seja, em ambas, o indivíduo é levado a seguir a opinião do outro, sendo facilmente ludibriado por questões falsas (a existência de Papai Noel, coelho da Páscoa) ou conduzido pela verdade do outro, como na educação bancária discutida por Paulo Freire, na qual o professor é o protagonista e o detentor do conhecimento, tendo ele o papel de transmissor do conteúdo acadêmico, e o aluno, o papel de receptor passivo.

Conforme Piaget ([1930]1996, [1935]1998), a criança deve ser ativa no seu processo educacional e estabelecer relações entre iguais, tanto quando se visa ao desenvolvimento moral quanto quando se almeja o desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, o autor alude ao trabalho em grupo como um recurso apropriado para se oferecer, no âmbito educacional, por permitir abranger diversos aspectos condizentes ao alcance do desenvolvimento moral autônomo. O autor destaca três aspectos contemplados no trabalho em grupo, a fim de alcançar a cooperação – co-operar – que o torna fundamental para a promoção do desenvolvimento da autonomia moral e intelectual: a comparação/imitação do outro permite se diferenciar deste (descentração); o alcance da objetividade (pela coordenação de perspectiva); e fonte de regras para o pensamento.

Vemos, pois, que a cooperação não age apenas sobre a tomada de consciência do indivíduo e sobre seu senso de objetividade, mas culmina na constituição de toda uma estrutura normativa que sem dúvida coroa o funcionamento da inteligência individual, completando-a, contudo, no sentido da reciprocidade, única norma fundamental que conduz ao pensamento racional. Pode-

se, portanto dizer, a nosso ver, que ela constitui a condição indispensável para a constituição plena da razão (PIAGET, [1935]1998, p. 144).

Piaget também concorda com a ideia de que o outro procedimento “ativo”, o qual torna propício o desenvolvimento da autonomia moral, da liberdade e da democracia, é o chamado *self-government*. Esse método consiste em conferir às crianças e aos adolescentes uma parcela de responsabilidade, na disciplina. A atribuição de certas responsabilidades à criança não exige a autoridade do adulto, mas transforma o âmbito educacional em um lugar propício à cooperação e ao respeito mútuo, onde há a “[...] ação dos indivíduos uns sobre os outros” (PIAGET, [1935]1998, p. 123).

Esse método, como qualquer outro, deve ser cuidadosamente empregado, caso se queira o alcance dos fins voltados para a autonomia moral e intelectual, pois, como nos alerta Kamii (1995), um mau entendimento da teoria que sustenta um método e, por sua vez, a distorção de aplicabilidade deste, provoca nada menos que o contrário do fim esperado. No caso do *self-government*, como tratamos aqui, deve-se ter clareza, por exemplo, do processo de desenvolvimento da criança. Para Piaget,

[...] no que tange a *idade*, as respostas obtidas mostram que, embora possa ter alguma aplicação desde os 7 ou 8 anos, o método do *self-government* só adquire seu pleno rendimento a partir dos 11 anos, aproximadamente. Essas observações pedagógicas convergem de maneira notável com o resultado de estudos psicológicos recentes sobre a

vida social da criança (PIAGET, [1935]1998, p. 120, grifos da autora).

A criança pequena, imbuída de seu egocentrismo e, em função da supremacia da regra e da autoridade adulta, seria capaz de, por ela mesma, escolher punições pela reciprocidade, se lhes for designado o papel de judiciária? Acreditamos que não: antes, escolheria punições, por vezes, mais duras ou cruéis que os próprios adultos. No entanto, esse fato não impede de que tal método seja empregado com as crianças pequenas, contudo, que devem ser consideradas as particularidades dos processos de desenvolvimento, para adequá-los, permitindo, com isso, um ambiente gerador evolutivo de ações e relações entre os pares e os adultos, compartilhando responsabilidades e cooperando entre si:

Os que trabalham pela libertação não devem aproveitar-se da dependência emocional dos oprimidos, a qual é fruto de uma situação concreta de dominação, que é a deles, e que determinou neles uma visão inautêntica do mundo. Utilizar a dependência que os constitui para dar origem a uma dependência ainda maior é a tática do opressor. A ação libertadora necessita reconhecer essa dependência como ponto fraco, buscando transformá-la em independência pela reflexão e pela ação (FREIRE, 2016, p. 138).

Nesse sentido, ambos os métodos descritos devem ser empregados de forma coerente, a fim de que se constitua um ambiente capaz de conduzir efetivamente à liberdade do pensamento

e ação do indivíduo, partindo muitas vezes da centração de seu próprio ponto de vista, rebuscado pela heteronomia, para o avante progresso da descentração de si e da autonomia e respeito mútuo, oriundos do exercício das ações cooperativas. Conforme descreve Paulo Freire, não por uma ação puramente conduzida, pois “[...] ninguém pode ser libertado pelos outros”, e nem por uma ação solitária, visto que “[...] ninguém pode se libertar apenas pelos próprios esforços”, mas, antes, “[...] por meio de uma ação e uma reflexão conjuntas” (2016, p. 139), por uma liberdade em comunhão.

Nesse mesmo princípio de uma educação pela liberdade e democracia, Janusz Korczak³, juntamente com Stefa Wilczinska, fundam o orfanato *Lar das Crianças*. Esse orfanato, situado em Varsóvia, Polônia, e mantido por judeus abastados, era destinado às crianças e adolescentes (até 14 anos) judias, advindos de lares destruídos ou órfãos.

O *Lar das Crianças* se constituía de um ambiente educacional em que a criança era vista como protagonista de seu processo de aprendizagem, orientado pelas ideias de Korczak de uma educação para a liberdade e o alcance da felicidade, na qual as crianças teriam a oportunidade de desenvolver o que escolheram fazer e ter prazer no que tem de ser feito; poder criar e chegar a uma nova ideia, ter o prazer no crescimento.

³ Janusz Korczak cujo verdadeiro nome era Henryk Goldszhmit, nasceu em 1878 e era filho de judeus que viviam na Polônia. Korczak era médico e entrou em contato com as obras dos intelectuais da Escola Nova quando, por influência de Wilczinska, começou a frequentar a faculdade de pedagogia. Escreveu diversas obras, nas quais discutia centralmente sobre o universo infantil (por meio de obras literárias e teóricas).

Korczak proclamava a criança como um ser racional, que compreende bem suas necessidades, dificuldades e fracassos. Isto significa que ordens despóticas e leis dogmáticas não são adequadas ao ambiente educativo, sendo preferível a compreensão e a confiança. Acreditava que com a justiça para com a criança, seria lançada a base para a justiça social; se a criança crescesse nem ambiente onde os adultos fossem justos com ela, sem oprimir sua liberdade, quando crescida, ela também seria justa com seu semelhante e livre dos complexos que impulsionam o sentimento de vingança. (SINGER, 2010, p. 78).

Podemos afirmar que a ideia de educação de Korczak, implantada no *Lar das Crianças*, corresponde ao método *self-government* supracitado. Em busca de uma educação democrática, Korczak possibilitava à criança ter voz nas próprias decisões e nas decisões coletivas.

O *Lar das Crianças* funcionava como uma *República de Crianças*. Nessa instituição, as crianças “[...] realizavam os principais trabalhos, de forma rotativa, e assumiam o governo através de três instituições básicas: a Constituição, o Parlamento e o Tribunal” (SINGER, 2010, p. 80). Assim, as crianças, com Korczak, Wilczinska e os educadores da instituição, compartilhavam responsabilidades, no governo da instituição, todos se sujeitavam às normas, que, por sua vez, eram constantemente postas em discussão. A participação das crianças como juízas na instância do Tribunal ocorria de forma provisória e por meio de sorteio; essa instância tinha como objetivo:

[...] proteger todo habitante do orfanato e seus direitos, principalmente os mais fracos e menos espertos. Visava também preservar a ordem e a higiene, cuidando dos pertences da propriedade. Priorizava o perdão ao infrator, mas previa o reconhecimento da culpa e a penalidade que graduava da publicidade da infração à expulsão do orfanato. Para chegar a alguma conclusão sobre o caso, o Tribunal valia-se de investigações, interrogatórios e pesquisas [...] Stefa também fazia parte do Tribunal, como secretária (SINGER, 2010, p. 80).

Segundo Singer (2010), as normas da instituição eram regularizadas por meio da Constituição e decididas pelo Parlamento. A formação do Parlamento se dava por vinte deputados (todos eleitos entre os membros do orfanato), por Korczak (presidente honorário) e por um secretário. Dentre os membros do Parlamento, eram escolhidos cinco integrantes para compor uma Comissão Legisladora e um vice-presidente, formando, assim, um Senado.

Singer (2010) completa que, além dessas práticas, a instituição ainda tinha outras fontes em que as crianças e os educadores poderiam se expressar, como dois jornais, os quais traziam acontecimentos importantes da instituição que ocorriam no período de uma semana; as listas, que eram penduradas no prédio e proporcionavam a circulação imediata de informações; e uma lista especial em que os membros do orfanato podiam agradecer alguém ou pedir desculpas, intitulada “Agradeço e Peço Perdão”.

Os efeitos educativos da instituição puderam ser constatados, segundo Arnon (2005 apud, SINGER, 2010), pelo acompanhamento das crianças que, ao completarem quatorze anos, saíam da

instituição, como um documento publicado por Korczak, em 1932, mencionando que dos, 455 egressos do orfanato, “[...] apenas sete não haviam conseguido construir uma vida digna e feliz” (p. 82).

Korczak demonstra, em seu trabalho no orfanato e em suas obras, a importância de se conhecer a criança e tratá-la como um todo, educando sua alma e seu corpo. Para ele, a infância não é um simples período de transição, mas um período pleno em si, que, por ele, faz-se capaz compreender o homem, a humanidade.

As crianças existem e hão de existir sempre. Não caíram de repente do céu, para uma rápida visitinha. Uma criança não é um vago conhecido, de quem nos podemos desvencilhar, num encontro ao acaso, com um simples alô e um sorriso. As crianças constituem uma ponderável parcela da humanidade, da população, da nação, do conjunto dos habitantes de uma cidade; são nossos concidadãos, nossos companheiros de todos os dias. Existiram sempre, existem, e continuarão existindo (KORCZAK, 1986, p. 85).

Em sua obra *Quando eu voltar a ser criança*, Korczak mostra os prazeres, sonhos, tristezas e dificuldades das crianças, em um mundo no qual os adultos têm convicção de que eles são os mais importantes e soberanos, que necessitam se esforçar para descer ao nível de compreensão da criança. Nessa obra, o autor não dialoga com a criança, contudo, voltando a ser uma, dá voz a ela e ilustra o universo infantil, as reflexões e os problemas enfrentados com sua sensibilidade, impulsos, destrezas e, também, inseguranças e fragilidades. O texto traz reflexões, como estas: “Por que somos tão

frequentemente injustiçados? Por que é permitido castigar injustamente uma criança, e isto é considerado coisa sem importância, e ninguém se responsabiliza perante ninguém por tal injustiça?” (KORCZAK, 1981, p. 67). E: “agora entendo o que acontece com as crianças: quando alguma coisa fracassa, logo falha também isto e aquilo, e mais aquilo outro. Imediatamente a gente perde a confiança em si mesmo” (KORCZAK, 1981, p. 29).

Podemos concluir, segundo Piaget, que a participação da criança em sua vida educativa, podendo usufruir de experiências morais e do uso de sua liberdade, exercitando a cooperação com seus pares e responsáveis legais, é um exercício de fundamental importância para o alcance de sua autonomia moral.

Para adquirir o sentido de disciplina, de solidariedade e de responsabilidade, a escola Ativa esforça-se em colocar a criança numa situação tal que tendo que experimentar diretamente estas realidades espirituais, vá descobrindo pouco a pouco as leis constitutivas (PIAGET, 1967, p. 35, *apud* MENIN, 1985, p. 33).

Contudo, acreditamos que, para isso, haja a necessidade de serem conhecidas plenamente as estruturas de funcionamento e desenvolvimento do indivíduo, identificando e respeitando suas particularidades físicas, mentais e emocionais, não limitando ou impedindo que construa ou escolha por ele mesmo o que já é capaz de fazer sozinho, mas, antes, encorajando, estimulando e desafiando, para que avance rumo ao desenvolvimento de sua autonomia moral.

Propomo-nos apresentar nos próximos itens o resultado de um estudo empírico em que buscamos compreender se educadores/

cuidadores contratados para exercer trabalhos em instituições de acolhimento para crianças e adolescentes em situação de risco social diferenciam o ser educador nesse ambiente de ser educador em outros ambientes, como por exemplo, em escolas ou em famílias, pela condição de vulnerabilidade e nascimento dos acolhidos.

Aspectos metodológicos

A escolha das instituições a serem pesquisadas, ocorreu a partir de uma pesquisa prévia por meio de coleta de dados que teve como objetivo avaliar e selecionar, dentre os Acolhimentos Institucionais (Abrigos Institucionais) do Estado de São Paulo, aqueles que manifestavam ter uma prática educacional mais tradicional (moralização) e outra mais ativa (ambiente sociomoral cooperativo). O procedimento metodológico para essa etapa ocorreu por meio de entrevista *online* (*Google docs*). Das 163 instituições do estado de São Paulo contatadas (representando uma amostra de 30% dos Acolhimentos Institucionais), 22 aceitaram participar respondendo ao questionário *online* (*SurveyMonkey*).

As duas instituições que obtiveram a menor e a maior pontuação, identificadas como Instituição A e Instituição B, respectivamente, na entrevista *online* da primeira etapa da pesquisa empírica, foram contatadas e convidadas a participar da segunda etapa. Foram-lhes explicados os objetivos e procedimentos de pesquisa, os quais incluíam nossa presença por uma semana (6 dias consecutivos) sendo um período de aproximadamente 6 horas diárias (totalizando 36 horas, em cada instituição), com observações

da rotina, entrevista e análise de documentos. Ambas as instituições aceitaram participar da Etapa II da pesquisa empírica.

Para a discussão deste capítulo, destacamos a segunda questão pertencente à entrevista com os funcionários de ambas as instituições. Tal questão apresenta como objetivo entender a visão dos educadores sobre o universo do educar em instituições de acolhimento, e se identificam alguma especificidade na educação desse público.

As respostas apresentadas seguem a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005); assim, geramos, para a questão aqui exibida, os Discursos dos Sujeitos Coletivos (DSC), extraindo de cada depoimento três figuras metodológicas: a Ideia Central (IC – descrição do sentido do discurso), a Ancoragem (AC – manifestação explícita de uma teoria, ideologia ou crença) e as Expressões Chaves (ECH – trechos literais do discurso).

O Discurso do Sujeito Coletivo, segundo Lefèvre e Lefèvre (2005), é um modo de apresentarmos a fala da coletividade, de forma direta. Portanto, a interpretação de nossos dados não será realizada de modo a dar voz a cada sujeito da pesquisa, de forma individual, mas analisaremos o pensamento presente na coletividade de cada instituição pesquisada.

Discurso do sujeito coletivo a respeito do ser educador em instituições de acolhimento

Questão:

Para você, o que é ser um educador em uma instituição de acolhimento? Você acredita que ser educador em

abrigo seja diferente de ser educador em outro lugar, com outras crianças? Por quê?

Quadro 1 – Instituição A

Ideias Centrais (IC)	Discurso Do Sujeito Coletivo
A- Aprender e ensinar	Aqui eu tô aprendendo, como eu tô ensinando. Eu acho que aqui eles precisam mais de amor.
B- Dar atenção, cuidado, ajuda, educação,	É dar uma atenção maior, auxiliar bastante na vida deles, como uma ajuda. Cuidar do crescimento deles, de tudo, na evolução deles, na educação de um modo geral. Ser um educador que saiba realmente passar alguma coisa pra elas, que elas possam tá entendendo também. É o cuidar, é o educar, têm que querer muito, tem que gostar daquilo que faz pra que dê certo.
C- Referência para o acolhido	É ter a responsabilidade da referência que é ainda maior, mostrar pra criança no acolhimento as coisas que pode, as coisas que não pode é uma parte inerente do profissional que tá aqui dentro. Se a criança vai seguir, ótimo, se ela não vai seguir ela, em algum momento da vida vai lembrar que alguém falou isso pra ela. Às vezes vai ser a única referência que essa criança vai ter.
D- Diferente da nossa casa	Eu acho que sim, porque aqui a gente tá lidando com famílias diferentes. Não sei se é porque o deles, de ter passado, ido pra um abrigo, a própria família, eu acredito que eles são mais teimosos.
E- Igual nossa casa	Não, porque eu acho que a gente tem que educar de um modo geral né como se fosse tanto dentro da nossa casa como fora né. É, eu procuro educar como se tivesse educando minha filha, da mesma forma. É passar um pouquinho pra eles na parte de educar, o que é certo, o que é errado né, explicar né, quantas vezes for necessária, passar pra eles isso né, as experiências. Acho que todo mundo tem que ser igual, você tem que ser educador, seja

	a criança qual for, você vai educar aquela criança pra ela chegar um dia ser alguém, eu tento passar pra eles o que eu passo pro meus filhos, se eles vão seguir ou não tô passando.
F- Olhar mais profissional	Eu acredito que sim, são outros enfrentamentos. Quando aparece alguma dificuldade, você tem que tá trazendo pra equipe, porque é uma decisão de todos né, então eu acho que aí que, que a gente diferencia, não tem que ser o achismo. A gente errar enquanto mãe, a gente corrige, mas aqui pode ser que o erro não dê pra corrigir.
G- Como qualquer relação entre adulto e “menor”	Não vejo diferença, acho que é, na relação de um adulto pra um menor, seja esse adulto qual for, seja a ocupação que ele tiver né, acho que vai se dar nessa relação do adulto pro pequeno.

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 2 – Instituição B

Ideias Centrais (IC)	Discurso Do Sujeito Coletivo
A- Dar: cuidado; atenção; limites; regras; base.	É a pessoa que dá pra elas talvez uma visão de cuidados que elas ainda não tiveram, porque na minha visão, eles vieram de, de um mundo que não tem limites, muitos que vieram aqui, eles não têm regras. Então, é você acolher, é você dar amor, você dar carinho, é você entender ele, mas também é você não passar a mão na cabeça, é como você ser uma mãe. Essa pessoa é a que o acolhido vai ter como base né, porque quando ele chega aqui é uma coisa nova, ele vai tá longe de todos né, e de tudo e é o nosso papel de transformá-los né, então ajudar eles nessa transformação, fazer com que eles saiam daqui melhores.
B- Ensinar para a vida	Pra mim é ensinar pra vida né, mas pra isso precisa de um projeto bem direcionado. Eu tenho uma visão

	<p>diferente do que é aqui, eu acredito que o educador é a função toda em volta da criança não dos afazeres da casa, eu acho que um educador é aquele que tá sempre presente em todo o momento, um educador é mais pra orientar, ver se eles tão tomando banho bem tomadinho, e a ensinar eles arrumar uma cama é, cuidar se tá bem escovadinho o dente, olhar cadernos junto com eles, procurar fazer algumas atividades, do jeito mais, mais básico que é o que eles deveriam aprender em casa, aqueles básico do básico, ah, é, cuidar das próprias coisas é, não responder. Eu acho que isso seria o educador, na verdade aqui a gente tem muitas funções e não consegue ser o educador.</p> <p>É ensinar eles, como um filho, que o mundo vai te falar não, mas você dá força pra eles poderem levantar, é ensinar eles sobre educação, sobre serviço, sobre a vida de verdade e não você fazer tudo pra eles, de mão beijada. Eu quero que eles se espelham em mim, ou em todos os funcionários, cada um tem uma experiência de vida, então vai proporcionando essas vivências e vai passando, pra eles ir nos observando e poder fazer isso depois que ele sair daqui, porque a gente tá aqui pra ajudar vocês, a gente tá aqui pra ensinar vocês como é a vida, cada educador contribui um pouquinho e nisso eles podem fazer uma sopa e levar pra vida.</p>
<p>C- Olhar profissional das necessidades da criança e do adolescente</p>	<p>Muitas crianças aqui vêm de uma situação totalmente diferente, do que a gente acha ou supõe que seria normal, mas que o papel do educador é tá sempre junto dos acolhidos né, é, tá tendo um olhar, não um olhar fraternal, não um olhar familiar né, tendo esse olhar profissional né, mas que se entenda o que que é infância, o que que é adolescência, quais são os fatores necessários né, pra um bem-estar de uma criança de um adolescente.</p>

<p>D- Como em uma casa</p>	<p>É como se fosse uma casa não como uma escola, porque devido à história de vida, eles, aqui, são bem mais rebeldes do quem eles são na escola; aqui, eles às vezes até agredem os tios.</p> <p>Não é muito diferente de creches e escolinhas infantis, mas é, é mais parecido com pais e mães mesmo. Em relação à casa, eu acho que a gente tem que ser muito parecido, tipo, eu trato eles da maneira que minha mãe me tratava, para que eles saibam o que eles têm que fazer o que não têm que fazer, porque têm que fazer e o porquê não têm que fazer.</p>
<p>E- Diferente de escola</p>	<p>Não, eu vejo que existe uma especificidade do educador de um abrigo, não que assim, a parte pedagógica seja mais principal do que na escola, mas ela existe né, eu acho que assim, que aqui no abrigo a gente acaba vendo mais é a questão do educar para a vida. O grupo que está aqui dentro acaba refletindo na sociedade, os valores que a gente julga como, ideais é trabalhar aqui, que é a amizade, respeito, dar e receber o carinho, que muitas crianças foram privadas disso, a gente vai se construindo de acordo com essa experiência que a gente vai passando. É muito diferente, porque, um exemplo, crianças que frequentam apenas a creche não se prendem só à gente né, porque tem a mãe, tem o pai, aqui não, então eles têm a gente como base de tudo né, eles veem a gente como exemplo. Então, aqui a gente tem que ter um cuidado mais especial né, a gente tem que tomar cuidado com que a gente fala, sabe, como a gente age, como a gente se comporta. Aqui você diretamente vai influenciar, do que você vai passar de informações pra eles na vida futura deles.</p> <p>Além disso, ser um educador em escola, eu tenho um plano pedagógico que eu tenho que seguir, aí, dentro desse plano pedagógico, eu faço a minha maneira, da</p>

	<p>minha forma. Aqui eu não tenho um plano pedagógico, aqui eu não tenho um plano, não tenho um norte que eu possa seguir, aqui eu vou usar o meu bom senso, mas meu bom senso é interferido por outros, por exemplo, se eu tô direcionando uma criança vem outro e dá outra ordem, dá outro direcionamento.</p>
<p>F- Diferente de nossa casa</p>	<p>É bem diferente, muito diferente, porque aqui eles já vêm criados, alguns já vêm sabendo como é a vida, os adolescentes já sabem o que é certo, o que é errado, as pequeninhas ainda tão em fase de crescimento, mas já têm uma certa personalidade criada, que é diferente de casa, que você pega a criança cru e molda ela segundo o que você quer que ela seja, aqui a gente só protege esse molde e tenta moldar o restinho que falta à nossa maneira né.</p> <p>Aqui você tem que educar primeiro, toda a educação do bom dia, boa tarde, obrigado, por favor. Aqui você não pode falar não pra eles, tudo que eles pedem você dá, porque o prefeito não deixa, é tem a regra do coitado. Não pode dar um grito. Você tem que prestar muita atenção no que você fala pra eles porque existe é, uma lei em cima da gente, existe coordenador, existem psicólogos que cobram isso se eles reclamarem, vai cobrar isso da gente.</p> <p>Você ser educador em casa como pai e mãe, você também direciona seu filho pra vida, deveres e direitos, certo? Como que eu vou aqui dá deveres e direitos? Não fomos capacitados, não fomos direcionados; então, cada um vem aqui, faz à sua maneira, cada plantão tem uma visão diferente e as crianças são as mesmas. Olha a cabeça dessas crianças, vários plantão, vários grupos, cada um dá uma palavra, cada um faz o seu e são experiências diferentes.</p>

	<p>Na minha casa se eu dei uma ordem, aquela é cumprida, não sou desautorizada e aqui não acontece, a gente tenta manter e dizer não aqui, diz sim lá embaixo, então a gente não tem o respeito da criança que é o mesmo respeito que temos na casa da gente, porque lá sabemos nos comunicar.</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa

Como salientado anteriormente, o nosso objetivo, com essa questão, consistiu em entender a visão dos educadores sobre o universo do educar em instituições de acolhimento, e se identificam alguma especificidade na educação desse público diferenciando da educação estabelecida em outros ambientes educativos, como escolas e família.

A Instituição B apresentou 6 IC; as IC A e B indicaram a função como tendo um papel global de educação, tanto em relação ao dar cuidado, atenção, limites, regras e base/referência para ajudar na transformação de vida, como em relação à orientação para a vida, no sentido de aprenderem quais as cobranças do mundo e quais as atitudes esperadas diante dessas cobranças. As IC de C a F apresentam discursos voltados às semelhanças e diferenças da educação em instituições de acolhimento, com respeito à educação em outros lugares, com outras crianças. Nesse ponto, as opiniões se mostram bem divergentes, segundo eles, na educação em instituições de acolhimento: deve-se ter um olhar profissional nas escolhas das ações com as crianças e adolescentes, sabendo diferenciar as necessidades de intervenção para cada faixa etária; ela não se difere de como deve ser uma educação em um lar comum, nesse sentido, o educador baseia suas ações em experiências pessoais de educação com a mãe; diferencia-se de uma escola, por exemplo, pois as

crianças das instituições de acolhimento contariam apenas com a referência dos profissionais das instituições e não de seus pais, além disso, na escola, haveria um plano pedagógico para direcionar a educação dessas crianças, distintamente do acolhimento, onde se usa do “bom-senso” de cada um, a fim de efetivar tal educação; todavia, a IC que diz que difere da educação que oferecemos, em nossa casa, justifica que as crianças chegam à instituição com influência de sua família de origem, as quais, muitas vezes, se distinguem das idealizadas pelos educadores e, diante disso, encontram dificuldades para os educarem segundo suas perspectivas.

Do mesmo modo, as IC disponibilizadas pela Instituição A mostraram divergência de opiniões. Nas IC A e B, que retratam o papel do educador na instituição, as respostas se direcionaram para um sentido mais afetivo, como: a criança institucionalizada necessita de mais amor, de maior atenção. Entendem a educação como forma de auxiliar as crianças em sua vida, “como uma ajuda”, e na IC C, como uma referência maior que deve mostrar para o acolhido o que pode e o que não pode fazer. As IC de D a G indicam as diferenças e semelhanças da educação nos acolhimentos, em relação àquela oferecida em outras instituições educativas, descrevendo que é diferente da nossa casa, por virem de famílias diferentes e serem mais “teimosos”; deve ser como a nossa casa, passando o que é certo e o que é errado; deve ter um olhar mais profissional, pois são “enfrentamentos diferentes”, os quais necessitam do olhar de toda a equipe, para se evitar erros e o uso do “achismo”; é semelhante a qualquer relação entre o adulto e um “menor”.

Em geral, ambas as instituições seguem a mesma tendência de ideia do que é ser um educador; para elas, esse profissional deve

ser uma referência à criança e ao adolescente, acolhendo-os e ensinando-lhes uma direção a seguir na vida.

Assim, diante dos discursos, mesmo com diferença de perspectiva do que é ser educador, em instituição de acolhimento, podemos observar que as ações se equivalem, no sentido de dar um direcionamento para as crianças e adolescentes seguirem, a fim de “ser alguém” no futuro, “não sair cru” da instituição, aprender “algo bom”, “saber o que é certo e o que é errado”. E, muitas vezes, em ambas as instituições, esses direcionamentos são feitos por meio de conselhos e exemplos de vivência dos funcionários, os quais acreditam ser referência para os acolhidos. Sem dúvida, pensamos que o educador, pelo simples fato de ser visto como uma autoridade pela criança ou pelo adolescente, torna-se uma referência a ser seguida ou a ser superada. No entanto, bastariam os conselhos e vivências dos educadores como método educativo, na busca a autonomia das crianças e adolescentes? Como promover a autonomia sendo o adulto o protagonista e detentor do conhecimento a ser “passado” para a criança e o adolescente?

Podemos concluir que apesar de ocorrer por parte de alguns funcionários o interesse, mesmo que em germe, em promover um ambiente favorável ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente, em ambas as instituições houve discursos que evidenciaram uma concepção de educação moral como um processo de moralização no qual devem convencer os acolhidos de que “o melhor para suas vidas” será se adequar e seguir as regras preestabelecidas na sociedade e nos grupos sociais em que estão ou estarão futuramente inseridos, acatando às ordens vindas de autoridades.

Dessa forma, os modelos educacionais presentes em acolhimentos institucionais, embora por vezes se mostrem diferentes no modo de conduzir suas práticas, pouco se diferenciam na concepção e bases filosóficas para a execução de sua Pedagogia. São movidos por uma forte influência cultural de natureza educacional tradicional moralizadora, que favorece o predomínio das relações de coação e respeito unilateral.

Referências

FRANÇA, C. A. P. R. de. **Construção da autonomia moral junto a crianças e adolescentes de um abrigo institucional: pesquisa de intervenção**. 2012. 310 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, 2012.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KORCZAK, J. O Direito da Criança ao Respeito. In: DALLARI, D. A.; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1986.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. Caxias do Sul: Educs, 2005.

MENIN, M. S. S. **Autonomia e heteronomia às regras escolares:** observações e entrevistas na escola. 1985. 215f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1985.

PIAGET, J. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (Orgs.). **Jean Piaget:** sobre a pedagogia. São Paulo: Casa do Psicólogo, [1935]1998.

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

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. de (Org.). **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, [1930]1996.

PIAGET, J. **Sobre a Pedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, [1935]1998.

SINGER, H. **República de crianças:** sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

ZAPPE, J. G.; YUNES, M. A. M.; DELL'AGLIO, D. D. **Imagens sociais de famílias com crianças e adolescentes:** impacto do status socioeconômico e da institucionalização. Porto Alegre, v. 20 n. 1, 2016.

AUTONOMIA MORAL E INCLUSÃO: O QUE DIZEM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS INCLUÍDAS?

Cristiane Pereira MARQUEZINI¹

Introdução

O texto apresenta análise de narrativas de crianças e adolescentes, estudantes do Ensino Fundamental I e II, sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais ² nas salas de aula que frequentam. As produções discursivas foram obtidas por intermédio de entrevistas realizadas em pesquisa que investigou as relações entre as tendências do desenvolvimento moral (PIAGET, [1932]1994) e as disposições inclusivas dos escolares.

Dessa forma, amparados nos conceitos de autonomia e heteronomia moral, investigamos se a moralidade dos educandos seria um fator contribuinte para o acolhimento das diferenças na

¹ Pós-Doutoranda pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Assis, e Docente em regime de substituição no Departamento de Psicologia Social e Educacional da mesma instituição, São Paulo, Brasil.

E-mail: cristiane.marquezini@unesp.br

² O termo crianças com necessidades educacionais especiais foi substituído por crianças com deficiência, contudo, no corpo do texto optamos por não alterar a denominação em função de terem sido utilizados na pesquisa e, principalmente, nas histórias contadas às crianças.

educação inclusiva, pois entendemos que a autonomia moral e os princípios inerentes a ela, tais como: a cooperação, a igualdade (direito) e a equidade (justiça), se revestem de fundamental importância para uma educação inclusiva com qualidade.

O estudo foi efetuado em uma escola com proposta educacional diferenciada de São Paulo (SP), cujo processo de inclusão de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais (NEE) ocorria de forma satisfatória. Entendemos por satisfatória, a inclusão, onde todas as crianças, independente de possuírem diagnósticos ou não, são tratadas entre os pares e por seus professores de maneira equitativa, justa, cooperativa e respeitosa. Tal fato deveria ser condição intrínseca a todas as escolas, no entanto, percebemos que isso não ocorre.

Apesar da proposta de educação inclusiva ter tomado força com as políticas públicas nacionais e internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) e, recentemente, o Estatuto da pessoa com Necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2015), as práticas, infelizmente, vem se mostrando ainda ineficazes.

Ainda, temos assistido um cenário desolador na tentativa de implantação de novas políticas públicas, desvelando o que pode significar um retrocesso em termos de inclusão. Estas, se implementadas, orientam que crianças com necessidades educacionais especiais, frequentemente, novamente, salas de aula especiais ([Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020](#)).

Pensamos que a inclusão escolar é parte da inclusão social, estas práticas são de extrema pertinência numa sociedade que se quer

democrática. (BRASIL, 2015). Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar consiste numa prática em que todas as crianças devem frequentar as salas de aula do ensino regular, de forma que ninguém fique de fora da escola tradicional. Ainda, segundo a autora, o ambiente escolar é que deve se reorganizar para atender à necessidade de todas as crianças, já que a inclusão não afeta apenas a criança incluída, mas todos os alunos, professores e gestores. Além do mais, a escola é o espaço ideal para que todos os pares de crianças convivam de forma a eliminar qualquer manifestação de discriminação, garantindo o desenvolvimento integral dos pequenos.

Contudo, apesar da necessidade e da legalidade dessa prática, temos assistido a movimentos de resistência camuflada ou explícita a ela.

Este fato foi confirmado na literatura científica sobre a temática, que alerta para o fato das dificuldades no cenário inclusivo. Pesquisas evidenciam que os educadores enfrentam dificuldades no manejo didático, metodológico e, principalmente, nas relações sociais, que têm implicações diretas na convivência com as crianças com necessidades educacionais especiais que passam a frequentar a instituição escolar. Os estudos apontam ainda que os pais e as crianças possuem, igualmente, problemas adaptativos nas relações com as crianças incluídas. (OLIVA; 2016, PIVA; 2015, NUNES; SAIA; TAVARES, 2015; FRAGOSSO; CASAL, 2012; GALCERAN, 2012, SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010; CROCHÍK, 2009, MACHADO, 2006; MACEDO, 2005).

Entendemos essas atitudes de resistência ao convívio com as diferenças como juízos e condutas possivelmente preconceituosos ou

de discriminação dos demais membros da instituição escolar em relação às crianças incluídas.

Postas estas questões, verificamos, também na literatura científica, trabalhos que analisaram as relações preconceituosas no cenário da educação inclusiva fazendo essas interlocuções por intermédio da sociologia e da psicanálise. Como buscávamos entender o preconceito numa vertente psicológica, procuramos outras respostas para a sua constituição, além das já construídas.

Dessa forma, recorreremos à psicologia moral, especificamente, a teoria do desenvolvimento moral construída por Piaget ([1932]1994). Optamos por esse referencial teórico, pois entendemos que na inclusão, a escola e todos os seus atores sociais devem reorganizar, reconstruir e adaptar as relações. A citada teoria pauta-se, exatamente, na construção das relações sociais, conceituando a existência de duas formas delas ocorrerem: por meio do respeito mútuo ou do respeito unilateral. Estes, por sua vez, resultam no desenvolvimento de duas morais, respectivamente, a moral da heteronomia e a moral da autonomia que podem ser descritas, grosso modo, como princípios orientadores das formas de relação com o outro. Dito de outra maneira, a moral mais evoluída, com tendências à autonomia, apresenta princípios baseados na justiça, na cooperação, na igualdade ou equidade. Pensamos que esses reguladores das relações sociais são essenciais para a inclusão e, ainda, postulamos que a educação escolar formal é fundamental na construção deles. Assim, hipotetizamos, que a psicologia moral pode oferecer subsídios para o entendimento do fenômeno e justificamos nossa escolha por ele.

Passaremos, doravante, a descrever de forma mais elaborada a teoria do desenvolvimento moral e suas implicações nas formas de relações entre pares. Em seguida, discorreremos sobre o método utilizado em nosso estudo e alguns resultados encontrados por intermédio dele. Por último, exibiremos as falas apresentadas pelas crianças entrevistadas com tendências à inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, inseridas na escola regular.

Desenvolvimento moral e tendências à inclusão

A tese sobre o desenvolvimento moral construída pelo epistemólogo Jean Piaget é descrita na obra *O juízo moral na criança* (PIAGET, [1932]1994). O referido estudo é pioneiro na temática do desenvolvimento moral. Nela, o autor discorre minuciosamente sobre a consciência e a obediência às regras. Atentando para o fato de que nesse processo duas morais são constituídas.

A primeira delas é a moral da heteronomia, cuja formação é própria de um tipo de respeito – o unilateral. Nesse tipo de relação, as regras morais são impostas de forma autoritária pelos adultos às crianças, sem que haja reflexão ou argumentação por parte das últimas. Também chamada de moral da obediência ou do dever, impõe um sem número de regras para que a criança possa conviver socialmente. A criança pequena, que se encontra imersa no egocentrismo, não tem estruturas intelectuais ou afetivas para entender as regras ou reivindicá-las, já que, ao não se diferenciar do mundo, acaba por converter as regras como sendo naturalmente suas. Assim, ela as obedece cegamente, enquanto se encontra sob vigilância do agente da coerção. Todavia, como tais regras não estão internalizadas e não fazem parte estruturante da personalidade da

criança, ela as burla assim que a figura de autoridade não está por perto.

A outra moral, chamada de moral da autonomia, é construída ao longo das relações sociais da criança. Ela é resultado das relações de respeito mútuo que auxiliam a criança a sair do seu estado egocêntrico, descentrando-se para poder ver e colocar-se como mais uma no mundo. Pode, dessa maneira, questionar regras, colocar o seu ponto de vista e, ao mesmo tempo, contemplar o pensamento alheio (reversibilidade), o que lhe permite a construção de regras justas para todas as partes envolvidas.

As construções do epistemólogo vêm sendo utilizadas para analisar relações entre tendências morais de estudantes de todos os níveis do ensino e alguns fenômenos que neles ocorrem, como exemplo: a indisciplina, a violência, o *bullying*, a intolerância, as relações com as novas tecnologias, dentre outros. Assim, resolvemos empregá-las para estudar os juízos de inclusão ou não, de estudantes em relação às crianças com necessidades educacionais especiais.

Assim, nos propomos a entender se o fato de crianças apresentarem juízos morais com tendências autônomas ou heterônomas se alinhava com as suas disposições para incluir ou não, crianças com deficiências visuais, auditivas, físicas e mentais em brincadeiras, festas recreativas e numa atividade escolar formal avaliativa de uma instituição escolar.

Como já mencionamos anteriormente, a construção da autonomia moral é por nós entendida como uma possível forma de enfrentamento do preconceito, já que imprime aos julgamentos o respeito mútuo, a cooperação e a equidade nas relações. Neles, há uma nova forma de relação interindividual, na qual prevalecem

princípios mais igualitários, de reciprocidade e, principalmente, de justiça nas relações.

Aspectos metodológicos

Para realizarmos nosso estudo, questionamos crianças frequentadoras de uma escola de ensino fundamental I e II localizada na cidade de São Paulo (SP).

Cabe ressaltar, que em função da relevância da escolarização no desenvolvimento moral, realizamos nosso estudo numa escola cuja proposta de educação era diferenciada. Ela consistia num conjunto de ações pedagógicas amparadas em teoria e prática diárias de ações que visavam o desenvolvimento da autonomia moral dos escolares. É digno de nota que a maioria dos projetos pedagógicos encontrados nas Instituições Educacionais descreve tal meta, já que ela é proposta pela Lei de diretrizes e bases para a educação nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Contudo, as práticas vigentes na educação escolar apontam ser, em sua maioria, construídas por intermédio do respeito unilateral, consolidando a formação de personalidades heterônomas (TOGNETTA; VINHA, 2011).

De forma contrária, na instituição que foi objeto de nossas pesquisas, pudemos observar que tal intento – o desenvolvimento da autonomia – era colocado em prática nas relações estabelecidas entre os educadores e demais profissionais e escolares. Resumidamente: ocorriam relações de respeito mútuo entre os pares, característica necessária para o desenvolvimento da autonomia.

Além, disso acercamo-nos de que a instituição possuía crianças incluídas para que pudéssemos além de investigar às suas narrativas também observar as práticas.

Participantes

Escolhemos como sujeitos da nossa pesquisa 40 crianças, que foram divididas em dois grupos de 20 sujeitos cada um (24 meninas e 16 meninos). O primeiro grupo foi composto de 20 crianças na faixa etária dos 7 aos 8 anos de idade, já o segundo grupo se constituía de 20 crianças de 10 a 12 anos de idade. Tais crianças, divididas em dois grupos, frequentavam o Ensino Fundamental I (2º e 3º ano) e II (6º e 7º ano), respectivamente, de uma instituição escolar.

Houve alguns critérios para a escolha das crianças, sendo eles:

- a) as crianças eleitas para participar do estudo seriam aquelas que estivessem matriculadas na instituição de nossa pesquisa há pelo menos cinco anos;
- b) as crianças deveriam ter o consentimento dos pais;
- c) foi levado em consideração o desejo das crianças em participar voluntariamente do estudo.

O primeiro critério se fazia necessário para nos cercarmos da garantia de que a criança escolhida frequentava o ambiente da escola num período de tempo necessário para que vivenciasse as relações estabelecidas nesse local caracterizadas pelo respeito mútuo, num período que propiciasse a elas tais vivências. Quanto aos critérios b e c, procedemos visitando as salas de aula e distribuindo os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) às crianças que demonstraram interesse em participar do nosso estudo. A informação dada às crianças sobre o estudo foi a de que se tratava de uma pesquisa sobre o preconceito. Nessa perspectiva, aquelas

crianças que nos trouxeram a autorização dos pais ou responsáveis foram às entrevistadas.

Instrumento

Procedemos nosso estudo por meio de histórias-dilemas empregadas no método clínico piagetiano. Segundo Piaget (1975), tal método consiste em interrogar as crianças acerca de suas crenças e valores sobre determinado assunto, de modo a questionar exaustivamente seus pontos de vista para apreender o seu pensamento sobre determinado fato. Assim, investigarmos as tendências morais das crianças, procurando compreender seus juízos morais com histórias sobre o roubo, a mentira, as sanções, o confronto entre justiça retributiva e distributiva e a justiça entre crianças. Para tanto, empregamos as histórias construídas por Piaget ([1932]1994).

Para a compreensão dos juízos sobre as crianças com necessidades educacionais especiais, realizamos entrevistas utilizando histórias criadas e testadas por nós onde buscávamos compreender se as crianças apresentam tendências intituladas por nós de inclusivas ou não inclusivas. Nas histórias, sempre passadas em ambientes escolares, ilustrávamos um personagem com necessidades educacionais especiais pedindo às crianças para ser inserido numa atividade cuja necessidade especial apresentada podia ser necessária para o bom andamento da tarefa realizada. Apresentamos, no quadro abaixo, as quatro histórias por nós construídas, sendo uma para cada necessidade especial:

Quadro 1 – Necessidades educacionais especiais e história-dilema apresentando a personagem com (NEE)

Necessidade Educacional Especial	História
Deficiência Visual	As crianças brincavam de esconde-esconde na escola. João, que tem deficiência visual e não enxerga, chega ao pátio e pede para as crianças o deixarem brincar também. O que as crianças fazem? Ele pode brincar? Atrapalhará ou não? E se fosse um jogo de competição, ele atrapalharia ou não? Será que uma criança cega pode brincar bem? Você o escolheria? Você escolheria João como um dos seus melhores amigos? Deveria escolher?
Deficiência Física	No intervalo para recreio, os meninos vão brincar de basquete na quadra. Os meninos que são os capitães estão escolhendo dois times. Luiz, que anda de cadeira-de-rodas, quer participar do jogo também. André, que é capitão de um time, escolhe Luiz? Por que o escolhe ou não, como parte do time? Você escolheria Luiz para fazer parte do time? É uma competição, será que Luiz atrapalharia ou não o time dele? Você escolheria Luiz para fazer parte da turma de seus melhores amigos? Deveria escolher?
Deficiência auditiva	Haverá festa junina, na escola, e as crianças vão dançar quadrilha. Luana é surda e quer participar. Mas também há outras meninas que querem dançar. Marcelo tem que escolher uma parceira: o que ele faz? Por que ele faz isso? O que você acha disso? Será que é mais difícil dançar com uma parceira surda? Você escolheria Luana para dançar? E para ser uma das suas melhores amigas? Deveria escolher?
Deficiência mental	As meninas estão fazendo um trabalho em grupo de matemática na sala de aula. Laura tem síndrome de Down (uma criança que pode demorar mais para aprender as coisas na escola, que pode não conseguir aprender rapidamente), se aproxima e pede para fazer o trabalho no

	<p>grupinho. O que as meninas fazem? Por quê? Será que algum grupo vai escolhê-la? O que você acha disso? Você escolheria Luana para participar do grupo? Ela atrapalharia ou não? E para ser sua melhor amiga? Deveria escolher?</p>
--	---

Fonte: Dados da autora

As histórias eram lidas para as crianças e, logo após, pedíamos que elas nos repetissem, a fim de verificarmos o entendimento. Procedíamos, em seguida, com as indagações e contra-argumentos característicos ao método clínico. Ainda, ressaltamos, que não havia tempo pré-determinado para as respostas às histórias.

Crítérios utilizados na avaliação das falas

Utilizamos, assim, os critérios elaborados por Piaget ([1932]1994) para a caracterização da moralidade com tendências à autonomia ou à heteronomia, para avaliarmos as respostas das crianças sobre o julgamento que fazem dos indivíduos com necessidades educacionais especiais, incluídos nas escolas regulares. Para tanto, foram adotados juízos críticos para análise das respostas emitidas pelos sujeitos (Quadro 2).

Quadro 2 – Critérios para avaliação das falas dos sujeitos

Crítérios para inclusão	Princípios norteadores das falas
A aceitação espontânea da criança interrogada em cooperar com os pares de crianças com necessidades educativas especiais. Como, por exemplo: quando o entrevistado fala	Cooperação

prontamente que a criança com deficiência pode brincar e o auxiliará para isso;	
O reconhecimento da igualdade de direitos entre todas as crianças. Contudo, tal igualdade foi observada não como reconhecimento de uma obrigação moral em função da autoridade, mas como reconhecimento desse direito, independentemente da autoridade ou lei (como ocorre na justiça distributiva).	Igualdade (direito)
O reconhecimento de que a criança com necessidade educativa especial é capaz de realizar exitosamente as atividades propostas para todo o grupo. Dessa forma, seria considerado que cada um deles tem as mesmas possibilidades, se lhes forem dadas condições favoráveis (auxílios materiais e regras específicas as suas necessidades). Isso seria a justiça superior (equidade), em que são levadas em consideração as condições específicas para tornar o tratamento igualitário;	Equidade (justiça)

Fonte: Dados da pesquisa

A classificação das respostas dos sujeitos se deu da seguinte forma:

a) as que apresentaram pelo menos dois desses critérios descritos no quadro 2, foram classificadas como com *tendência à inclusão*, pois nelas observamos a manifestação da cooperação, dos direitos e da equidade.

b) por outro lado, encontramos crianças cujas respostas não revelavam disposição para a cooperação, acreditavam que as crianças com NEE não possuíam habilidades para realizar as atividades propostas e não mencionavam a igualdade de direitos entre os pares. Assim, avaliamos tais juízos como de *tendência não inclusiva*;

c) por último, há crianças que não deixam claro, em suas respostas, se primam pela inclusão ou não inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais. Classificamos essas respostas como *juízos intermediários*.

Nossas análises foram submetidas a um juiz e obtivemos o nível de concordância de 86% entre o entrevistador e o juiz.

Alguns dos resultados foram dispostos na tabela abaixo (Tabela 1). Observa-se que as crianças, independentemente de sua avaliação moral (tendência heterônoma ou autônoma) apresentam julgamentos com tendências à inclusão. Além disso, as análises demonstram, ainda que as crianças, em sua predominância, incluem todas as necessidades educativas especiais elencadas.

Tabela 1 – Valores totais sobre todas as deficiências

Juízos	Preconceito deficiência visual	Preconceito deficiência física	Preconceito deficiência auditiva	Preconceito deficiência mental
Tendências não inclusivas	7 (17,5%)	13 (32,5%)	11 (27,5%)	9 (22,5%)
Intermediários	11 (27,5%)	8 (20%)	10 (25%)	6 (15%)
Juízos com tendências inclusivas	22 (55%)	19 (47,5%)	19 (47,5%)	25 (62,5%)
Total	40 (100%)	40 (100%)	40 (100%)	40 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados mostraram que as crianças avaliadas como heterônomas tendem a incluir as crianças com necessidades educacionais especiais, igualmente àquelas classificadas como autônomas.

No entanto, notamos que as crianças de menor idade (7 aos 8 anos) e matriculadas no Ensino Fundamental I, embora avaliadas nas provas morais como heterônomas, nas histórias que aferiam a tendência à inclusão, apresentavam em suas falas todos os critérios atribuídos aos juízos autônomos, ou seja, em tese, empregados também pelas crianças maiores (10 a 12 anos) e matriculados no Ensino Fundamental II, avaliadas na pesquisa com o juízo mais elaborado (tendência à autonomia moral).

Diante desses resultados, apresentamos a hipótese observada pelo próprio Piaget ([1932]1994) quando retrata o problema do método clínico, utilizado anteriormente para o conhecimento do desenvolvimento cognitivo, quando adaptado para pesquisas sobre o desenvolvimento moral. O autor nos adverte que em problemas de natureza física ou lógica estamos em presença do pensamento em ação, já que neste tipo estudo a criança manipula os objetos para depois emitir sua resposta. Nos estudos sobre a origem e evolução das regras, Piaget pôde utilizar-se dos jogos de bolinhas de gude, mas nas pesquisas sobre as regras morais que os adultos ensinam às crianças nenhuma prática foi possível. Assim, não foi estudado o ato, mas as avaliações que as crianças fizeram dele após análise de condutas apresentadas em histórias (dilemas).

Aqui uma nova dificuldade. As condutas que apresentamos à criança para que as julgue, não poderemos fazer com que ela as apreenda concretamente, como se colocássemos em suas mãos um punhado de bolinhas ou material mecânico. Só poderemos apresentá-las à criança por meio de uma narração. Assim, vemos o quanto é

indireto o método que vamos empregar. (PIAGET, [1932]1994, p. 95).

Dessa forma, o autor nos informa sobre a problemática inerente à aplicação do método quando utilizado para avaliar juízos morais, pois como inferir que estes julgamentos equivalem aos comportamentos que as crianças apresentariam caso estivessem diante das situações reais? Em resposta, Piaget atenta para o fato de que nos interrogatórios feitos na ocasião da primeira parte de seus estudos (jogos de regras), obteve em linhas gerais correspondência entre o julgamento e a prática. Nos casos onde não houve correlação, o resultado foi atribuído ao fato do juízo moral estar em atraso quando comparado ao juízo prático.

Observamos frequentemente, no domínio intelectual, que o pensamento verbal da criança consiste numa tomada de consciência progressiva dos esquemas construídos pela ação. O pensamento verbal está simplesmente em atraso, em tais casos, em relação ao pensamento concreto, pois trata-se de reconstruir simbolicamente, num novo plano, as operações já executadas no plano precedente. (PIAGET, [1932]1994, p. 98).

Acerca deste fato, pensamos que ele pode ter ocorrido nos juízos das crianças por nós entrevistadas, pois as práticas da escola são voltadas para o desenvolvimento da autonomia moral, especificamente, no cenário inclusivo. Assim, os interrogatórios sobre a inclusão

apresentaram questões que as crianças já realizam em sua prática cotidiana na escola, enquanto que as provas morais avaliaram conteúdos em que as crianças ainda não se depararam na ação.

Em função dos resultados encontrados, consideramos importante expor e avaliar as falas dos entrevistados onde se encontram presentes os princípios inerentes à autonomia moral, são eles: a cooperação, a igualdade e/ou equidade.

As falas das crianças

Apresentamos a seguir, baseadas nos critérios expostos, as análises das falas demonstrando concepções inclusivas das crianças entrevistadas por nós, sobre os personagens com necessidades educacionais especiais, exibidos em nossas histórias.

A deficiência visual

Sobre a participação de uma criança com deficiência visual numa brincadeira de esconde-esconde, as crianças dos dois grupos 1 e 2 ilustram a cooperação e a igualdade de direitos, quando as crianças argumentam que, se ajudada, a criança pode brincar. As respostas, em sua maioria, remetem à importância do outro na relação, pois credita o êxito da atividade a ser realizada pela criança com deficiência visual, como dependente, também, do desempenho do amigo (sem deficiência) no auxílio prestado a ela.

Observamos, também, que as respostas indicam que as crianças com deficiência podem participar da atividade de forma satisfatória desde que sejam dadas as condições. Isso implica num nível mais elaborado de juízo: a equidade. Nela é necessário dar ao

outro o que lhe falta para nivelar a situação em questão. Por exemplo: algumas crianças sublinham a necessidade de adaptar uma brincadeira para dar condições iguais a todas as crianças. Dessa forma, as respostas reportam-nos a alguns dos princípios fundamentais da inclusão, ou seja, a adaptação da escola e de todos os seus atores sociais aos incluídos.

Ressaltamos, ainda, narrativas que nos advertem sobre a problemática da não inclusão dos colegas com necessidades especiais, atrelando-a ao preconceito. Isso vai ao encontro do que nos aponta Mantoan (2008), de que a diferença existe de fato, contudo, o fato de ela ser atrelada a desvantagem é uma construção social que mitifica e corporifica as pessoas portadoras de deficiências.

A deficiência física

Acerca dessa deficiência, pedíamos às crianças para avaliarem a participação de um cadeirante numa partida de basquete na escola. As respostas nos mostram que essas crianças acreditam que não é a deficiência que fará da criança um mau jogador, ao contrário, atribuem características positivas a ela, como a velocidade e a defesa. Digno de nota, são narrativas de crianças entrevistadas que imputam vigor aos cadeirantes, acreditando que numa partida de jogo de basquete, eles podem auxiliar o time do qual fazem parte.

Ainda, crianças atentam para o fato da importância da adequação dos jogos para permitir que crianças com necessidades educacionais especiais possam fazer esportes. Dessa forma, os apontamentos orientam para juízos inclusivos potencializando a criança cadeirante e ainda salientando a pertinência de atividades que possam ser realizadas por todas as crianças, independente de

possuírem ou não deficiência, apresentando, portanto, os princípios da igualdade e da equidade.

A deficiência auditiva

Em relação à personagem com deficiência auditiva ser escolhida ou preterida para dançar quadrilha nas festas juninas escolares, os entrevistados alegam que a criança apenas não ouve e que isto não é fator impeditivo para que ela não dance, já que pode seguir o ritmo (com a vibração das palmas e do chão), contando, observando e/ou copiando. Indagam que a criança com deficiência auditiva caso seja auxiliada, consegue executar a tarefa proposta. Mais uma vez, atentamos para a existência da cooperação e do princípio da igualdade nas falas, visto que as crianças escolhem a criança com necessidade educativa especial para dançar.

Cabe destacar a réplica de uma criança, que aborda a existência do preconceito como uma forma de observar as crianças de forma parcial e não condizente a realidade.

A deficiência mental

Quando a situação era acolher uma criança com deficiência mental (Síndrome de *Down*) no grupo de trabalho de Matemática para nota, as avaliações dos interrogados demonstram juízos onde predomina a cooperação, já que todas buscam auxiliar a criança com síndrome de *Down*. Resposta ainda mais elaborada pode ser identificada na fala de um sujeito que modifica o exercício deixando-o mais didático para facilitar a compreensão da criança

com deficiência mental, esta conduta é típica dos julgamentos com princípios de equidade.

Podemos destacar também falas que salientam o respeito ao desejo da criança com *Down*, uma vez que ela só vai participar do grupo se desejar fazê-lo.

Por último, observamos nas entrevistas falas que fazem menção às contribuições que a criança pode trazer ao grupo, na medida em que, acredita que ela pode auxiliar o grupo, contribuindo com conhecimentos que ela pode possuir demonstrando igualdade nas relações.

Considerações finais

No que tange as respostas das crianças em relação há participação ou não das personagens com necessidades educativas especiais nas atividades narradas nas histórias, elas mostraram-se: *cooperativas*, pois apresentavam disponibilidade para auxiliar os personagens, portadores de alguma deficiência. A consciência da *igualdade*, também, existe entre os pares, já que suas falas observam que a necessidade educacional especial não poderia restringir a capacidade e o direito dos personagens. Por último, as respostas mostram atitudes de *equidade* nas relações, uma vez que, os participantes da pesquisa demonstram o cuidado em alterar as atividades propostas, caso se fizesse necessário, para que elas ficassem mais acessíveis às crianças com deficiência.

Todas essas características vão ao encontro dos critérios colocados por nós para a análise das respostas como com tendências à inclusão, de modo que, de acordo aos dados apresentados, as crianças entrevistadas se mostraram inclusivas. Cabe acrescentar que

todos esses critérios são característicos dos juízos com tendências à moralidade autônoma, o que nos reporta à importância do desenvolvimento moral para a escola inclusiva.

Atribuímos os julgamentos predominantemente inclusivos, às características que o ambiente escolar propicia às crianças. Este possui como objetivo central, como já narramos, o desenvolvimento da autonomia moral dos escolares e para tanto imprime o respeito mútuo, a cooperação, a equidade e a solidariedade junto às práticas cotidianas.

Assim, podemos considerar que as crianças que frequentam ambientes onde predomina relações de respeito mútuo junto à inclusão, tendem a incluir (não apresentar juízos preconceituosos) as crianças com necessidades educativas especiais. Além disso, pensamos que estas práticas podem, igualmente, auxiliar no desenvolvimento moral da criança porque permitem que ela possa descentrar-se para cooperar, desenvolver a equidade em relação ao dessemelhante e acreditar na igualdade de direitos entre todas as crianças.

Salientamos, aqui, a importância da escola na formação de personalidades morais com tendências à autonomia. Sobre essas questões e a necessidade de mudanças na educação, vários estudos vêm sendo desenvolvidos, a partir das obras de Piaget ([1932]1994).

Concluimos, apesar da necessidade de outros estudos, a importância do desenvolvimento moral com a finalidade de modificar as relações interindividuais estabelecidas na escola e, especialmente, na educação inclusiva. Acreditamos que, sem uma alteração nas relações interindividuais de respeito, não podemos conseguir uma educação para a autonomia, de maneira que muitos

dos entraves que comprometem a legalidade de uma educação para todos continuarão existindo e impossibilitando as relações democráticas pelas quais tanto lutamos e para as quais as escolas se revestem de fundamental relevância.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015, de 06 julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. MEC/SEESP, 5 de junho de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

CORDEIRO, A. F. M.; BUENDGENS, J. Preconceitos na escola: sentidos e significados atribuídos pelos adolescentes no ensino médio. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 45-54, jun., 2012.

CROCHÍK, L. J. et al. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente a educação inclusiva. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 2, p.123-132, jun., 2009.

FRAGOSO, F. M. A.; CASAL, J. Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 527-546, set., 2012.

GAUCERAN, N. B. **Representação social do professor em relação à inclusão escolar de crianças com deficiência**. 2012. 132f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.

MACHADO, A. M. M. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. p. 127-133.

MACEDO, L. de. **Ensaaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?**. São Paulo: Artmed, 2005.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é, por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

NUNES, S. da S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, dez., 2015.

OLIVA, D. V. Raízes sociais e psicodinâmicas do preconceito e suas implicações na educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 349-356, 2016.

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

PIAGET. J. Os problemas e os métodos. In: PIAGET. J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1975. p 5-32. (Originalmente publicado em 1926).

PIVA, S. F. A. **O preconceito na inclusão de alunos com deficiência na escola pública do Distrito Federal**. 2015. 68 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília (UnB), Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDAO, S. de B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 117-126, mar., 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de letras, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

MORAL NA PERSPECTIVA PIAGETIANA: UM MAPEAMENTO DAS INTERVENÇÕES POSSÍVEIS

Sandra Cristina Batista MARTINS¹

Rodrigo Luís VOGT²

Tania STOLTZ³

Introdução

O papel da pesquisa científica na sociedade é buscar, através de métodos válidos, respostas para os mais diversos problemas para beneficiar a todos os envolvidos, quer seja na saúde, na economia, na política, na escola. É necessário fazer vigília sobre as ações dos sujeitos participantes de investigação científica, a partir de um aporte teórico consistente. Os achados de pesquisa auxiliarão em futuras tomadas de decisões nessas esferas contextuais.

A sociedade carece de ações virtuosas e morais. Vemos diariamente, nos noticiários, mostras da negação do conhecimento científico que seria vantajoso para todos por terem sido desenvolvidos por pesquisadores empáticos e sob princípios de

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: sandramartins.scbm@gmail.com

² Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), e docente da União Educacional de Cascavel (UNIVEL), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: rodrigo.vogt@ufpr.br

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e Professora Titular da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: tania.stoltz795@gmail.com

cooperação. Um exemplo é a dúvida negacionista quanto a vacinação que paira nesse momento histórico de pandemia da Covid-19; outro exemplo é a falta de verdade de políticos corruptos em que, aparentemente, o compromisso é somente com seus próprios interesses. Na escola é visto, muitas vezes, falta de respeito com o outro, quer seja colega de classe, professor ou funcionário educacional. Enfim, são necessárias intervenções que busquem desenvolver quesitos morais de convívio social e o desenvolvimento de virtudes para que a vida em sociedade seja mais harmoniosa.

Neste caso, o pesquisador, ao utilizar-se do aporte teórico da epistemologia genética, é levado a atuar sobre o objeto de pesquisa para além das respostas que os indivíduos dão a determinadas consignas. Não é simplesmente o que ele responde sob o olhar do pesquisador, considerando se é compatível ou não para a idade e se está de acordo com o grupo de referência normativa, mas acima disso é entender por que deu determinada resposta. O pesquisador da epistemologia genética sai da constatação para verificar o processo de funcionamento do pensamento dos participantes. Esse procedimento piagetiano, além de coletar dados para a pesquisa, repercute no grupo e no próprio participante, oportunizando desenvolvimento e novos aprendizados.

Diante disso, este trabalho tem o intuito de mapear a utilização da teoria piagetiana em estudos de moral e responder à pergunta, objeto deste estudo: quais são as intervenções utilizadas nos estudos sobre desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana e quais são os seus efeitos?

Processo de aprendizagem para a epistemologia genética

Piaget busca, em seus estudos, definir os laços da inteligência com o processo de aprendizado, assim como com as funções cognitivas. Um dos primeiros apontamentos que faz a respeito da aprendizagem é a necessidade do contato (interação social) com outros indivíduos. O conhecimento, portanto, é resultante das interações que se dão no contato entre dois ou mais indivíduos, dependendo de ambos para que ocorra. O aprendizado não é decorrente de uma posição passiva do indivíduo, ele é perpassado necessariamente pela ação de quem recebe. A criança aprende o que lhe é ensinado a partir da ação ativa. Cada indivíduo é único, dinâmico e indivisível, constituindo-se no plano social (PIAGET, 1979; MONTENEGRO; MAURICE-NAVILLE, 1998; BECKER, 2001).

O conhecimento ocorre na construção progressiva entre a interação do sujeito com o objeto. A capacidade intelectual e cognitiva não está dada, ela é adquirida a partir da atividade do sujeito, que é direcionada de modo intencional pelo que ensina, ademais, ela deve ser significativa. Além disso, há ainda o desenvolvimento do indivíduo, que é outro fator fundamental para o conhecimento, esse processo é espontâneo e depende da maturação dos indivíduos, este precede a aprendizagem. Portanto, a aprendizagem é composta por assimilações que dependem fundamentalmente do desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1978; BECKER, 2001; NOGUEIRA, 2011).

Lima e Nóbile (2020) apontam que a equilibrção é um processo progressivo e contínuo. Requer maturação; experiência

com o objeto; em interação social, daí sim o novo se equilibra. A aprendizagem para Piaget é dependente do sujeito conhecedor e do objeto a ser conhecido, portanto a experiência enquanto ser ativo é importante para que se aprenda algo novo (SANTOS, 2020; PEREIRA et. al., 2020).

A inteligência se constrói a partir das relações ativas do indivíduo com o objeto⁴. Quando o indivíduo entra em contato com algo novo, ele retira desse objeto algumas informações e as retém, constrói as próprias estruturas ao passo que incorpora novos elementos à estrutura; Piaget (1978) denomina essa função de assimilação. O sujeito é agente ativo de seu pensamento e constrói o que apreende a partir do que é apresentado em interação com o que já possui (PIAGET, 1978; 1979; BECKER, 2011). A assimilação e a acomodação, que juntas levam ao processo autorregulador chamado de equilíbrio, são etapas necessárias à formação do conhecimento (PEREIRA et al., 2020).

Pereira et al. (2020) recorrem à obra de 1976 de Piaget, que trata da assimilação, esta é tratada pelo autor como o ato de conferir uma ou mais significações que comportam um sistema complexo de inferências. É uma associação que é acompanhada de uma inferência; um processo de integração da nova informação à estrutura de seus conhecimentos já formados. Becker (2011) faz referência à obra de Piaget de 1972 em que a assimilação pode ser de forma biológica, psicológica ou cognitiva, esta última mais específica dos seres humanos. Quando ocorre a assimilação, o

⁴ Tudo o que é externo ao indivíduo é compreendido como objeto, pelo fato de ser externo ao sujeito e ser tomado pelo indivíduo como objeto a ser conhecido. “O objeto é tudo o que o sujeito não é. – O que é o não-sujeito? – O mundo no qual está mergulhado; isto é, o meio físico ou social” (BECKER, 2001, p. 16).

conhecimento se torna significativo e a partir daí é capaz de incorporar-se aos elementos cognitivos existentes. Outro processo que é indissociável à assimilação é o processo de acomodação (BECKER, 2011; PEREIRA et al., 2020).

Quanto à acomodação, na interação com o meio as estruturas mentais do sujeito têm a capacidade de se modificar e se adequar às necessidades dos objetos. As estruturas mentais são moldadas às novas situações e ao processo que se apresenta. Ao acomodar, o sujeito irá incorporar o que é novo aos esquemas já existentes, adequando-os ao que é novo (PIAGET, 1979; 2013).

Quando o indivíduo entra em contato com um novo objeto, para que aconteça a aprendizagem, necessita assimilar, abstraindo certos elementos, dando-lhes uma significação. Para que possa conhecer o que é novo é necessário que modifique suas estruturas mentais e as acomode, ao buscar equilibrar este novo objeto pela assimilação e acomodação é que ocorre o processo constante de equilíbrio. O aprendizado não é linear, varia conforme as situações, que devem necessariamente fazer sentido para que possa assimilar e acomodar com o que já conhece e domina (PEREIRA et al., 2020; LIMA E NÓBILE, 2020).

A assimilação é comum aos indivíduos, a todo tempo os indivíduos assimilam o novo a esquemas e estruturas já construídos. A acomodação, contudo, “é a diferenciação dos esquemas em função dos objetos a assimilar” (LIMA; NÓBILE, 2020, p. 15). A assimilação e a acomodação são aspectos de um mesmo processo, que é progressivo e contínuo. É um processo dialético de equilíbrio, desequilíbrio e novamente um reequilíbrio, a esse processo dialético e dinâmico Piaget denominou de equilíbrio. A interação com

outros indivíduos promove uma desequilíbrio. É fundamental potencializar o conhecimento nos indivíduos, ensinar é aumentar a capacidade de aprender, dispondo para tanto de conteúdos apropriados que desafiem e ampliem a capacidade cognitiva (PIAGET; INHELDER, 2013; LIMA; NÓBILE, 2020).

O desenvolvimento moral em Piaget

A moral não é uma condição inata no indivíduo. A moralidade se dá ao passo que a criança vai se desenvolvendo e interagindo com outras pessoas. Como aponta Piaget (1994), a moral é um sistema de regras que em sua essência estão contidas no respeito que a criança adquire pelas regras. O respeito é inicialmente algo externo ao sujeito, que age de forma correta, respeitando as normas e regras que são impostas por outrem. Nesse período há um misto de sentimentos, de medo e amor, que se misturam e se confundem (PIAGET, 1994; FONTANIVE, 2017).

La Taille (2006) aponta que os pais inspiram nas crianças tanto sentimentos de amor e de medo quanto sentimentos de respeito aos outros. Respeitar as regras são em seu princípio uma expressão do dever fazer. Piaget (1994) aponta a existência de dois tipos: o respeito unilateral, em que nas relações de coação dos adultos, decorre a obediência, a partir da qual gradativamente a criança passa a respeitar e a imitar os maiores. Ao admirar esses ensinamentos dos adultos, a criança passa ao respeito mútuo, com valores coletivos, passando a pôr-se no lugar do outro, buscando a cooperação.

Piaget divide o desenvolvimento da moral em etapas evolutivas. Quando nasce a criança vive na anomia, que é o período em que elas ainda não têm uma moral estabelecida, não respeitam e

agem movidas por seus impulsos e desejos. Na fase da heteronomia moral, as crianças passam a interessar-se a participar das atividades coletivas. No período da autonomia moral, a criança além de respeitar as regras, começa a cumpri-las (PIAGET, 1994; SILVA, 2012). Caiado (2012, p. 34), ao discutir sobre os jogos em Piaget, aponta que as regras funcionam “como um regulador das trocas sociais, determinando (ou restabelecendo) seu equilíbrio”. Segundo a autora, identifica-se gradativamente (conforme as etapas do desenvolvimento) um aumento do sentimento de obrigatoriedade, o que aponta para a existência das relações sociais (CAIADO, 2012).

Gradativamente a criança se dá conta de que também outras pessoas exigem o cumprimento das regras, como os professores na escola, ou os colegas com as exigências nas brincadeiras, sendo também, por vezes, elas próprias fonte de regras. Aos poucos a criança se dá conta de que estas regras existem a todo o momento, servindo para a adequação de todos à brincadeira. É brincando que a criança inicia as relações com as regras, existentes entre os iguais, ou seja, é no brincar com outra criança que se constroem as regras das brincadeiras e do relacionamento.

E ao passo que a criança se desenvolve, nota-se nas suas condutas, avanços no estabelecimento das regras nos jogos sem a necessidade de intervenções dos adultos. Porém, esse processo só é possível quando a criança apreende as regras que foram ensinadas pelos adultos anteriormente. O que foi imposto à criança no primeiro momento fará com que ela tenha “bagagem” suficiente para relacionar-se com outros sujeitos e suas regras sem a necessidade da imposição ou intervenção dos adultos. Posteriormente elas próprias passam a deliberar sobre as regras, cumprindo, remo-

delando ou desobedecendo-as (PIAGET, 1994; FONTANIVE, 2017).

Metodologia

Para cumprir o objetivo da pesquisa de conhecer quais são as intervenções utilizadas nos estudos sobre desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana e quais são os seus efeitos, utilizou-se da revisão integrativa de literatura a partir das bases de dados SciELO e *ScienceDirect*. Nesta, os descritores foram “*intervention program*” and Piaget and moral. Naquela “epistemologia genética” or Piaget or piagetiana and “intervenção” or “programa interventivo”.

A característica desse tipo de pesquisa é utilizar da revisão rigorosa e ampla da literatura pertinente, mas indo além ao integrar estudos empíricos e teóricos sobre o tema para proporcionar um entendimento aprofundado sobre o fenômeno (SOUZA et al., 2010).

Os primeiros critérios de inclusão foram: artigos completos, escritos em inglês, português, francês e espanhol nos últimos 20 anos. Numa segunda fase de inclusão, o critério foi que o tema principal do estudo fosse a moralidade com participantes crianças ou adultos, nos mais diferentes contextos. A terceira fase de inclusão consistia em ler os artigos completos e verificar se tratava de estudos com algum tipo de intervenção a partir da teoria piagetiana ou ainda que concluísse, por meio dos achados empíricos, indicando o potencial de intervenções nesta linha teórica. Por sua vez, para que um artigo fosse excluído, os critérios foram: artigos anteriores ao ano 2000 e que o escopo do estudo não abordasse intervenções a partir da

epistemologia genética. Também foram excluídos artigos repetidos entre as bases de dados e artigos em outras línguas que não o inglês, português, francês e espanhol.

Os artigos que passaram pelas fases 1 e 2 do critério de inclusão, bem como pelos critérios de exclusão a partir da leitura do título e do resumo, seguiram para a terceira e última fase de inclusão, com leitura integral dos artigos. Nesta etapa buscou-se saber se o estudo respondia parcialmente às questões de pesquisa. Se sim, foram organizados para serem analisados e discutidos de forma integrativa.

Resultados

Na base de dados SciELO os descritores utilizados foram: “epistemologia genética” *or* Piaget *or* piagetiana *and* “intervenção” *or* “programa interventivo” com o retorno de 37 artigos em 03 de julho 2021. Na *ScienceDirect*, os descritores foram “*intervention program*” *and* Piaget *and* moral e o retorno foi de 17 artigos em 04 de julho de 2021. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão das fases 1 e 2, o total de artigos na SciELO e na *ScienceDirect* foi de 04 artigos (BRASCHER, 2000; MANNING; BEAR, 2002; SOUZA, et al, 2008; GUIMARÃES; SARAVALI, 2011).

Desses, 3 artigos (75%) relatam resultados de pesquisas experimentais (BRASCHER, 2000; SOUZA, et al, 2008; GUIMARÃES; SARAVALI, 2011) e um artigo (25%) foi de pesquisa quantitativa com análises de regressão para explicar comportamentos (MANNING; BEAR, 2002). Os resultados apontam ainda que os participantes de 3 artigos (75%) eram em sua

totalidade crianças e adolescentes (MANNING; BEAR, 2002; SOUZA, et al, 2008; GUIMARÃES; SARAVALI, 2011), sendo que somente 1 dos artigos (25%), além de estudantes dos anos iniciais teve a intervenção do professor para tomada de consciência das ações explicações causais (BRASCHER, 2000). Por fim, 3 artigos (75%) utilizaram de situações problema como ferramenta para o levantamento de dados (BRASCHER, 2000; SOUZA, et al, 2008; GUIMARÃES; SARAVALI, 2011).

O estudo de Brascher (2000) teve como objetivo investigar se atividades de conhecimento físico também contribuem para o desenvolvimento socioemocional nas séries iniciais. A pesquisa se desenvolveu em situação real de sala de aula, em que a atuação docente se somou à aplicação de atividades com situações problemas. A autora verificou que as crianças interagiram entre elas e que as regras foram construídas e usadas entre o grupo. Contudo, relata que algumas discussões ocorreram devido à violação da regra que estabeleceram. Diante disso foi necessária a atuação do professor, numa perspectiva piagetiana, para fazer as crianças encontrarem soluções por si mesmas. Por fim, Brascher conclui que a cooperação, a iniciativa, a autonomia e a descentralização são possíveis de serem exercidas pela criança no contexto da atividade de conhecimento físico, quando as crianças têm um problema interessante para resolver: “[...] a criança não pode construir autonomia moral sem autonomia intelectual e vice-versa, já que desenvolvimento moral e desenvolvimento intelectual são interdependentes” (BRASCHER, 2000, p. 86).

Outra pesquisa, de Manning e Bear (2002) com dois objetivos: o primeiro foi analisar os diferentes tipos de relações do

raciocínio moral e os comportamentos agressivos relatados pelos professores; o outro, avançar na questão e promover implicações quanto à prevenção e tratamento. Os participantes eram 203 alunos de ensino fundamental que foram avaliados, por meio de instrumentos válidos de pesquisa, quanto à habilidade verbal e o raciocínio moral. Os resultados sugerem que os alunos agressivos não precisam aumentar a consciência das consequências que o seu mau comportamento tem sobre eles próprios; mas sim, parecem não ter consciência das consequências psicológicas de seu comportamento para os outros. Os autores concluem que um componente de raciocínio moral pode aumentar a eficácia dos programas de prevenção e intervenção da violência, tornando mais salientes as consequências das ações dos alunos sobre os outros. Deve ser enfatizado, durante todo o tempo, aos alunos, os efeitos psicológicos das ações de uns sobre os outros. Assim, há grandes chances, dizem os autores, de que o respeito com o outro e pelas normas sejam em resposta a um comportamento responsável e não por medo de punição.

Souza et al. (2008) trabalharam com uma amostra de 76 crianças de cinco a dez anos, com intuito de discutir os julgamentos das crianças sobre ações e sentimentos de personagens dos contos. Os resultados demonstraram que a qualidade dos julgamentos evolui com a idade, e as diferenças mais significativas acontecem quando há uma diferença maior de idade entre as crianças. Apontam ainda, que esses julgamentos seguem da subjetividade para a objetividade dos juízos sobre o mundo. Por fim, as autoras afirmam serem os contos um material adequado para reflexões das crianças e um ótimo instrumento de pesquisa sobre as qualidades dos julgamentos

infantis, o que reforça a necessidade de mais estudos piagetianos sobre as interpretações e representações de histórias.

Guimarães e Saravali (2011) desenvolveram uma pesquisa experimental, com 52 crianças de 7 e 8 anos de contextos educacionais diferentes: sociomoral construtivista e ambiente educacional tradicional. O intuito das autoras foi comparar as representações que as crianças tinham de escola e de professor. O instrumento utilizado para coleta de dados foi uma história em que os participantes responderam questões referentes ao conto, bem como sobre a escola e o papel do professor. Os resultados apontaram diferença significativa na maneira utilizada pelos alunos para resolver os problemas da história. No ambiente tradicional a coerção e a expiação foram mais utilizadas e no ambiente sociomoral construtivista, o diálogo e a cooperação. Como conclusão, as autoras apontam que há influência do tipo de ambiente nas concepções das crianças. As crianças de ambientes sociomorais apresentam ideias mais evoluídas do que as demais. Ressaltando a importância da produção de conhecimento social em sala de aula (GUIMARÃES; SARAVALI, 2011).

Discussão

Os resultados encontrados apontam que as intervenções a partir da teoria piagetiana se restringem, em sua maioria, a amostras de crianças em ambientes escolares e que a amostra de adultos ainda é restrita. É importante lembrar que o desenvolvimento não cessa, conforme os estudos desenvolvidos por Kohlberg (1992), que propõe que o desenvolvimento moral se estende para além da infância, existindo ao longo da vida dos sujeitos (MORAIS e

MENIN, 2015). Seria de grande valia, para o campo científico, que pesquisas fossem realizadas com uma faixa etária para além da infante-juvenil.

Manning e Bear (2002) trazem um dado de que crianças agressivas, em geral, parecem não ter consciência de que seus atos são danosos psicologicamente para o outro. E que intervenções constantes, nos ambientes educacionais, devem ser priorizadas de modo que as crianças se conscientizem dos efeitos psicológicos sobre os outros. Neste aspecto, Piaget (1994) teoriza que em uma das fases do desenvolvimento, as crianças passam à moral heterônoma, caracterizada pelo dever, obediência, aqui prevalecendo o respeito unilateral, a coação e o senso de obrigação, obedecendo por haver uma regra, ou alguém superior que manda. Gradativamente ao desenvolver-se, as crianças avançam a uma moral de autonomia, onde passa a prevalecer nas suas relações a moral do bem, do respeito mútuo, da cooperação com base no princípio da reciprocidade. Seguir uma regra ou uma ordem parte do pressuposto da necessidade de respeito pelo bem comum (PIAGET, 1994; MENIN, 2017).

Ambientes sócio interacionistas são mais favoráveis para o desenvolvimento de ações virtuosas e morais. Nessa linha, os estudos de Guimarães e Saravali (2011) ratificaram, com seus achados, que os ambientes não tradicionais de educação são mais comuns de encontrarem cooperação, empatia e diálogos entre as crianças.

Os estudos de Brascher (2000), Souza et al. (2008), bem como Guimarães e Saravalli (2011) relataram que métodos de discussão de problemas relevantes para as crianças, narração de histórias, enfim, situações conflituosas experimentais que levem a criança a desequilíbrios cognitivos são sempre facilitadoras de

desenvolvimento e aprendizagem de novos comportamentos, quer sejam em aspectos físicos ou morais. Nesse ponto, Menin (2002), Jares (2008) e Frick, et al. (2019) já alertavam que o processo de resolução de conflitos de modo assertivo são fundamentais para o desenvolvimento do aprendizado moral. Piaget (1994) aponta que a construção dos valores morais se dá ao passo que ocorre o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da pessoa, nos mais diferentes ambientes de socialização, justificando assim a importância dos espaços de socialização intencional.

Um dado recorrente nas pesquisas analisadas foi a discussão grupal que auxiliou os participantes na tomada de consciência sobre suas ações (BRASCHER, 2000; SOUZA et al., 2008; GUIMARÃES; SARAVALLI, 2011). Sabe-se que para a tomada de consciência (PIAGET, 1977; STOLTZ, 2018) é preciso um caminhar, do sujeito, primeiramente em direção aos objetivos e aos resultados alcançados com determinada ação, para depois ser capaz da tomada de consciência. “[...] chegar à conceitualização depende de intervenções do meio externo cuja finalidade é fazer com que o sujeito transforme um fazer e o pensar em saber compreendido e verbalizado” (REIS et al., 2021, p. 58).

Por fim, é válido salientar o potencial que há no método clínico piagetiano quando usado por avaliador experiente que saiba ir além das respostas, mas que vá para a compreensão do como, que adentre no mais íntimo funcionamento cognitivo e dos mecanismos do pensamento do participante (DOLLE, 1995).

Considerações finais

Esse estudo proporcionou aos autores uma visão da relevância dos estudos piagetianos para o desenvolvimento moral de escolares. Contudo, esses achados trazem dados já estudados por Piaget, por terem como participantes das pesquisas a faixa etária da infância e da adolescência. Sentiu-se a falta de estudos que avançassem na idade dos participantes para identificar a repercussão da discussão de conflitos morais, enquanto método de trabalho, no desenvolvimento do adulto em ambientes de educação formal e não-formal.

Sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas ampliando a busca em bases de dados e repositórios de teses e dissertações objetivando o mapeamento de estudos que tenham como objetivo intervir no comportamento moral de adultos a partir da perspectiva piagetiana.

Referências

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BECKER, F. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção
In: MONTROYA A. O. D. **Jean Piaget no século XXI**: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

BRASCHER, A. C. Objetivos socioemocionais das atividades de conhecimento físico. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 6, n. 2, p. 75-88, 2000.

CAIADO, A. P. S. **A regra em jogo**: um estudo sobre a prática de jogos de regras e o desenvolvimento moral infantil. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.

DOLLE, J. M. **Para compreender Jean Piaget**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.

FONTANIVE, M. C. **Desenvolvimento moral e cooperação no juízo moral na criança de Piaget**. 75 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017.

FRICK, L. T. et al. Estratégias antibullying para o ambiente escolar. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, p. 1152-1181, 2019.

GUIMARÃES, T.; SARAVALI, E. G. O papel da escola e do professor numa situação de não aprendizagem: o que dizem as crianças. **Educar em Revista**, n. 39, p. 141-158, 2011.

JARES, X. R. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao Spain: Desclée e Brouwer, 1992.

LIMA, C. S. de O.; NÓBILE, M. F. A construção do conhecimento segundo a epistemologia genética: reflexões sobre a teoria e a prática na escola. **Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG**, Brasília, v. 16, n. 36, jul./dez., 2020.

MANNING, M. A.; BEAR, G. G, Are children's concerns about punishment related to their aggression?. **Journal of School Psychology**, v. 40, n. 6, p. 523-539, 2002.

MENIN, M. de S. Avanços após o juízo moral. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 9, n. esp., 2017.

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

MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. **Piaget ou a inteligência em evolução**: sinopse cronológica e vocabulário. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAIS, A. de.; MENIN, M. S. de S. A teoria do desenvolvimento de Lawrence Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de medida de juízo moral. In: MARTIN, R. A.; CRUZ, L. A. N. da (Orgs.). **Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 25-46.

NOGUEIRA, C. M. I. Aplicações da teoria piagetiana ao ensino da matemática: uma discussão sobre o caso particular do número. In: MONTOYA A. O. D. **Jean Piaget no século XXI**: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

PEREIRA, et. al. Uma análise sobre a teoria piagetiana. In: **Teorias da educação e formação de professores**: marcos fundamentais na história do pensamento educacional. GONÇALVES, et. al. (Orgs.). Fortaleza: EdUECE, 2020.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

PIAGET, J. A epistemologia genética (1979). In: PIAGET, J. **A epistemologia genética**. 2 ed. São Paulo: Abril cultural, 1983.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon Lenardon. 4. Ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **A psicologia da Inteligência**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Edição Digital. Petrópolis, RJ: VOZES, 2013.

PIAGET, J. INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 7. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2013.

REIS, L. A. dos; OLIVEIRA, F. N. de; FOGAÇA JR, O. M.. Contribuições da teoria de Piaget para além da adolescência: o fazer e o compreender nas significações de universitários na resolução do jogo. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 13, n. 2, p. 28-62, 2021.

SANTOS, A. C. dos. A interação social no desenvolvimento infantil. **UNIFICADA: Revista Multidisciplinar da Fapesp**, v. 2, n. 2, p. 119-124, mar./abr., 2020.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina & violência nas escolas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, M. T. C. C. de; FOLQUITTO, C. T. F.; OLIVEIRA, M. P. de; NATALO, S. P. Julgamentos sobre ações e sentimentos em interpretações de histórias: uma abordagem piagetiana. **Psico-USF**, v. 13, n. 2, p. 265–276, 2008.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Integrative review: what is it? How to do it?. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102–106, 2010.

STOLTZ, T. Consciousness in Piaget: possibilities of understanding. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 31, 2018.

A EDUCAÇÃO MORAL E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: UM DIÁLOGO ENTRE JEAN PIAGET E PAULO FREIRE¹

Henrique Abarca Schelini CARNEVALLI²

Introdução

Este capítulo trata de uma pesquisa de Mestrado realizada na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), entre os anos de 2016-2018, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília. Ela contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e seus objetivos se concentraram em 1) caracterizar a moralidade e a consciência social de adolescentes em conflito com a lei através das Medidas Socioeducativas (MSE) em meio aberto de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC) e de Liberdade Assistida (LA); e em 2) analisar de que forma, sob o ponto de vista deles, as medidas contribuíram para o seu desenvolvimento moral e social.

A pesquisa baseou-se nas concepções teóricas de Jean Piaget (1896-1980) sobre o desenvolvimento da inteligência e sobre o

¹ Este texto é parte da dissertação de Mestrado do autor, que se intitula *Desenvolvimento moral e social de adolescentes em conflito com a lei e a contribuição das medidas socioeducativas* (CARNEVALLI, 2018).

² Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: henriqueabarca@gmail.com

desenvolvimento da moral, em que se viu a importância que os esquemas de ação assumem na elaboração dos conceitos e a importância que a cooperação e o respeito mútuo exercem na chegada de uma moral autônoma. Além deste autor, baseou-se também em Paulo Freire (1921-1997), a partir do qual pensou-se em uma concepção de educação moral que pudesse, através do diálogo, da conscientização, da solidariedade, da troca, levar os adolescentes em conflito com a lei, a passar por mudanças na sua maneira de enxergar o mundo e a projetar o seu futuro.

Tendo em vista o possível diálogo entre esses dois grandes autores quanto à educação moral – diálogo o qual fizemos em nossa pesquisa de Mestrado –, este capítulo tem como objetivo abordar a concretização da educação moral no âmbito das Medidas Socioeducativas a partir das contribuições de Piaget e de Freire.

As medidas socioeducativas e a educação moral

Se analisarmos os serviços de Medidas Socioeducativas veremos que eles passaram por profundas mudanças nas últimas duas décadas, principalmente com o estabelecimento de três marcos importantes: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2009) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2012). Juntos, de forma geral, eles asseguraram que as medidas em meio aberto (Prestação de Serviços a Comunidade e Liberdade Assistida) deveriam garantir aquisições aos adolescentes, como a segurança nas acolhidas, a convivência familiar e comunitária e a promoção do desenvolvimento de uma autonomia individual, familiar e social.

Com este novo arcabouço legal, o Estado, a família e a sociedade civil, deveriam sempre acolhê-los dignamente, construir um ambiente favorável ao diálogo e os estimular a apresentar as suas necessidades e interesses. As ações, fundamentadas em princípios éticos de justiça e cidadania, deveriam promover também o acesso dos adolescentes a oportunidades que os desafiassem e os motivassem a construir ou reconstruir um projeto de vida, desenvolvendo potencialidades e oportunizando obter importantes informações sobre direitos sociais, civis e políticos e às condições para o seu usufruto.

No caso dos objetivos das medidas eles remeteriam a realização de um acompanhamento social ao adolescente durante o cumprimento da medida, com a criação de condições que visassem a ruptura com a prática do ato infracional, em conjunto com o estabelecimento de contratos e normas a partir das possibilidades e limites de trabalho que regem o cumprimento da medida. Além destas, as medidas visam contribuir para a construção da autoconfiança e da autonomia dos adolescentes, possibilitar os acessos e as oportunidades para ampliação do universo informacional e cultural e desenvolver habilidades e competências.

Diante deste exposto, ficam claros os avanços conquistados após décadas de abuso e inversões. Mas, ao mesmo tempo em que se comemoram tamanhas conquistas, com objetivos tão pretenciosos e ousados, na qual acima de tudo se prioriza as ações socio pedagógicas em detrimento das punitivas, é que também, inevitavelmente, se questiona a respeito da possibilidade real de tais feitos realmente serem efetivados.

Vivendo em um país extremamente marcado pelas desigualdades, com acesso a oportunidades muito distintas em cada classe social e com uma educação cada vez mais pensada conforme os interesses do capital financeiro, que pedagogia utilizar no interior das medidas socioeducativas, capaz de, ao mesmo tempo, estimular a autonomia, conscientizar sobre direitos e deveres, aumentar os vínculos sociais e comunitários e oportunizar reflexões a respeito de um projeto de vida?

Por mais que a resposta, talvez, para esta pergunta não seja única, é mais do que certo que este não é um desafio para qualquer educação, ainda mais quando se sabe que, de modo geral, medem-se os educadores e os ambientes educativos apenas pelos resultados que eles podem proporcionar e pouco se importam com a formação do caráter que ela pode gerar. O que valem são as conquistas materiais e os êxitos alcançados e, para ser bem-sucedido, o pensamento hegemônico na sociedade é que o educando deve ser um sujeito passivo diante do educador que professa o conhecimento e a verdade.

No entanto, a partir de dois personagens geograficamente de origem bem distintas, o suíço Jean Piaget e o pernambucano Paulo Freire, é possível pensar em novas formas de conceber a educação, nas quais acima de tudo promovem a reflexão e a consciência moral. Ambos autores pensavam a educação como uma trajetória que conduziria os sujeitos a uma autonomia, ou seja, a uma capacidade de livremente e conscientemente decidir e discernir sobre aquilo que acreditam ser o melhor não tão somente para si mesmo, mas como também para o outro.

Para Piaget e Freire a educação deveria se voltar para o desenvolvimento moral do sujeito, sendo que este não deveria ser visto como uma tábula rasa ou um banco na qual se depositaria o conhecimento. Pelo contrário, no caso aqui, os educandos, se constituiriam em uma parte central deste processo. Por isto e por outras que a educação para Piaget não era vista por como um processo apenas do saber fazer, mas, sobretudo, do compreender.

Com a ciência de que para alcançar estes feitos seriam necessárias relações de respeito mútuo e de cooperação, este autor, segundo França (2016, p. 56), classificou diferentes técnicas de educação: uma que se fundamentava em uma autoridade ou em uma liberdade absoluta, outra relacionada aos procedimentos meramente verbais e por último que se relacionava aos métodos ativos.

E, ao contrário de Durkheim, Piaget concebia uma educação realmente moral como não sendo ela imposta pela sociedade, ou de forma externa aos indivíduos, mas uma pela qual os valores convertem-se em diretrizes internas, legitimadas pela própria pessoa. Deste modo, Piaget realizou importantes críticas ao pensamento sociológico deste autor, considerando totalmente inócuo os verbalismos proferidos pelos adultos e as pressões advindas do coletivo, que representavam a moral e a autoridade.

Para Piaget, se houvesse nos espaços um incentivo ao diálogo, a convivência democrática, ações de solidariedade e cooperativas, eles poderiam proporcionar ao próprio sujeito reflexões morais, que conseqüentemente os levariam a tomar consciência de suas ações e a projetar um futuro, não sendo preciso ações disciplinares e coercitivas que apenas inibiriam o desenvolvimento dos sujeitos.

Já Paulo Freire “desenhou” uma educação libertadora, em que nela estivesse intrínseca a ação humana (práxis) e que fosse capaz de explicar, elucidar e superar as relações de opressão existentes entre os indivíduos. Extremamente politizado e sensível às causas dos mais vulneráveis – nos seus mais variados sentidos – ele não concebia a educação como sendo ela praticada com neutralidade.

Oliveira (2014, p. 110) ressalta que para Freire o “processo educativo é muito mais do que o conhecimento que se adquire didaticamente nas instituições formais. A educação é, para Freire, uma chave para a exploração do próprio dilema da existência humana”. Dilema este constituído em meio, sobretudo, às constatações de sofrimento em que principalmente a maioria dos homens (e, mulheres também, como ele gostava de ressaltar) latino americanos se encontravam nas décadas finais do século passado. Freire era acima de tudo um educador que pensava as relações humanas, desenvolvendo reflexões que foram além das práticas educativas.

Além disto, para Boff (2008, p. 6 apud NOGUEIRA, 2011) toda a sua pedagogia seria “uma permanente dialogação das pessoas entre si e de todas as realidades circundante em vista de sua transformação”, o que levou Freire a se preocupar em elaborar uma prática educativa totalmente voltada para a humanização, em que, por meio dela, o sujeito expeliria as marcas do opressor que com o tempo foram por ele mesmo introjetadas. Sendo assim, o diálogo entre as pessoas se tornaria em um dos principais instrumentos de construção e desenvolvimento humano, sendo que através dele a voz dos oprimidos seria escutada e a ação e a reflexão seriam manifestadas.

Na obra *Pedagogia da solidariedade* (2014), Oliveira destaca que hoje cada vez mais se encontra vítimas da desumanização, da brutalidade, da violência e da selvageria que caracterizam a corrente crise histórica, em todos os segmentos da sociedade, guardadas suas especificidades e as devidas proporções. Para Freire esta competitividade desenfreada destrói o ideal comunitário entre os cidadãos, fazendo com que as relações de solidariedade se esvaíssem sem ao menos ter sido plenamente vividas e compreendidas.

Se nas décadas passadas já foi possível Jean Piaget e Paulo Freire extraírem um substrato das relações que se mostravam injustas e, por meio delas, construir uma pedagogia que promulgasse a liberdade, a cooperação, o diálogo, a solidariedade e o respeito como meios para o favorecimento do desenvolvimento da autonomia, o que se pode dizer dos dias de hoje? Constata-se que realidade social brasileira pouco mudou, tornando imprescindível para um educador deste século se debruçar sobre as palavras destes autores para, com elas, transformar as práticas educativas e quem sabe ajudar a transformar as condições de opressão e miserabilidade deste país.

Nestes subcapítulos que se seguem, então, pretende-se primeiramente destacar as concepções de educação moral tanto para Piaget, quanto para Freire. Veremos que ambos veem a autonomia como uma condição ideal que toda educação deveria almejar. Serão destacadas algumas críticas realizadas por Piaget as análises sociológicas de Durkheim com o objetivo de jogar luz nas diferenças de concepção de educação moral.

Posteriormente, no segundo subcapítulo, objetiva-se destacar alguns pontos específicos que também são confluentes entre a teoria Piaget e Freire. Analisaremos a importância da

conscientização freireana para uma melhor compreensão da realidade a relacionando, sem tanto aprofundamento, com o conceito de tomada de consciência em Piaget.

Em seguida, no terceiro subcapítulo, será abordada a importância do diálogo em Freire como mediação sujeito/sujeito e sujeito/mundo. Objetiva-se mostrar como esta ferramenta é de fundamental importância para a instauração de um ambiente cooperativo e democrático, pontos estes determinantes para o desenvolvimento moral.

A pedagogia da solidariedade será abordada como prática de reconhecimento do outro e vista como um importante meio para o desenvolvimento humano, perdida nos tempos atuais, no quarto subcapítulo. E, por fim, pretende-se relacionar a educação libertadora de Freire com a realidade dos adolescentes e das medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviços à Comunidade.

Acredita-se que ao destacar as ideias destes autores em conjunto com as questões envolvendo a moralidade e a consciência social de adolescentes em conflito com a lei, este trabalho dará suporte para que as práticas educativas não mais estejam soltas ao léu. Pretende-se encher de significado e sentido cada nova ação, a fim de colaborar para que possíveis novas reflexões individuais e sociais aconteçam.

Para Paulo Freire é vital afirmar todas as vozes advindas dos espaços de exclusão, a fim de que com eles os educadores se tornem também figuras imprescindíveis nas trajetórias dos jovens brasileiros. Um educador que não se preocupa com a justiça social acaba por

jogar no time daqueles que vivem a oprimir, objetivando nunca estarem no lugar dos oprimidos.

Por uma outra Educação: contribuições de Piaget e Freire

É comum a sociedade, inexoravelmente, taxar a juventude brasileira como sendo ela descompromissada, sem educação e indisciplinada, culpabilizando muita das vezes os seus próprios familiares por isto. Apesar de estes adjetivos serem ditos, em muitas ocasiões, de modo preconceituoso, superficial ou até mesmo por pessoas com pouca vivência com este público, a verdade é que a realidade e os testemunhos de muitos adolescentes dão margem para que tais afirmações ocorram.

No entanto, se por um lado é fato que muitos jovens apresentam comportamentos moralmente questionáveis, não menos verdade é afirmar que não são muitos os cidadãos que, em suas esferas de atuação, têm lutado para que as condições desta juventude sejam alteradas. Ao contrário do que normalmente se julga, cabe também a sociedade e ao Estado, e não tão somente a família, se responsabilizar por esta camada específica da população, devendo, cada um no seu âmbito, repensar as formas como tem se relacionado com esta juventude.

Neste sentido, mesmo que haja irrisórias políticas públicas voltadas para esta camada específica da população, se faz necessário que todos aqueles que efetivamente convivem com estes infantes, questionarem as concepções de educação adotadas cotidianamente, seja nos lares, nas escolas ou nos espaços socioeducativos. Caso contrário, será constante o risco da população brasileira se apegar em

um discurso fatalista, conformista e determinista no que se refere ao futuro desta mocidade, sobrepesando ainda com mais rigidez o destino daqueles que se encontra em um estado maior de pauperização.

Acostumados com um modelo de educação historicamente marcado pela figura da autoridade, na qual o professor, o pai ou o adulto detém o domínio da palavra, a sociedade parece não perceber que pode estar aí, justamente, o fio condutor do problema. Mas, com as inúmeras vezes que vivem se queixando da inoperância de suas ordens e da desobediência de seus governados, em todos os cantos e esferas sociais, e diante ainda de tanto conflito e ineficiência, é chegado o momento de questionar os seus discursos, suas palavras coercitivas e as suas lições de moral que pouco tem atingido a consciência destes jovens.

Deste modo, um autor que poderia ajudar todos aqueles que realmente almejam ver o progresso da juventude é Jean Piaget, que direta ou indiretamente pensou em uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento moral dos indivíduos. Indiretamente, pois, por mais que ele até tenha se dedicado a este campo de reflexão, a sua epistemologia inevitavelmente também respingou neste campo de estudo e de ação, deixando grande contribuição.

Relacionada com a formação de valores, a educação para este suíço, da mesma forma como ocorre com o desenvolvimento intelectual ou moral, não promoveria as principais transformações dos sujeitos a partir das interferências ou imposições das figuras de autoridade. Nas palavras de Piaget (1996, p. 272 apud MULLER, 2012, p. 455), “no domínio moral, como no campo intelectual, só possuímos realmente o que conquistamos por nós próprios”.

Assim, a educação não deveria se preocupar em “transmitir” o conhecimento ou aquilo que é o certo e o errado, mas sim em provocar, estimular e desafiar as pessoas a buscarem de forma autônoma o seu próprio crescimento intelectual e moral, a partir das suas próprias ações.

Piaget acreditava, então, que uma educação moral levaria o sujeito a progredir de um estado de heteronomia, nas qual se estabeleceria uma relação assimétrica com as autoridades e cujas regras são concebidas do exterior para o interior, para um estado de autonomia, em que as relações são cooperativas, existindo reciprocidade e respeito mútuo e cujas regras são compreendidas e respeitadas conforme o entendimento individual que se tem delas.

Para tal feito, segundo França (2016), existiriam conforme Piaget três diferentes técnicas de educação moral: autoridade e *liberdade absoluta*, *procedimentos verbais* e os *métodos ativos*. A primeira se referiria ao uso, por um lado, do respeito unilateral e por outro de uma liberdade absoluta da criança. A segunda referiria-se às lições de moral, aos relatos ou comentários de convenções morais, a educação moral sem lugar de destaque e a partir dos interesses das crianças. Por último, a terceira técnica, que se refere às experiências morais.

A primeira e a segunda técnica são, com certeza, as mais praticadas no Brasil. Elas se misturam e se confundem. A primeira se relaciona tanto com as escolas tradicionais, baseando-se em um ensino-aprendizagem através da oralidade, do respeito ao adulto e da submissão às regras criadas por ele, como com aquelas que vivenciam as relações com liberalidade e permissividade, na qual não existiria nenhum tipo de coação dos mais velhos. Para Piaget nenhum nem

outro educam para a autonomia, sendo necessário, sobretudo inicialmente, encontrar um ponto de equilíbrio entre ambos.

A segunda técnica, denominada de procedimentos verbais, também é muito comum entre pais e educadores que creem que os discursos morais e os exemplos de fora podem provocar transformações na vida daqueles que escutam. Piaget subclassificou este grupo, então, em quatro, em uma ordem crescente do mais verbal para o mais ativo. As duas primeiras, a lição de moral e as convenções morais em forma de exemplos estariam muito ligadas a moral heterônoma e ao respeito unilateral. As outras duas seriam os procedimentos que colocariam a moral sem um lugar de destaque ou que seria destacada somente conforme a necessidade e os interesses dos indivíduos. Nestes dois casos vê-se que as discussões morais correriam seriamente risco de ficar em segundo plano.

Por fim, a terceira técnica se destaca como sendo a que mais se assemelha com as concepções de desenvolvimento moral de Piaget, pois nela o sujeito é “convidado” pelos educadores a realizar experiências morais a partir das suas trocas com o outro e a partir das suas próprias ações no mundo. A figura da autoridade neste caso não teria um contorno de temor, mas sim de admiração, se transformando em um mediador, provocador e desafiador. Por isso que neste tipo de ação educativa os trabalhos em grupo funcionariam tão bem, pois através deles os sujeitos teriam a oportunidade de se posicionar e se conflitar com o ponto de vista dos outros.

Essa técnica implica fixar procedimentos que propiciem à criança descobrir por ela mesma as obrigações morais por meio de uma experimentação verdadeira que envolve toda a sua personalidade, ao contrário das outras técnicas que

intuíam preparar a criança para a autonomia da consciência com procedimentos fundados na heteronomia e no respeito unilateral (FRANÇA, 2016, p. 56).

Pautado nesta última técnica é que se vê a importância de criar um ambiente em que verdadeiramente se tenha: respeito ao outro e ao seu ponto de vista, diálogo como ferramenta de troca e de crescimento moral e intelectual, relações de solidariedade e atos de justiça que visem cada vez mais a reparação. Para Piaget é com este espaço e com esta forma de educação que os valores serão pouco a pouco construídos pelos próprios mecanismos cognitivos dos sujeitos e não pela força da imposição externa.

Esta concepção de Piaget influenciou o delinear de um importante conceito: o de “comunidade justa”, criada por Lawrence Kohlberg (1927-1987), importante psicólogo americano que deu continuidade aos estudos sobre o desenvolvimento moral. Nele, este autor também engloba algumas características fundamentais para que uma educação moral seja concebida. Enfatiza a necessidade de um senso de pertencimento por parte de todos os participantes, de uma consideração igualitária entre os membros, de uma colocação democrática por parte das autoridades, de um diálogo construtivo em cima da criação das regras.

As reuniões em grupo seriam então planejadas de forma tal que a partir delas haveria uma significativa discussão moral e, conseqüentemente, um desenvolvimento moral e humano. Muller (2012) destacaria, ainda, um procedimento de educação moral importante que é o existente na relação entre os valores abordados e as situações práticas.

Os valores abordados e as situações práticas requer que os procedimentos de educação moral promovam algum tipo de interação entre o que está sendo discutido e a realidade da vida, para que deixem de ser meros construtos teóricos e passem a ser questões práticas da vida diária (MULLER, 2012, p. 456).

Toda esta discussão a respeito de educação é fundamental quando se coloca em questão as medidas socioeducativas de Prestação de Serviços a Comunidade e de Liberdade Assistida, pois tanto uma quanto a outra são vivenciadas em comunidade ou em grupos coletivos nas quais existem ou, deveria existir, uma interação ativa e um diálogo constante, que ajudam muito nos processos de responsabilização e de reflexão dos adolescentes que por tantos motivos entraram em conflito com a lei.

Quanto a isso, é importante então destacar, até também para compreender melhor as várias possibilidades de concepções pedagógicas existentes, que esta forma piagetiana de conceber uma educação moral é oposta daquela pensada pelo sociólogo Durkheim. Para este, quanto à responsabilidade, ela nunca viria de um processo interno e elaborado nas relações sociais, mas sim de fora do culpado. E, para Fauconnet, seriam a compaixão e o humanitarismo deste tempo justamente as responsáveis por ter feito a responsabilidade enfraquecer. No início, a sociedade punia, não importava quem, e o indivíduo era apenas um simples meiol. Para eles a consciência moral do sujeito seria consequência da consciência coletiva (DONGO-MONTOYA, 2017).

Para Durkheim a moral seria uma só, sendo ela o resultado da força do grupo via processos de socialização e não via processos

da coação ou cooperação social, como ressaltara tantas vezes Piaget. Desta forma, a sanção, atrelada a moral, acabaria sendo utilizado, acima de tudo, para preservar os valores do grupo em detrimento do individual, diminuindo o impacto que existiria das relações interindividuais entre crianças e adultos e também entre crianças e crianças no desenvolvimento da moral. Esta visão tem um reflexo decisivo nos processos educativos dos dias de hoje, fazendo com que o ser humano se sujeite e se conforme com a realidade posta.

Para o conformismo obrigatório que é gerado em nossa sociedade, um conjunto de crenças e práticas morais são dadas ao indivíduo e a moral consiste em conservá-las assim. Nesse contexto, é possível serem produzidas algumas alterações dos usos e costumes estabelecidos, mas o ideal já está dado. Desse modo, a coação impõe um sistema de regras e opiniões completamente acabados, sendo inconcebível qualquer discussão ou interpretação pessoal (DONGO-MONTOYA, 2017, p. 8).

Para aqueles que educam segundo a visão de Durkheim, a educação jamais se tornaria um instrumento de questionamento, de transformação e mudanças, já que “o ideal e os direitos estão dados e não precisam mais ser construídos”. Caberia a educação somente estabelecer uma pedagogia da autoridade cuja disciplina seria fundamental para garantir a ordem e regularizar as condutas individuais de acordo com as regras sociais. “A autoridade é absolutamente necessária na regularização da conduta, pois a moral consiste num sistema de mandamentos e a consciência individual é

o produto da interiorização desses imperativos coletivos” (DONGO-MONTOYA, 2017, p. 11)

Para Durkheim, a moral não é obra do indivíduo, mas da sociedade, e a autoridade deriva dela, sendo que a educação, advinda dos adultos, deve ensinar os indivíduos desde crianças a respeitar esta vontade do coletivo, da sociedade. Um sujeito de moral seria, então, nada mais nada menos do que aquele que se conforma com as regras sociais, interiorizadas de fora para dentro pela força coercitiva dos adultos.

O contrário ocorreria na educação moral de Piaget, já que nela se valorizaria a cooperação como método de resolução de conflitos, em que o sujeito é estimulado a se situar como um sujeito histórico, na qual “o ideal e os direitos são um vir a ser a ser construído e reconstruído”. Assim, “qualquer que seja o domínio em que se estenda a educação moral, o método ativo busca sempre: não impor pela autoridade aquilo que a criança possa descobrir por si mesma e em consequência, criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer as experiências desejadas” (PIAGET, 1930/1996, p. 24)

Diante destas diferenças, a pergunta que fica seria: “quem prepara melhor a criança para sua futura tarefa de cidadão: o hábito da disciplina exterior adquirido sob a influência do respeito unilateral ou o hábito da disciplina interior, do respeito mútuo e do autogoverno?” (DONGO-MONTOYA, 2017, p. 13).

Um autor que poderia muito bem responder esta pergunta e também apresentar um modelo de educação moral seria Paulo Freire. Para este pernambucano seria impossível educar sem ter esperanças no ser humano, na sua possibilidade de transformação e na sua

capacidade de construir uma nova realidade. Considerado por muitos como um utópico, a sua noção de esperança esta toda ela fundada na celebração da ação humana criativa e num ataque sem trégua ao medo da liberdade. “Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, 1992, p. 91).

Assim, a utopia em Freire, antes de tudo, como toda a sua concepção de educação, implicaria em uma denúncia dos processos de desumanização, de opressão e de todas as formas de aniquilamento do sujeito, para que, em seguida, por meio da práxis, e não por meio de meros falatórios, se consolidasse uma nova humanização. “Uma práxis caracterizada por uma dimensão profética. Essa ideia de utopia não pode ser compreendida sem o sentido da esperança, como condição da busca humana devido à sua condição de inacabamento” (MENDONÇA, 2008, p. 32, apud NOGUEIRA, 2011, p. 4).

Para ele, não é qualquer educação que respeitaria tanto esta condição de inacabamento do sujeito como o faria ter consciência dela. Somente a “educação crítica considera os homens como seres inacabados, incompletos, em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela” (FREIRE, 1979, p.81). Somente este tipo de educação denuncia a realidade opressiva e injusta, para, depois, realizar a crítica transformadora e o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador (GADDOTI, 1996, p. 81 apud NOGUEIRA, 2011, p. 4).

Para Freire a esperança é uma prática de testemunho, um ato de imaginação moral que encoraja educadores progressistas e outros a firmarem-se na margem da sociedade, de pensar além das configurações de poder existentes para que se possa imaginar o impensável em termos de como se pode viver com dignidade, justiça e liberdade. A esperança demanda ancorar-se em práticas transformativas e uma das tarefas do educador progressista é desvelar oportunidade para a esperança, sejam quais forem os obstáculos (FREIRE, 2014, p. 104).

Freire é crítico de modelos educativos que impossibilitam a libertação e a conscientização dos sujeitos, nas quais tem como objetivo apenas “treinar” os indivíduos para que sejam bem-sucedidos e consigam alcançar mais rapidamente o topo da pirâmide social. É contra um modelo que ensina os indivíduos a serem obedientes ao sistema sem ter consciência e a respeitar cegamente as regras, servindo apenas de mão de obra barata do mercado de trabalho.

Para ele, esta doutrina que vem de cima, à custa de números, não se interessa em ver os alunos atuando com autonomia. Por isto que sem um caráter revolucionário nas práticas educativas perde-se totalmente o seu maior objetivo, que é humanizar e cooperar para a formação de uma consciência crítica nos indivíduos. Segundo ele, estas práticas pedagógicas sufocam o desejo intrínseco do humano de “ser mais” e querem a todo custo limitar a liberdade que a duras penas é conquistada com o processo de conscientização e humanização. É importante saber que:

Feito para o ser mais, o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, nos limites e nas vicissitudes de seu contexto histórico, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente seu protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações no mundo e com o mundo, as relações intrapessoais, interpessoais, estéticas, de gênero, de etnia e de produção (CALADO, 2011, p. 5 apud NOGUEIRA, 2011, p. 5).

O diálogo seria, então, para Freire um importante instrumento de horizontalidade entre os sujeitos, na qual com humildade e respeito se chegaria a uma condição de autonomia. Além do que, para ele, esta ferramenta seria a responsável por promover não só mudanças na realidade como construir o novo, criando cultura e história. Por isto, para aqueles que oprimem e deseja ver a ordem mantida, a palavra dos rebeldes precisa ser anulada e o antidiálogo instaurado. É assim que a condição moral heterônoma do sujeito é conservada.

Na educação dos dias de hoje, uma forma muito comum utilizada pelos educadores e que vai à contramão da capacidade transformadora e criativa do diálogo seria o verbalismo. Paulo Freire denuncia esta forma vazia com que as palavras são anunciadas, pois, a partir desta comunicação não é possível gerar uma reflexão verdadeira, sendo que, ao contrário, no diálogo, a palavra seria concebida como algo dinâmico, ligado com as experiências. Ela é práxis: é teoria e prática ao mesmo tempo.

Crítico ferrenho da educação utilitarista/bancária, Paulo Freire valoriza as experiências do sujeito e a partir delas diz que “as

pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente molhadas pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam” (FREIRE, 2014, p. 56). O que ele anseia, com seu método, é dar sentido e convidar os sujeitos a serem os principais autores da construção de sua própria história, já que na visão bancária o educando é sempre coadjuvante, renegado ao posto de ignorante, cabendo a ele apenas se adaptar passivamente ao mundo do educador, possuidor este do conhecimento e da moral, revestido na pele daquele que age sempre “pelo bem”.

Freire apresenta outra concepção de educação, convidando a todos, diante de um atual quadro sombrio que de modo nenhum difere dos tempos em que atuou, a se rebelar contra este sistema que desumaniza, cria hierarquias e distancia os corpos. É inegável que muito do que envolve a relação educador-educando atualmente ainda está permeado de autoritarismo, o que faz com que o sujeito a ser educado se torne alheio aos processos de responsabilização e aos processos de transformação da realidade. Isto pode ser visto nas relações professor/aluno, pai/filho, pastor/membro de igreja e outras relações sociais.

Seria conscientizando de forma dialógica os sujeitos, os humanizando, que se possibilitaria vencer esta ideologia da opressão, que sempre injeta certo fatalismo no oprimido.

“Quando nós, homens e mulheres, descobrimos que no ‘fazer’ nós estamos criando e recriando a realidade, nós estamos aprendendo o significado de ‘cultural’” (FREIRE, 2014, p. 94). Somente uma educação problematizadora, em que se visa o ‘ser mais’ não aceita um presente ‘bem-comportado’ e um futuro já pré-moldado como querem os opressores.

Manter o senso de humanidade é o desafio maior que se apresenta nos dias de hoje, ao mesmo tempo em que a esperança é a única que não pode ser perdida. Freire deixa claro que ‘ser mais’ é condição ontológica dos indivíduos e que, por isto, ele está sempre em busca. A construção de um mundo distinto deste que está posto depende também do modo como enxergamos o outro e nos relacionamos com eles.

Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue outro caminho. Se o encararmos como uma ‘coisa’, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encararmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 1967, p. 124).

É fundamental não se esquecer de que são as camadas mais pobres da população as que mais sofrem. Estes, além de viverem com o estigma de incapazes, vagabundos e delinquentes por parte dos olhares preconceituosos e desconfiados de uma parte significativa da sociedade, ainda precisam administrar a sua própria estima. O educador que não compreender bem esta realidade e a história do Brasil não vai conseguir dialogar com esta população específica do país.

São eles que têm os seus sonhos ancorados precocemente devido às tamanhas dificuldades econômicas, sociais de outras ordens e precisam encontrar outra educação, que o auxilie nos processos de humanização e libertação. E enquanto houver mundo haverá esperança e enquanto houver sujeito e não ‘coisas’ haverá sonhos, pois como diria Freire, “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (FREIRE, 1999, p. 59)

Muito ainda se discute sobre a importância de se trabalhar o desenvolvimento moral das crianças na Educação Infantil, etapa da Educação Básica, que antecede os anos iniciais do Ensino Fundamental. Sem negar a importância do brincar, tão peculiar a essa fase, ainda nos deparamos com afirmações, tais como: “ela vai para o parquinho” ou então “lá eles só brincam”. Defendemos que elas realmente brincam e a importância desses momentos está prevista na Base Nacional Comum Curricular (2017), contudo, também aprendem muito e mais do que isso. Nas interações com os pares, elas se desenvolvem moralmente, já que tais relações são permeadas pela moralidade.

Educação libertadora e medidas socioeducativas

Por mais que o Brasil tenha avançado nas últimas três décadas no que diz respeito aos direitos dos adolescentes, criando leis específicas de proteção, a realidade desta parcela da população está longe de ser a ideal, sobretudo daqueles mais vulneráveis econômica e socialmente. Apesar da Constituição de 1988 e do Estatuto da

Criança e do Adolescente, em 1990, assegurarem que tanto a Educação como a Assistência Social, enquanto política pública governamental deveria avançar na cobertura deste público em particular, a complexidade dos problemas históricos e a omissão dos governantes e legisladores impedem mudanças sociais e econômicas mais significativas, fazendo com que as leis apenas anunciem possibilidades, mas não confirmem e concretizem as transformações necessárias.

Para que se tenha uma ideia deste abismo, dados recentes divulgados por um estudo realizado pelo Governo Federal em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), referentes ao ano de 2014, revelam que o número de adolescentes assassinados no Brasil vem subindo de forma contínua desde 2012. O levantamento mostra que em municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes, a taxa de assassinatos de jovens chegou a 3,65 por mil adolescentes – ou seja, para cada mil adolescentes que completam 12 anos, mais de três são vítimas de homicídios antes de chegar aos 19 anos. Em 2011, o Índice de Homicídios na Adolescência (IHA) registrou 2,8 por mil adolescentes.

Se não bastassem estes dados preocupantes, estatísticas do Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), mostram que do ano de 2015 para o ano de 2016, o número de adolescentes cumprindo medidas socioeducativas no país dobrou de 96 mil menores para 192 mil. As informações deste levantamento indicam que o tráfico de drogas, dentre os atos infracionais, é o crime mais frequente entre os jovens – havia quase 60 mil guias ativas expedidas pelas varas de Infância e Juventude do país por esse ato infracional. Já o delito de estupro

cometido pelos menores aumentou de 1.811, em novembro de 2015, para 3.763, em novembro de 2016.

Os dados revelaram, ainda, que cerca de 90% dos jovens que cumprem medida socioeducativa eram do sexo masculino, sendo a maioria pobre e negra, sendo a liberdade assistida a medida mais aplicada aos menores, atingindo atualmente (2016) 83.603 adolescentes. A segunda medida mais aplicada era a prestação de serviços à comunidade, abarcando 81.700 jovens, que, como já explicado neste trabalho, devem executar tarefas gratuitas e de interesse comunitário durante período máximo de seis meses e oito horas semanais. Em seguida vêm a internação com atividades externas (33.658 jovens), semiliberdade (17.213) e internação sem atividades externas (13.237).

Diante destes números a representante do UNICEF no Brasil, Florence Bauer, responsável pela realização do estudo, é taxativa ao afirmar que o que temos visto hoje no Brasil é que a falta de oportunidades tem determinado cruelmente a vida de muitos adolescentes e que, continua ela, enquanto o Brasil nas últimas décadas conseguiu reduzir a mortalidade infantil significativamente, o número de mortes entre os adolescentes cresceu de uma maneira alarmante. Para ela, é primordial, então, que o país valorize melhor a segunda década de vida e dê à adolescência, a importância merecida.

É sabido que as causas da pobreza, da violência e do desemprego são históricas e que estão relacionadas com diversos fatores e que, além disto, estas são questões que não serão resolvidas de um dia para o outro. No entanto, por mais que haja problemas estruturais e de ordem macroeconômica em nossa nação, é sim possível fazer muito mais por estes adolescentes. É ‘dito comum’ que

para transformar a realidade brasileira e valorizar o adolescente, principalmente o que se encontra em situação desfavorável social e economicamente, o setor que deveria ser priorizado e receber maior investimento seria o da educação.

Se adentrarmos nesta perspectiva, de fato, será constatado que durante décadas, tanto nos regimes militares, quanto nos considerados democráticos, o que se tem visto é um sucateamento da educação, sobretudo a pública. E o que é mais triste e importante saber é que não priorizá-la faz parte de um plano político maior. Dados recentes confirmam que os investimentos na área da educação têm sofrido uma considerável redução.

Portanto, é com a ciência de que as concepções de educação se alteram com o tempo, com os ideais e conforme os interesses vigentes de cada época que as perguntas que surgem a partir deste quadro são: teria mesmo a educação, hoje, condições de transformar a realidade do país? E, com relação as medidas socioeducativas, tema da nossa pesquisa, de que forma a educação poderia provocar maiores transformações morais e sociais nestes sujeitos? Quais são os impactos que as práticas pedagógicas contidas nestas medidas têm na vida destes adolescentes?

Já vimos anteriormente as concepções de Piaget e Freire sobre a educação moral. Neste momento procuraremos aprofundar um tipo de educação, que segundo Freire, poderia proporcionar ao ser humano uma nova consciência de si e do mundo, transformando-o em um sujeito histórico e transformador: a educação libertadora. Para ele, somente em um espaço em que esta concepção de educação é realmente praticada é que se desenvolveriam relacionamentos com compromisso fraterno,

solidário na qual se resgataria a dignidade humana. Só uma educação que promove atitudes de solidariedade, justiça e equidade e que avança cada vez mais numa linha de compromisso social e de transformação do sistema político e econômico é que poderá libertar o povo das amarras dos opressores.

Pelo fato destas ideias de educação terem surgido em um período em que as desigualdades do capitalismo se faziam mais latentes em nossa sociedade, muitas pessoas consideram a teoria freireana ultrapassada. No entanto, por mais que já tenham passado décadas da época de sua atuação e que até mesmo a democracia já tenha sido estabelecida em nosso país, a realidade do Brasil continua praticamente a mesma em muitos dos seus aspectos. Deste modo, o olhar que Freire construiu como o ideal para a educação naquela época pode facilmente ser aplicado para os nossos dias, pois é notório que a sociedade continua fortemente dividida em classes e ideologias.

Não é por acaso, neste sentido, apenas pra fazer um parêntese importante, que operações como as “Escolas sem Partido” vêm com toda volúpia querendo calar e anular pela raiz a força de educadores que proporcionam aos seus educandos uma leitura não tão somente de palavras, mas de mundo. O que a classe dominante anseia é impossibilitar uma maior interação entre educador- educando e evitar que os sujeitos adquiram um olhar mais crítico para a realidade, para que deste modo consigam dar continuidade sem muitas resistências em seus projetos de poder.

O educador, por sua vez, heroicamente, deve resistir e continuar a sua luta infundável pela valorização da formação dos homens e mulheres que contigo se relacionam. Resistir a todo tipo de engodo e de desvalorização é uma maneira de lutar contra um

sistema político que tem claramente mostrado as suas ‘garras’, fazendo com que retrocessos aconteçam após importantes avanços na área da educação.

Tudo isto é fruto de uma relação histórica em que o Brasil por séculos tem se comportado como ‘marionete’ dos interesses do capital estrangeiro. Mas nada desta realidade sofrerá algum tipo de enfrentamento e mudança se os educadores ‘abaixarem as suas guardas’, deixando de promover a conscientização aos seus educandos. Eles devem saber que são sujeitos capazes de alterar a sua própria realidade e também a si mesmo.

Nada se consegue implementar dentro de todas as diversas concepções sem a presença atuante e insubstituível do educador comprometido com a missão de educar, segundo Freire, para a cidadania e a autonomia, conscientizando e libertando através do diálogo e da reflexão, num intercâmbio contínuo de saberes, pois é assim que se estabelecem as possibilidades comunicativas, fazendo com que o educando se transforme em sujeito da sua própria história (JUNQUEIRA, 2011, p. 94).

Quando o assunto é medidas socioeducativas o papel da educação também é primordial e os educadores que acompanham os adolescentes assumem um papel muito relevante nas possibilidades de desenvolvimento dessa juventude. Não se pode esquecer que o objetivo do SINASE é justamente promover o desenvolvimento dos adolescentes baseados em princípios dos direitos humanos, defendendo um alinhamento conceitual, estruturado, principalmente, em bases éticas e pedagógicas.

Portanto, se nesta concepção libertadora promulgada por Freire a educação é um direito humano básico, capaz de alicerçar uma sociedade muito mais justa e solidária, na qual ocorreria a garantia da pluralidade e da inclusão em sentidos amplos, a pergunta que aparece é se a educação libertadora também poderia ser praticada nos espaços de cumprimentos das medidas socioeducativas. Este trabalho acredita que sim.

Deste modo, a diversidade de histórias de vida de cada adolescente e as visões de mundo vivenciados em um ambiente socioeducativo se torna pedagógica e proporciona a construção de valores democráticos, cujo princípio do respeito, talvez, aparece como o mais importante. Isto é muito relevante para os adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas, pois eles carregam estigmas sociais pesados demais que muitas vezes os inferiorizam, provocando uma revolta ainda maior da sociedade a sua volta.

Quanto à educação libertadora, é importante saber que para o autor pernambucano, uma relação pedagógica nesta concepção nasce da realidade e da necessidade do educando, e através dela é que se cria um ambiente de escuta, na qual processualmente se estabelece um clima de confiança entre educador e educando. É através do diálogo e a partir das realidades de vida que se produzirá um conhecimento revolucionário e se construirá uma reflexão transformadora. Para ele todos os indivíduos são diferentes uns em relação aos outros, sendo que essas diferenças não são naturais, mas sim histórica, social e culturalmente construídas, o que faz com que as trocas entre os indivíduos permitam o reconhecimento do outro e de outras formas de vida diferentes.

Paulo Freire foi, talvez, quem melhor compreendeu a necessidade de trabalhar na educação dentro da realidade e do universo da população para, assim, atingir os objetivos propostos. Freire conceitua a educação como pessoas que se vão completando mutuamente ao longo de suas vidas. Muito importante para ele é a questão da historicidade, do diálogo e da conscientização. Tem como princípio a pessoa e a realidade em que ela vive. Procura ouvir e criar condições para que a transformação aconteça a partir da conscientização, motivando a saída da situação de oprimido e provocando a sua libertação (JUNQUEIRA, 2011, p. 95).

Uma postura aberta do educador diante do educando, então, se revela como de fundamental importância para que se construa um ambiente democrático de educação, na qual com o passar do tempo, existirá o reconhecimento do outro e também um reconhecimento de si próprio. Tudo isto favoreceria aquilo que é para Freire vital: a emancipação do sujeito. A partir de uma relação de respeito pelo outro, conquistado, sobretudo, como já frisado acima, pela ferramenta do diálogo e do respeito, o educando vai aos poucos se desinibindo e se tornando uma pessoa mais autoconfiante para lidar com os obstáculos que a vida lhe impõe, conseguindo traçar um caminho próprio, em que o seu próprio projeto de vida é costurado, deixando de viver, muitas vezes, em função da vontade alheia.

Por isto, importante ressaltar, a presença afetiva do educador ao lado dos educandos durante os meses em que estão cumprindo a medida socioeducativa se mostra necessária e decisiva, pois muitos adolescentes, diante da infração que cometeram, esperam encontrar nos locais de cumprimento um ambiente hostil e de acusação, mas são impactados por atitudes de aproximação, de diálogo, de

solidariedade, de respeito e de reconhecimento. Isto é ainda mais forte para eles quando as suas vidas foram marcadas por atitudes de desrespeito, de omissão, de separação, de violência e na qual a sua fala foi silenciada ou nem sequer estimulada.

Atitudes de acolhimento realizadas pelos educadores demonstram, portanto, acima de tudo, que há esperança da parte destes quanto ao futuro dos adolescentes. Acreditar que o episódio na qual os jovens entraram em conflito com a lei servirá de aprendizado é o mínimo que se pode esperar, pois caso contrário as práticas pedagógicas serão inócuas e vazias de significado. O olho no olho, o sorriso, o tocar respeitosamente, as brincadeiras espontâneas vão firmando um relacionamento em que há esperança no desenvolvimento e na transformação. Sem que isto aconteça não existirá socialização, interação e uma troca verdadeira de pontos de vista.

É a partir da construção, juntamente com o adolescente, de um ambiente facilitador nos locais em que eles cumprem a medida de Liberdade Assistida ou Prestação de Serviços à Comunidade, que se acredita na consecução de provocar importantes reflexões e, conseqüentemente, possíveis mudanças nas ações morais e sociais destes jovens. Mesmo sabendo que dificilmente as atividades, os serviços prestados e as relações estabelecidas nestes espaços vão transformar a vida dos sujeitos por completo, espera-se que haja uma tomada de consciência da realidade, das relações e de si mesmo.

No processo de ação-reflexão-ação o educando conscientiza-se, liberta-se e produz o conhecimento, partindo da análise crítica da realidade existencial, podendo, desse modo, tomar decisões, para as ações

transformadoras necessárias na sociedade. Durante esse processo educativo o educando desenvolve uma consciência histórica, tornando-se criador da cultura e responsável pela escolha e construção do próprio destino. Esse método foi construído com a experiência do povo, querendo inverter as regras da educação tradicional para que o aluno pudesse ser o sujeito da própria história e sujeito da mudança em sua vida e na vida da sociedade em geral (JUNQUEIRA, 2011, p. 96).

Importante destacar que a educação libertadora caminha junto com o processo de conscientização e de humanização. Freire diz “em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade” (FREIRE, 2005, p. 22). Desta feita, sentir-se acolhido e participante de todos os processos humaniza as relações e geram o amadurecimento de sentimentos de solidariedade e de justiça.

E é justamente a partir do momento em que os adolescentes refletem sobre a justiça e começam a se colocar no lugar do outro que se percebem os frutos deste tipo de educação, que visa, no fundo, fazer com que os sujeitos adquiram uma nova forma de se relacionar com a própria vida e com as suas experiências na realidade a sua volta, propiciando uma transformação de mão dupla: da realidade e de si mesmo. É assim que o conhecimento é produzido e o ser humano lentamente vai se desenvolvendo cognitivamente, tendo oportunidades de também se desenvolver moral e socialmente.

Considerações finais

Para Freire a educação libertadora acontece quando existe interação entre os sujeitos, pois por meio dela é que ocorre a práxis, ou seja, os processos de ação-reflexão, na qual se busca uma consciência cada vez maior sobre a realidade, e o que ocasiona em uma transformação social pela justiça. Os elementos constitutivos da educação libertadora são, em sua essência, a pessoa como sujeito do seu próprio desenvolvimento, a educação como meio de transformação social com foco na justiça. Através desta educação os direitos da pessoa humana se tornam plenamente reconhecidos e isto é determinante para o seu posicionamento político na sociedade.

Então, a minha resposta é que antes de tudo nós temos que respeitar os sentimentos das pessoas. Mas nós temos que dar o melhor de nós para ajudar as pessoas a terem coragem para se confrontar a si mesmas. Porque umas das condições para nós termos esperança, e para nos engajarmos em qualquer forma de luta socialmente significativa, é lidar com nossas próprias dificuldades e não ficar com raiva dos outros. (FREIRE, 2014, p. 102).

Por fim, vê-se que é possível, enquanto educador, utilizar nas práticas pedagógicas com os adolescentes que prestam as medidas um olhar educativo-libertador. Tudo dependerá dos vínculos costurados, dos diálogos estabelecidos, da abertura dada e da construção respeitosa. Quando tudo isto acontece, por mais que o adolescente fique um tempo considerado curto cumprindo a medida, algo de novo poderá ocorrer em sua forma de pensar e de olhar para

o mundo e para a si próprio. Sem fé nisto, não há razão para ser um educador.

É de fundamental importância que haja nestes ambientes, liberdade para ser o que se é, para falar o que se pensa e para se movimentar conforme a sua autonomia. Em tempo de negação do outro e de extremo individualismo uma atenção maior que se dá ao sujeito já o impacta de forma surpreendente. Importante novamente lembrar que quem cumpre medida socioeducativa não está cumprindo uma pena, mas está sim buscando encontrar o seu “eu” perdido diante de tantos outros conflitos, bem maior e mais profundo do que os conflitos existentes com a lei.

Humanizar-se com eles é elaborar um convite para “ser mais”. A humildade, a cooperação, a comunhão, o reconhecimento, a aproximação, quando reconhecidas, se tornam ações e atitudes poderosas em um relacionamento, capazes de provocar transformações significativas no sujeito, que se encontra, sobretudo, em uma fase peculiar de desenvolvimento.

Assim, uma combinação entre medidas socioeducativas e educação libertadora é sim possível de ser realizada. Talvez seja exatamente ela que esteja faltando em muitos destes espaços. E, na verdade, somente ela, poderá tirar o sujeito da prisão de si mesmo o fazendo olhar para os lados, além do quê, somente ela poderá tirar dos educadores e dos educandos o medo da liberdade, do conhecimento, do outro e do novo.

Referências

BRASIL. Ministério de desenvolvimento social e combate à fome. **Serviço de proteção social a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida (LA) e de prestação de serviços à comunidade (PSC)**. 2015.

BRASIL. **Ministério de desenvolvimento social e combate à fome. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento social e combate à fome. Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. 2009. Brasília.

DONGO-MONTOYA, A. O. **Teoria da Aprendizagem na obra de Jean Piaget**. São Paulo: EDUNESP, 2009.

DONGO-MONTOYA, A. O. **Piaget: imagem mental e construção do conhecimento**. São Paulo: EDUNESP, 2005

DONGO-MONTOYA, A. O. **Piaget e a criança favelada: epistemologia genética, diagnóstico e soluções**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

DONGO-MONTOYA, A. O. Pensamento e linguagem: percurso piagetiano de investigação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 119-127, jan./abr., 2006

DONGO-MONTOYA, A. O. Prática e teoria no desenvolvimento moral: questão da tomada de consciência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, maio/ago., 2017.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1979

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRANÇA, C. A. P. R.; MONTOYA, A. O. D.; BATAGLIA, P. U. **Abrigo ou Casa?** Desenvolvimento moral de crianças e adolescentes abrigados. São Paulo. Ed. Cultura Acadêmica, 2016.

MÜLLER, A; ALENCAR, H. M. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na

escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 453-468, abr./jun., 2012.

NOGUEIRA, M. O.; JUNIOR, E. S. M. A humanização do ser humano em Paulo freire: a busca do ser mais. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, dez., 2011.

OLIVEIRA, M. W. de et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. **Anais da 32ª reunião da Anped**, Caxambú, 04 a 07 de outubro de 2009.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978a.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1978b.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1976a.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976b.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SIGNIFICAÇÕES DE JUSTIÇA APRESENTADAS POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL, CAPTURADAS POR MEIO DE HISTÓRIAS DILEMÁTICAS

Francismara Neves de OLIVEIRA¹
Joana Virgínia Campana NAKANO²
Eliane Giachetto SARAVALI³
Carlos Eduardo de Souza GONÇALVES⁴
Silvana THOMAS⁵
Ana Cristina da Silva AMADO⁶
Leandro Augusto dos REIS⁷
Guilherme Aparecido GODOI⁸

¹ Pós-Doutorado em Psicologia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Norte-Paranaense (UENP), e Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, Brasil. E-mail: francismara@uel.com.br

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), e docente na Rede Municipal de Ensino de Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: joana_campana@outlook.com

³ Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), e Professora Assistente da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. E-mail: eliane.g.saravali@unesp.br

⁴ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), e servidor público federal técnico-administrativo como Psicólogo do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: prof_carloseduardo@outlook.com

⁵ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, Brasil. E-mail: silvanathomas1986@gmail.com

⁶ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil.

⁷ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), e Professor Adjunto do Departamento de Música e Teatro, Centro de Educação, Comunicação e Artes da UEL, Paraná, Brasil. E-mail: ars_leandro@uel.br.

⁸ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, Brasil. E-mail: guilhermeapgadoi@gmail.com

Introdução

O capítulo apresentado é fruto de pesquisa desenvolvida por membros de dois grupos de pesquisa cadastrados no CNPq: “Processos do ensinar e aprender: aspectos sociais, afetivos e cognitivos e a construção da convivência sociomoral na escola”, vinculado à Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista (GEADEC), vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, e que produzem pesquisas de modo integrado, analisando diferentes temáticas à luz das propostas da teoria de Jean Piaget (1896-1980).

Justiça, temática da discussão desse capítulo, vincula-se à função social da escola, de humanização, formação reflexiva e convivência ética, respeitosa e democrática. Ancorada na Epistemologia Genética e inspirada pelos princípios do método clínico-crítico, a pesquisa desenvolvida foi qualitativa, transversal e descritiva e objetivou conhecer as significações de justiça de estudantes (1º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental I e 7º e 9º anos do Ensino Fundamental II) convidados a responder 6 dilemas hipotéticos. Participaram 10 alunos de duas escolas públicas paranaenses, de igual condição. Os resultados evidenciaram significações de justiça retributiva (sanção expiatória – moral do dever e obediência ou sanção por reciprocidade – autonomia e coletividade), imanente (originada nos objetos) e distributiva (solidariedade e responsabilidade coletiva) como importantes ao desenvolvimento moral de crianças e adolescentes. Constatou-se que

a idade ou ano de escolarização não garante construções mais elaboradas de justiça, o que sugere novos estudos investigando práticas educativas correlacionadas. O uso de dilemas hipotéticos se mostrou eficaz metodologicamente para identificação de significações de justiça e podem orientar o trabalho reflexivo de professores junto aos estudantes no contexto escolar.

A concepção de justiça, tal como enfatizada no presente artigo, constituiu-se noção explorada a partir do aporte teórico da Epistemologia Genética, no campo da moralidade (PIAGET, 1932/1994). Piaget concluiu que há desenvolvimento similar entre as construções de conhecimentos físicos, lógico-matemáticos e sociais, os quais partem de estruturas mais concretas e egocêntricas e evoluem para formas mais descentradas, conforme avança o processo de abstrações e a solidariedade entre aspectos envolvidos no mecanismo de equilíbrio majorante (MONTROYA, 2013).

Certa limitação na compreensão do campo epistemológico piagetiano pode ser percebida no meio acadêmico que revela a necessidade de destacar a extensão temática da teoria piagetiana, enfatizando temas para além dos estágios da evolução cognitiva. De fato, o alcance da teoria é maior e nos permite destacar os aspectos psicológicos, da afetividade e da moralidade próprios ao contexto de desenvolvimento e aprendizagem humanos.

Compreende-se que a noção de justiça é conhecimento moral, mas que integra vários domínios, pois, as crenças, hábitos, costumes, princípios, regras e valores sociomorais constituem-se objetos sociais, próprios da interação humana, mas passíveis de construção, considerando-se o espectro cognitivo, portanto

suscetíveis aos processos de equilíbrio, assim como outros objetos de conhecimento. Além disso, dependem do desenvolvimento da afetividade, podendo ser, portanto, reorganizados, interpretados e conceitualizados (DELVAL, 2007; MONTOYA, 2013; PEREIRA; SARAVALI, 2014).

As noções de justiça no presente artigo, contextualizadas aos estudos da moralidade na Epistemologia Genética, visam responder à questão central sobre como se manifestam as noções sociais de justiça em estudantes, crianças e adolescentes, quando suscitadas por meio de dilemas morais. Para tal objetivou-se, investigar nas significações apresentadas por estudantes, a noção de justiça em diferentes momentos da escolarização no Ensino Fundamental I e II, bem como o papel dos dilemas morais para suscitar o desenvolvimento da noção de justiça em estudantes.

Os dilemas morais constituem-se instrumentos de investigação do pensamento e desequilíbrio das certezas construídas, no contexto do método clínico-crítico piagetiano. Como instrumentos de apoio motivadores às questões da entrevista clínica, o pesquisador pode apresentar jogos, provas operatórias, problemas, enigmas, desenhos, fotografias, desafios, objetos, brinquedos, maquetes, histórias e dilemas morais, com potencial de gerar desequilíbrios que pedem por respostas reveladoras de estruturas de conhecimento e dos fatores afetivos – energéticos por meio de significações apresentadas pelos participantes (PIAGET, 1999).

O artigo organiza-se de modo a apresentar uma discussão teórica ancorada na Epistemologia Genética acerca dos tipos de justiça: retributiva, distributiva e imanente, e o senso de responsabilidade individual ou coletiva, o método e os

procedimentos adotados para coleta e análise dos dados, com posterior discussão dos resultados e as considerações finais.

A construção do juízo moral por meio de dilemas

Nas pesquisas sobre desenvolvimento da moralidade, em suas dimensões cognitivas e afetivas, destaca-se o uso de dilemas morais (DELVAL, 2002) como recursos que instigam a emissão de juízos morais, evidenciam elementos cognitivos e afetivos da ação moral, como valores, princípios e regras, formas de equacionamento desses elementos morais, sensibilidade moral, conforme tratados por Jean Piaget (1932/1994). Referem-se ainda aos aspectos envolvidos nos conteúdos morais tais como medo e apego, simpatia, culpa, indignação, confiança e vergonha moral (LA TAILLE, 2006; 2009).

Segundo Abbagnano (1998, p. 277), o termo de origem latina e grega *dilema* refere-se ao encontro de uma dupla de premissas contraditórias disjuntivas, cuja conclusão advém da busca por seu equacionamento. Puig (1999), tratando de dilemas morais, afirma serem narrações curtas em que valores são postos em conflito, não havendo solução única ou clara, uma vez que cada premissa traz em si o ônus e o bônus da escolha. No dilema moral, “reivindicações, direitos ou pontos de vista conflitantes” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 179) que podem ser identificados rompem no sujeito “a confiança nos próprios juízos morais” (PUIG, 1999, p. 66).

Essa característica desequilibrante dos dilemas morais mobiliza estruturas cognitivas capazes de assimilar suas contradições e evoca os afetos do sujeito na tentativa de encontrar uma solução. Isto possibilita ao pesquisador conhecer elementos formais dos

argumentos elaborados com fim de resgate do equilíbrio cognitivo, revelando aspectos do desenvolvimento do juízo moral relativos aos conteúdos ali expostos.

A elaboração de um dilema moral exige determinados cuidados para que esse seja um instrumento válido de investigação. Primeiramente, destacamos que pode haver diferentes tipos de dilemas morais. DeVries e Zan (1998) sugerem duas categorias de dilemas morais: dilemas hipotéticos e dilemas da vida real. Dilemas hipotéticos apresentam de forma abstrata – sem referências concretas como tempo, lugar e características de personagens – conflitos entre responsabilidades, interesses e direitos pessoais. Teriam como vantagem a facilitação do raciocínio pela exclusão de fatores inerentes à vida real que tornam mais complexa a discussão e como desvantagem o favorecimento da impessoalidade dos sujeitos que emitem seus juízos morais, o que suscita respostas menos espontâneas e afetivamente motivadas. Dilemas da vida real, por outro lado, tendem a compensar essa falta. São divididos entre dilemas históricos – relativos a fatos documentados que tiveram resolução – e dilemas vivenciais pessoais, caracterizados por conflitos experimentados ou próximos aos sujeitos entrevistados, que trazem como ônus a possibilidade do desconforto emocional. Com vistas ao uso instrumental do dilema para situações de educação moral, Puig (1999) sugeriu uma extensão dos tipos de dilemas extraídos da vida real, que seriam aqueles redigidos por educandos sobre suas próprias vidas, objetivando maior interesse e envolvimento em debates.

Além da escolha pelo tipo de dilema moral, sua estruturação metodológica deve garantir que na investigação do raciocínio moral não se proceda como se estivesse em um laboratório, dissecando a

conduta moral dos participantes diante de uma situação simulada ou investigando a origem das diversas ordens oriundas do mundo abstrato. Na proposta piagetiana, por meio do uso de dilemas não se analisam as decisões (ações morais em si) nem as lembranças das suas ações, “mas a maneira pela qual ela avalia esta ou aquela conduta” (PIAGET, 1932/1994, p. 95), pois o que se objetiva é compreender relações entre o julgamento verbal e a prática do pensamento moral. As condutas devem ser apresentadas em forma de “narração” (PIAGET, 1932/1994, p. 95) e usar uma linguagem que esteja no mesmo nível do sujeito entrevistado, “senão a prova de avaliação moral se transforma numa prova de inteligência ou de compreensão verbal” (PIAGET, 1932/1994, p. 100).

A validade do dilema moral como instrumento metodológico para coleta de dados considera as significações apresentadas pelos participantes à noção de justiça e espera respostas qualitativamente diferentes aos dilemas, em termos de elaboração. Porém, essas diferenças qualitativas não são determinadas unicamente pelas idades dos participantes, ou seja, não seria possível afirmar que sujeitos mais velhos apresentariam respostas mais elaboradas aos dilemas morais. Em alusão a isto citamos o trabalho de Hernandez, da Silva Rocha, Voser e dos Santos Duarte (2017) que utilizaram uma história dilemática que versava sobre o tema “Trapaça” para avaliar e comparar o julgamento moral de jogadores de futebol entre 15 e 17 anos. Concluíram que as respostas dos sujeitos indicavam nível de raciocínio moral aquém do esperado para tal faixa etária.

Quanto ao emprego do dilema moral como instrumento formativo, o trabalho de Monte e Sampaio (2011) é referência, pois

investigaram relações entre práticas e modelo pedagógico em uma unidade socioeducativa e as concepções morais desenvolvidas pelos socio educadores e adolescentes autores de ato infracional. Dentre outros instrumentos para coleta de dados, utilizaram um dilema moral, concluindo pelas respostas que as práticas pedagógicas eram caracterizadas por vigilância e punição, e as concepções morais de educadores e adolescentes como orientadas para a heteronomia, corroborando postulados teóricos de Piaget (1932/1994) quando ressalta que o desenvolvimento moral deve favorecer o gradativo abandono da centração heterônoma a caminho de relações cada vez mais autônomas.

Levando-se esses aspectos em consideração, como se constrói a noção de justiça? Essa foi uma das preocupações de Piaget quando relacionou tal compreensão nas crianças, aos tipos predominantes da moralidade humana: anomia, heteronomia e autonomia. A noção social de justiça é elaborada conforme evolui o pensamento e avança a compreensão das regras e do respeito desde a ausência (anomia), passando pela heteronomia (respeito no princípio de autoridade) até a construção da autonomia (respeito mútuo ou reciprocidade moral).

De acordo com Carbone e Menin (2004, p. 256), “representações de justiça e de injustiça podem ser mais do que estágios de julgamento, mas construções possíveis de certas classes sociais ou grupos, em razão das pertinências sociais, de histórias socioculturais comuns, de práticas sociais cotidianas.” A justiça compreendida neste contexto, é apresentada como dividida também em três modalidades: imanente, retributiva e distributiva.

Justiça imanente seria a crença de que a consequência é inerente à ação executada, advinda da coação adulta, ensinamentos

próprios do contato social, etc. Piaget (1932/1994, p. 199) explica: “a crença na justiça imanente provém, portanto, de uma transferência para as coisas, dos sentimentos adquiridos sob a influência da coação adulta”, que diminui com o tempo, com as experiências vividas pela criança nas quais ela pode perceber que esse equilíbrio entre a ação e as consequências não é sempre garantido, em especial quando percebe a injustiça nas ações dos adultos.

Justiça retributiva, por sua vez, está igualmente ligada à coação adulta e pode manifestar-se de dois modos: por sanção expiatória ou por reciprocidade. A sanção expiatória possui caráter arbitrário e é motivada pela coação e regras de autoridade, ao passo que a sanção por reciprocidade tem como intenção fazer o sujeito compreender o significado do erro cometido. Essas sanções estão relacionadas ao tipo de justiça denominado retributiva que comporta as noções de expiação e recompensa e as sanções que consistem na reparação do que constitui o elo de solidariedade (CAETANO, 2009).

O terceiro tipo de justiça ou distributiva é pautada em condições igualitárias e, portanto, está mais relacionada à autonomia moral. A igualdade passa a ser mais importante que a sanção e à sujeição ou moral da obediência. O igualitarismo, assinala Piaget (1932/1994, p. 222): “parece derivar dos hábitos de reciprocidade próprios do respeito mútuo, mais do que do mecanismo dos deveres que derivam do respeito unilateral”.

Posto isto, a compreensão acerca de justiça para estudantes de diferentes anos de escolarização do Ensino Fundamental I e II foi identificada por meio de instrumentos de investigação do pensamento (dilemas morais) como convite aos participantes para

que apresentassem significações em histórias dilemáticas que requeriam juízo moral.

Método

Adotou-se a pesquisa de natureza qualitativa, cujos pilares se fundamentam “na realidade social enquanto construção e atribuição social de significados, na ênfase aos processos reflexivos, nos significados subjetivos e no caráter comunicativo da realidade social, o qual é ponto de partida para a pesquisa” (GUNTHER, 2006, p.202). Optou-se pelo delineamento transversal para oferecer um panorama de como as representações das noções sociais vão mudando em diferentes idades. O estudo transversal “consiste então em recompor o processo evolutivo mediante o estudo de cortes correspondentes a cada idade” (DELVAL, 2002, p. 47).

O caráter descritivo permite se ater às características de determinada população ou fenômeno (GIL, 1999). Por fim, a estruturação da pesquisa ancorou-se no método clínico-crítico piagetiano que de acordo com Delval (2002, p. 67) é um “procedimento para investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem, que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras”.

Participaram da pesquisa 10 alunos sendo 2 de cada série do 1º, 3º, 5º anos do Ensino Fundamental I e 7º e 9º anos do Ensino Fundamental II, matriculados em duas escolas da rede pública de um município norte paranaense. Dentre os interessados em participar, com autorização dos respectivos responsáveis, foram

sorteados 2 participantes para cada ano escolar, identificados como P1, 6 anos e P2, 6 anos (ambos do 1º ano EF-I); P3, 8 anos e P4, 8 anos (ambos do 3º ano EF-I); P5, 10 anos e P6, 10 anos (ambos do 5º ano EF-I); P7, 12anos e P8, 12anos (ambos do 7º ano EF-II); P9, 14 anos e P10, 15 anos (ambos do 9º ano EF-II). Todos os procedimentos éticos envolvendo pesquisa com humanos foram adotados de acordo com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UEL, com parecer número 2.310.906, resolução nº 510/2016.

A coleta de dados foi individual e ocorreu nas escolas, em dois momentos distintos para cada participante, em local e horário determinado pelas instituições. O participante era deslocado das atividades com sua turma para uma sala onde a coleta se desenvolvia e posteriormente retornava à sala de aula. Nesses encontros foram convidados a resolver 6 dilemas propostos (3 deles no primeiro encontro A, B e C e 3 no segundo encontro D, E e F) por meio dos quais se buscava identificar: justiça imanente, justiça retributiva; justiça distributiva e senso de reponsabilidade individual e coletiva. Foram realizadas gravações de áudio para posterior transcrição e análise.

Quanto aos instrumentos propriamente ditos ou dilemas morais, foram elaborados considerando temáticas indicadas como relevantes pelas coordenadoras das instituições escolares onde a pesquisa se desenvolveu.

Dilema A – Investigação de justiça retributiva

Na escola, uma menina estava falando mal de uma colega de turma, escrevendo bilhetes ofensivos e falando coisas ruins sobre ela, aos colegas. Ela deixa bilhetes no caderno

da menina, chamando-a de feia, gorda, chata e “cegueta” por ela usar óculos. Além disso, faz comentários maldosos quando está com os outros e essa colega passa por eles, dá risada e exclui a menina das conversas e outras atividades. Ao perceber esses comportamentos, a escola pensa em algumas providências: 1 – deixar a aluna que está tratando mal a colega fora do passeio que a turma fará no fim do ano letivo; 2- conversar com a menina junto de sua família, propondo que ela peça desculpas à colega e repare o que tem feito com atitudes de respeito e solidariedade; 3- conversar com a menina e com a turma sobre o ocorrido e permitir que os colegas da sala a tratem com desrespeito e desprezo do mesmo modo como ela fez com a colega.

Dilema B – Investigação de justiça imanente

Certo dia um menino trancou uma criança menor no banheiro da escola na hora do recreio/ intervalo. Alguns colegas soltaram o menino que ficou preso e ninguém ficou sabendo o que aconteceu. No dia seguinte, o menino que trancou a criança pequena, precisou ir ao banheiro durante a aula, o trinco da porta quebrou e ele ficou preso no banheiro por um bom tempo.

Dilema C – Investigação de justiça imanente

Quando todos saem para o intervalo, uma adolescente furta o celular que está no bolso de fora da mochila de uma colega. Ninguém percebe. Quando ela vai para casa, é furtada no ônibus, chega em casa e percebe que o celular não está mais com ela.

Dilema D – Investigação de justiça distributiva

Um professor ficava muito atento aos comportamentos e atitudes de seus alunos. Gostava mais daqueles que o obedeciam. Para aqueles que não conversavam, não atrapalhavam a aula e seguiam as regras, o professor dava mais nota e também prêmios no fim da semana, como balas ou chocolates. O que você acha disso? Você acha justa essa atitude do professor? Por quê?

Dilema E – Investigação e justiça distributiva

Uma mãe tinha duas filhas, uma obediente, outra desobediente. Gostava mais daquela que obedecia e então, dava os maiores pedaços de doce para ela, aceitava mais como ela era, o seu jeito de ser, suas opiniões. O que você acha disso? O que a mãe faz é justo? Por quê?

Dilemas F – Investigação de responsabilidade individual e coletiva

Os alunos de uma turma estavam sem a primeira aula, pois o professor estava doente e não havia outro para repor. Pediram para a diretora liberar a quadra e bolas para que pudessem fazer um jogo de futebol durante esse período. A diretora liberou, mas com a condição de que ficassem todos na quadra, não incomodassem às outras turmas que estavam em sala de aula e ao final da primeira aula, guardassem as bolas e fossem para a próxima aula. Durante o jogo, dois meninos se desentenderam, um deles pegou a bola e a chutou na vidraça das salas de aula. Um vidro foi quebrado. Quando a diretora chegou, quis saber o que aconteceu. O aluno que chutou a bola na vidraça não disse nada e os outros não quiseram

denunciá-lo. O que deve fazer a diretora? Deve punir toda a turma ou ninguém? Por quê?

Após contar a história dilemática e narrar a falta cometida, questionava-se os participantes sobre o que ouviram solicitando-se que se posicionassem sobre o que consideravam justo na situação apresentada e que justificassem seu posicionamento.

Como critérios de análise adotou-se como princípio que a fala do participante diante de um dilema proposto no âmbito do julgamento moral, como apontou Piaget (1932/1994), pode deformar os juízos, visto que “as reflexões teóricas da criança – estão sempre em atraso de um ou dois anos sobre suas reações na vida, isto é, sobre os sentimentos morais efetivos”. Esse fato ocorre devido ao processo gradativamente construído entre o fazer e o compreender, mediante as sucessivas tomadas de consciência do sujeito e, portanto, constituem parte de seu desenvolvimento intelectual.

Isto impôs limite e exigiu o cuidado de declararmos que os resultados se circunscrevem às significações apresentadas pelos participantes quanto à justiça. Assim, nas significações apresentadas pelos participantes foram identificados os tipos de justiça imanente, retributiva e distributiva, além do senso de responsabilidade individual e coletiva.

Resultados e discussão

Os resultados foram organizados a partir dos diferentes tipos de justiça preconizados na obra piagetiana. Cada tipo de justiça discutido foi exemplificado por meio de excertos das falas dos

participantes em resposta aos dilemas propostos, cotejados com a teoria.

Significações de Justiça Retributiva: sanção expiatória ou por reciprocidade

Os participantes (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P10) apresentaram a justiça retributiva em suas significações. Adotaram sanções expiatórias, ou recíprocas como resolução ao dilema A. Julgaram oportuno o castigo: reclamação aos pais, mandar à secretaria ou direção, expulsá-la da escola ou dar advertência. Após a apresentação do dilema A, os participantes eram convidados a escolher uma das três posturas anunciadas pela escola:

1 – deixar a aluna que está tratando mal a colega fora do passeio que a turma faria no fim do ano letivo; 2- conversar com a menina junto de sua família, propondo que ela peça desculpas à colega e repare o que tem feito com atitudes de respeito e solidariedade; 3- conversar com a menina e com a turma sobre o ocorrido e permitir que os colegas da sala a tratem com desrespeito e desprezo do mesmo modo como ela fez com a colega.

Destacam-se três exemplos de sanção expiatória no relato oferecido (P1, 6 anos, 1º ano EF-I, escolheu a sanção 1); (P4, 8 anos, 3º ano EF-I escolheu a sanção 3) e (P5, 10 anos, 5º ano EF-I, escolheu a sanção 3).

[...] eu quero saber o que você acha que seria a opção mais justa para escola adotar nessa situação. Nessa

situação poderia deixar a aluna de castigo, ou falar com a mãe. [...] **qual dessas três você acha que é a mais justa, a punição mais justa?** É, é meio que... **A 1, a 2, ou a 3?** A 2. **A 2 é mais justa?** Não, a 1. **A 1? Qual é a 1?** Deixarela fora do passeio que... **Do final do ano.** No final do ano. **Essa é a mais justa?** Uhum (concordando). **Por quê?** Porque assim, se ela faz alguma coisa de mal, ela tem que perder essa coisa de bem. **Você acha que ela fez alguma coisa que tem a ver com o passeio?** Não. **Ela estava falando mal da colega né?** Uhum (concordando). **E você acha que essa punição que você escolheu é a mais justa?** Ela vai funcionar? Uhum (concordando). **Você acha que a menina vai voltar a cometer esse erro? Vai voltar a falar mal da colega com essa decisão de que não poderá ir ao passeio?** Se ela ficar fora do passeio ela nunca mais vai fazer isso, porque ela vai ver o que que é se sentir mal e não fazer o passeio. (P1, 6 anos).

Devia ficar, ficar na diretoria, falar pra professora. **Mas o que a escola pode fazer com essa menina?** Pode ligar pra mãe e a mãe ficar sabendo e deixar de castigo. (as três opções da escola foram lembradas). **Qual dessas três você acha que é a mais justa?** Tem que fazer alguma coisa porque aí ela vai ser amiga e nunca vai fazer mais isso. Aqui na escola tem regra sobre isso. Tem que ter. **Qual é a regra?** É, nunca machucar a pessoa, nunca falar que a pessoa é feia, que a pessoa, que é, sabe que é burra. **E se não tivesse essas regras aqui na escola? Aí seria certo fazer o que a menina fez?** Poderia. **Por quê?** Porque não iria ter nenhuma regra assim oh, de socar a pessoa, de falar que ela é burra. **Aí poderia fazer então?** Sim. **Sobre a**

personagem da nossa história, das três opções que eu te falei, você lembra quais são? Sim. **Qual você acha que é a mais justa? Vamos lembrar?** A primeira era deixar a menina fora do passeio, a segunda era conversar com ela, com a família, falar pra ela pedir desculpa, e a terceira, conversar com a menina e com a turma e deixar a turma tratar ela com desrespeito, com desprezo. A última, a terceira. **Você não acha essa opção injusta?** Não, não é injusto, porque ela faz com a menina. **Aí deixa eu ver se entendi. Você acha justo deixar outros fazerem à menina a mesma coisa que ela fez? Certo?** Sim, porque ela tratou a menina mal também. Porque aí ela vai receber o que que ela fez com a menina.(P4, 8 anos).

Eu acho que é a terceira, porque assim ela vê o que ela cometeu, um erro. **É? Por quê? O que vai acontecer na terceira?** Todos os alunos da turma vai tratar ela do mesmo jeito que ela tratava a outra, porque assim é justo e ela vai ver que ela não está fazendo o certo. **E você acha...** Vai reparar no seu erro. **... que ela tendo essa que você escolheu, vai voltar a cometer o mesmo erro, a fazer a mesma coisa?** Eu acho que não, porquê, por que não faça pros outros o que que você não quer que faça pra você, tipo, se você fazer uma coisa com o outro, ele pode acabar te fazendo a mesma coisa com você, isso já aconteceu comigo, e eu não gostei, e eu mudei o meu jeito, então acho que ela vai mudar. **E como que você sabe que essa que você escolheu vai funcionar?** Porque ela vai ver que não pode falar mal dos outros que algum dia as pessoas, os seus amigos, tipo, ela tem os amigos e faz o bullying contando pra todos os amigos, os amigos podem se virar

contra ela e ela não ter mais nenhum amigo, todo mundo falar mal dela. (P5, 10 anos).

Interessante observar que nos três exemplos citados, as sanções expiatórias demonstram-se relacionadas à moral da obediência, à autoridade e coação, como indicou Piaget (1932/1994, p. 161, grifos nossos): “A sanção expiatória apresenta, pois, o caráter de ser ‘arbitrária’ [...] isto é, de não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado [...] a única coisa necessária é que haja *proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta*”. A reparação para o ato errado é dada pelo grau de sofrimento imposto a quem cometeu a falta e, portanto, não importa que ficar sem o passeio ao final do ano não se relaciona à falta cometida. Ou ainda, permitir que outros sejam agressivos com quem agrediu, ou seja produzir outro erro, perpetuar aquilo que se quer extinguir. Basta ter a garantia de que o agressor passe pelo mesmo tipo de agressão que produziu. Essa parece ser a lógica das punições em sistemas carcerários, em famílias que incentivam seus filhos a revidarem agressões físicas, em contextos escolares que adotam punições desconectadas com a infração cometida, pois ressaltam o respeito da ordem, da lei, sem necessariamente promover reflexão sobre o ato cometido.

Os exemplos de sanção por reciprocidade, por sua vez, também são característicos da justiça retributiva e podem ser extraídos dos excertos a seguir (P3, 8 anos, escolheu a posição 2); (P9, 14 anos, 9º ano e escolheu a posição 2) e (P10, 15 anos, 9º ano, escolheu a opção 2):

Porque é melhor conversar com os pais e com ela, pra ela pedir desculpa, por tudo que ela, que a menina fez. **Certo. E você acha que a menina voltará a fazer isso depois dessa punição que você escolheu?** Não. Não? **Por quê?** Porque assim, se ela voltará a fazer, eles vão conversar de novo e vão fazer uma coisa mais pior (P3, 8 anos, 3º ano).

Ao perceber esses comportamentos a escola pensou em algumas providencias, [...] em sua opinião, que providencia deveria ser tomada? Deveria conversar com os pais dos alunos, alertar outros alunos também para que pudessem tomar atitudes e não acabar fazendo, praticando, fazer essa prática, e conversar mesmo com os alunos, os dois, falar por que que uma faz isso com a outra, chamar os pais, os responsáveis, essas medidas. A segunda é a mais justa, porque não, faz com que ninguém saia, por exemplo, não saia na mesma, porque na última opção, é uma opção muito ofensiva que, acontece isso, mas não acaba uma pessoa falando que trata assim, acaba acontecendo normalmente, e a primeira eu acho que seria uma punição muito, muito, tipo assim, não faria diferença, não, ele não ia ligar. **E você acha que a menina iria cometer essa mesma falta, esse erro se ela tiver essa punição que você escolheu?** Se ela voltasse a cometer provavelmente a escola chamaria de novo os pais e ela acabaria parando, por causa que é os pais, aí teria que obedecer. **Aham, então como que você sabe que essa punição vai funcionar?** Porque seria, vai convocar os responsáveis, os responsáveis têm um controle maior sobre ela, sobre o que ela faz ou não (P9, 14 anos).

Primeiro eu acho que isso é a clássica situação de bullying né. Então eu acho que em primeiro caso, sempre em primeiro caso tem que ser uma boa conversa, conversar com, a escola deveria conversar com essa menina, apresentar né, que ela está errada, está errada nesse quesito, que ela não pode fazer isso que é errado, e num segundo momento se não der certo essa conversa, e essa menina continuar fazendo as mesmas coisas que ela fazia, eu acho que a escola deveria tomar uma posição mais drástica, sabe, ou uma suspensão, ou uma anotação em algum caderno, alguma punição sabe, mais drástica pra essa menina realmente perceber que está errado o que ela faz.

Certo. Agora eu vou te dar algumas opções que a escola pensou como possível. (as opções foram repetidas). Qual situação você achou mais justa dessas três? Olha, eu acho que a mais justa ao meu ver é a segunda, porque tipo, colocando nas coisas que eu não acho certa, a primeira, tirando essa menina do final do passeio do ano, essa menina ficaria com mais raiva ainda da colega, e assim que o bullying ia ficar pior, e na terceira, além de expor a menina que estava tendo, estava sofrendo bullying, iria gerar bullying com a menina que estava fazendo também, e também não é certo, então acho que a melhor opção seria conversar com essa menina e com a família dela, que ela se desculpasse depois e reparasse o seu erro. **E com essa punição que você escolheu, você acha que a menina voltará a cometer esse mesmo erro, essa mesma falta?** Eu acho que não. Depende muito da índole da pessoa né, de como ela é, mas com uma conversa bem séria, e colocando bem tipo, certos argumentos, a escola falando bem séria com ela, e falando que se ela não parasse vai ter punições

mais drásticas, eu acho que ela pararia sim. **Você acha que se tivesse uma regra sobre esse tipo de situação, no caso, vamos supor que alguns alunos então cometendo esse mesmo tipo de atitude dela, se tivesse uma regra na escola, isso seria cometido?** Eu acho que ia desmotivar o aluno a cometer esse ato, não falo que não aconteceria porque mesmo tendo regras muitos alunos burlam a regra, muitos alunos eles pulam a regra e não estão nem aí, mas sim, iria desmotivar esses alunos e com certeza iria diminuir muito o número de casos como este no colégio. **Se não existisse uma regra, seria justo fazer o que ela fez?** Não seria, porque eu acho que a questão do bullying, a questão desse ato que essa menina está cometendo, é algo que a pessoa já deve saber, sabe, a pessoa já deve saber que não é certo, agora não tendo a regra, não é porque não tem regra que a pessoa deve fazer, mas sim a pessoa vai, nossa, não tem regra então eu vou fazer né, não vai acontecer nada comigo. Porque mesmo essa menina cometendo o bullying, ela não, isso não dá o direito a outra pessoa fazer o bullying com ela também, tem muita gente que fala aquele ditado né, chumbo trocado não dói, só que não é ditado, nem sempre o ditado é verdade, então eu não acho correto, porque se ela que está fazendo bullying é errado, a pessoa que for fazer com ela, mesmo com a melhor das intenções ainda vai ser errada (P10, 15 anos, 9º ano).

As sanções por reciprocidade estão mais ligadas às relações cooperativas e regras de igualdade. Dessa forma, nestas sanções o que fica evidente é o elo de solidariedade que se rompe, são as medidas de reciprocidade que fazem o culpado compreender a falta cometida.

A punição, nesse caso, tem ligação de natureza e conteúdo com a falta do sujeito. Para Menin e Bataglia (2017, p. 62):

[...] quanto mais as pessoas optarem pela justiça retributiva em sanções por reciprocidade, mais mostram consideração às necessidades dos diferentes envolvidos na situação (descentração social) para que uma infração ao mesmo tempo em que seja considerada em sua gravidade (o ponto de vista da vítima), seja vista, também, como oportunidade de restauração das relações sociais (o ponto de vista de outros envolvidos).

Interessante observar nesses resultados que um estudante do 3º ano do EF-I e dois do 9º ano do EF-II apresentaram a escolha por reciprocidade. O que queremos ressaltar escolhendo os dados de dois momentos tão distantes da escolarização para exemplificar o mesmo raciocínio ou significação? Que somente idade e série de escolaridade não garantem a construção. As construções socio-morais, tais como a noção de justiça não são fruto de processo de amadurecimento mental, mas de construções do sujeito em suas diferentes possibilidades de resolução de conflito às quais foi submetido em suas interações sociais.

Quanto à reciprocidade como caminho para a resolução do dilema, mesmo se tratando do mesmo tipo de justiça da sanção expiatória, ou seja, a justiça retributiva, há diferenças qualitativas importantes. A expiação tem primazia sobre a reciprocidade, na medida em que a moral do dever é central, portanto, regida pela necessidade de castigar, “em infligir ao culpado uma dor bastante aguda, para fazer-lhe sentir a gravidade de sua falta. Daí a punição

mais justa é a mais severa” (PIAGET, 1932/1994, p. 167). Por outro lado, quando a primazia é da reciprocidade, há indícios do declínio do respeito unilateral para que o respeito mútuo seja adotado gradativamente. A ênfase deixa de ser no ato infrator e passa a ser nas relações de cooperação e mutualidade entre os pares, o que indica o progresso da construção moral.

Significações de Justiça Imanente

A justiça imanente, assim como a justiça retributiva, está diretamente relacionada à sanção e mais acentuadamente à sanção expiatória. Marca portanto, o desenvolvimento menos elaborado da noção de justiça, ligado à anomia e à heteronomia. Assim, toda sanção é legítima e configura o princípio da moralidade. A justiça é entendida como automática, ela emana da natureza e dos objetos, sendo cúmplice dos adultos, punindo todas as transgressões, como propostas nos dilemas B e C. Após apresentar os dilemas, os participantes foram questionados sobre o motivo do menino mais velho ter ficado preso no banheiro, bem como a justificativa para menina ter sido roubada no ônibus.

[...] Por que esse menino grande ficou preso no banheiro? Ué, porque o trinco da porta caiu, ele tinha que esperar as pessoas consertarem a porta. **Mas se esse menino grande não tivesse trancado a criança pequena no banheiro no outro dia, será que ele teria ficado preso mesmo assim?** Não. **Por quê?** Porque é assim, porque ele prendeu a criança, aí ele tinha, aí ele tinha que ficar de castigo, que era ficar preso no banheiro. **E quem deu esse castigo? De onde veio esse castigo?** Eu acho que veio do

próprio coração preto dele. **É? Mas, o que você acha que aconteceu pra que ele ficasse preso no banheiro, já que ninguém o trancou lá? Ninguém trancou ele lá, o que aconteceu?** Então, ele, a porta do trinco caiu, ele bateu na porta muito pra pessoa sair, aí o trinco deve ter caído quando ele estava usando o banheiro. **Mas isso podia acontecer com qualquer pessoa, ou aconteceu com ele porque ele prendeu o menino pequeno no banheiro?** Era melhor ele ter ficado preso do que a criancinha, porque ele ia ficar preso mesmo assim (P2, 6 anos).

O que você acha dessa história? Por que ele ficou preso no banheiro? Porque ele já, ele trancou o outro menino, então como que ele trancou o outro menino, ele também ficou, ele também ficou preso, igual o outro menino. **Que ele trancou?** Uhum. **E se o menino não tivesse trancado a criança pequena no banheiro, ele teria ficado preso mesmo assim?** Não. **Não?** Não. **Por quê?** Porque ele, que ele, que ele fizesse, que ele trancasse o menino ele ia ficar preso, mas se ele não trancasse ele não ia ficar preso, porque ele, porque ele, porque ele não, ele não, como que ele trancou, ele recebeu outra punição, ele recebeu um, ele fez um castigo. **E de onde veio esse castigo?** Não sei. **Mas é um castigo?** É. **O que você acha que aconteceu pra que ele ficasse preso no banheiro já que ninguém trancou ele lá?** A porta podia ter emperrado, é, a porta podia ter emperrado, e ele não conseguiu sair. **Mas a porta ia emperrar se ele não tivesse trancado o menino?** Não. **Não ia?** Não ia. **Por quê?** Ah, porque se ele trancasse, se ele não trancasse o menino, não ia ter emperrado a porta (P3, 8 anos).

[...] é que Deus tipo, eu sou evangélica, pra mim Deus estava vendo tudo aquilo, então ele quis punir o menino que puniu a criancinha pequena, porque a criancinha pequena não sabia que ele tinha trancado, eu acho que ele não sabia. Então eu acho que Deus viu tudo e quis punir o menino pra ele nunca mais fazer isso com ninguém, pra ele poder aprender a lição. **E o que você acha que aconteceu pra que ele ficasse preso no banheiro, já que ninguém trancou ele lá, o menino grande?** Ué, como, o trinco da porta caiu, quebrou. **Tem a ver com isso que você me explicou agora?** Acho que sim, que daí Deus quis punir ele, mas tipo, acho, é, Deus quis punir ele, mas acho que o trinco da porta já estava fechado, já estava quebrado. **Já?** Eu acho, não sei (P5, 10 anos).

Percebemos nas respostas dos participantes P2, P3 e P5 juízos que consideram a justiça imanente. Para Piaget (1932/1994, p. 196), “a ideia da justiça imanente nas coisas, sem dúvida, não poderia nascer sem mais no cérebro de uma criança de doze anos. Mas pode nele subsistir, como de resto em muitos adultos [...]”. Essa afirmação piagetiana é particularmente importante para enfatizar o que se indicou anteriormente que a moralidade é fruto de trabalhosa construção que envolve aspectos sociais, afetivos e cognitivos e não mero fruto de um processo de amadurecimento biológico. Outro argumento em favor da gradativa construção está nas argumentações intermediárias, a meio caminho das elaborações mais relacionadas à cooperação e menos dependentes da sanção expiatória ou coação adulta.

Podemos compreender isto de um modo muito simples, se nos lembrarmos que uma forma de causalidade à qual o espírito se ligou por um certo período (como é a pré-causalidade, ao mesmo tempo moral e física, na criança de dois a sete anos), nunca desaparece de uma vez, mas coexiste algum tempo com os tipos posteriores de explicação. O adulto é costumaz nestas contradições, às quais dá uma aparência de justificação verbal. É normal que elas se apresentem com mais frequência na criança (PIAGET, 1932/1994, p. 197).

Dois exemplos à reversa, ou seja, onde se pode perceber a não predominância da justiça imanente e a transição do pensamento estão apresentados a seguir. Diante da contraposição, os sujeitos admitem o acaso, ou colocam em xeque sua crença, indicando menos rigidez do pensamento, o que pode ser demonstrado no excerto dos protocolos de P6, 10 anos e P7, 12 anos.

O que você acha dessa história? Por que ele ficou preso no banheiro? Porque ele foi mal com o menino, prendeu ele no banheiro, aí ele foi mal com o menino. **Mas e se o menino não tivesse trancado a criança pequenininha no outro dia, ele teria ficado preso mesmo assim?** Não. **Não? Por quê?** Porque ainda que, sabe, porque ainda que ele não prendesse, não ia acontecer isso, aí ele não ia quebrar ali a coisa. **Você acha que só quebrou porque ele tinha prendido o menino?** Sim. **É isso? O que você acha que aconteceu pra que ele ficasse preso no banheiro? Porque ninguém trancou ele lá, esse menino grande. O que aconteceu?** Ele fez tanta força, sabe, de fazer isso daqui e quebrou. **Ele estava mexendo na porta?** Não, ele

foi sabe, ele segurou tão forte que quebrou. **Ah, sim. Mas quebrou só por causa do que ele fez no dia anterior?** Tem nada a ver. **Quebrou porque ele tinha trancado o menino pequeno no banheiro ou não?** Não (P6, 10 anos).

O que você acha dessa história? Por que ele ficou preso no banheiro? O menino grande ou o pequeno? **O grande.** O grande ele ficou preso porque a porta emperrou, mas eu também acho, eu acho que não é certo ele ficar, mesmo ele tendo trancado o pequenininho no banheiro eu não acho certo ele ter ficado, eu acho que ele deveria ter se arrependido e pedido desculpas, mas ninguém tipo, tem o poder mágico de falar, porta se tranque e deixe o menino preso, ninguém pode jogar essa maldição contra a porta pra fazer um mal pro outro, eu acho que ele deveria ter o arrependimento e ir lá pedir desculpa pro outro. **Então, se o menino não tivesse trancado a criança pequena no banheiro, no dia anterior...** Eu acharia injusto. [...] **ele teria ficado preso mesmo assim?** Eu acho que sim. **É? O que você acha que aconteceu pra que ele ficasse preso no banheiro já que ninguém o trancou lá?** Não sei, acho que a porta emperrou, quebrou, ou ter sido as pessoas até tirar o pequenininho do banheiro que, às vezes deu um defeito na porta e deve ter emperrado no outro dia (P7, 12 anos).

Diante da necessidade de elaboração de suas respostas, a criança coloca em xeque o seu pensamento, apontando para um processo de transição nas construções de suas respostas. Assim, ainda que estejam presentes as concepções de justiça, o movimento do pensamento apresenta o afirmado sobre o papel dos dilemas

enquanto instrumentos provocadores de desenvolvimento do pensamento.

Significações de Justiça Distributiva

A justiça distributiva é aquela em que os sujeitos fazem seus juízos mediante o igualitarismo progressivo ou guiados por princípios de equidade, sendo esta última a mais refinada noção de justiça e relacionada com a moral da autonomia. Foram propostos 2 dilemas aos participantes com o intuito de avaliar o princípio de justiça distributiva. Os dilemas E e F punham em destaque a premiação da obediência por parte do professor e da mãe. A pergunta a responder era se consideravam justo premiar somente a filha obediente ou o aluno obediente e não a todos.

Acerca desse tipo de Justiça, Piaget (1932/1984, p. 203) se pronuncia ressaltando que embora se trate de uma evolução em relação ao tipo de justiça retributiva, tal evolução não se relaciona ao abandono de uma em favor de outra, mas muito mais por coexistência de princípios:

É verdade que encontramos os dois tipos de respostas em qualquer idade, se bem que em proporções variáveis. Mas é muito natural que a evolução do juízo moral, sobre um assunto tão delicado, seja menos regular que o de um juízo simplesmente de constatação, dada a multiplicidade de influências possíveis. Num ambiente onde se pratica a punição em alta dose e onde uma regra rígida pesa sobre as crianças, estas, admitindo que não se tenham revoltado, admitem, por muito tempo, tenham primazia sobre a

igualdade. Numa família numerosa, onde a educação moral está assegurada pelo contágio dos exemplos, mais do que por uma vigilância constante dos pais, a ideia de igualdade poderá desenvolver-se muito mais cedo. Portanto, não poderia tratar-se de estágios claros, em psicologia moral.

Os excertos a seguir demonstram a primazia da justiça distributiva quando a questão da igualdade se colocou como prioridade no julgamento apresentado pelos participantes. Percebe-se a imposição da reciprocidade à moral da autoridade, ou seja, a moral do respeito mútuo torna-se prevalecte e permite a solidariedade entre iguais.

O que a mãe faz é justo? É, é... não é justo, porque uma fica sem o carinho e atenção maior da mãe, e a outra fica com, eu acho como assim, minha mãe, ela fala que ama eu e a minha irmã igual, que ela sempre divide as coisas, porque sempre dá briga lá em casa por causa desse tipo de coisa, então eu acho que ela deveria dar a mesma quantidade pra todas, educar elas melhor, falar, ameaçar tipo, como a minha mãe, se a gente não obedece ela tira o celular, ou então ficar colocando de castigo, tirar o celular, eu acho que ela merecia educar as duas igualmente, pra elas duas ganharem a mesma quantidade de doces e outras coisas (P7, 12 anos).

Você acha justa essa atitude do professor? Às vezes eu, eu acho um pouquinho injusto. **Injusto? Por quê?** Porque, alguns alunos conversam, outros não, os alunos que

conversam, o professor chama atenção e os alunos que não conversam, ele não chama, porque ele... é errado ele dar umas coisas só pra alguns e pra outros não. **Mesmo que uns obedecem, e outros não obedecem?** Mesmo que uns obedecem e outros desobedecem (P8, 12 anos).

Você acha justa a atitude do professor? É, por um lado eu acho justo, pelo outro não. Porque por um lado, ele está sendo injusto com os outros colegas, não está dando, mas pelo lado justo, é que ele está castigando as pessoas que, que, que desobedecem, que eu acho que... **Mas você escolheria o que... pensando dessa forma? Que o professor ter essa atitude é mais justo ou mais injusto?** Injusto, porque se ele quiser castigar as crianças, chama a mãe e o pai, não deixa de dar prêmio, essas coisas, pode deixar sim, mas também chama os pais pra conversar em vez de dar castigo, e dar pra uns e não dar pra outros só porque eles são bagunceiros, chama os pais que daí eles podem acabar mudando e todo mundo ganha. **E quanto à mãe? O que você acha disso?** Eu acho certo e errado ao mesmo tempo, porque essa é uma situação diferente da do professor, porque não se trata de um aluno, se trata do seu filho, que é uma situação que eu, você deveria aceitá-lo como ele é incondicionalmente, amá-lo tipo, não diferenciando os dois, mas por um lado isso ocorre, eu não diria que é errado, porque é uma coisa que tem a se ver, você tem que pensar nisso [...] (P9, 14 anos).

É interessante observar que o princípio de igualdade não faz abdicar da ideia de certo ou errado que continua presente, ao mesmo tempo que a atitude do adulto é analisada pelo tipo de relação mãe

e filhos, professor e alunos e não pela obediência à autoridade que eles possuem. Ao mesmo tempo, quando confrontados se a estratégia deles garantiria se a ação não se repetiria, consideram que é preciso chamar os pais. Mas, mesmo nesse caso nos parece que não se trata do princípio de autoridade, mas a capacidade que os pais têm de “educar seus filhos”, como elucidou P9: “chama os pais pra conversar em vez de dar castigo... chama os pais que daí eles (alunos desobedientes) podem acabar mudando e todo mundo ganha”.

Outro aspecto que chamou a atenção foi a forte carga afetiva no dilema que envolve mãe e filha atuando na significação de justiça. A relação entre mãe e filho envolve algo a mais que as demais relações pessoais, neste caso, o afeto, o qual por convenção social é entendido que deve ser o mesmo em proporção e qualidade para todos os filhos. Dessa forma, sentem dificuldade em aceitar a atitude retributiva da mãe, mais pela comparação de afeto e generosidade entre as irmãs do que pela preferência a uma sanção distributiva. Cabe investigar em pesquisas futuras se relações onde claramente há maior carga afetiva tendem a suscitar a noção de justiça distributiva.

O último aspecto explorado neste estudo acerca dos dilemas morais e as significações de justiça foi quanto à dimensão de responsabilidade coletiva. Seriam apresentadas as mesmas significações de justiça quando mais pessoas estão envolvidas no dilema? Quando as prováveis consequências atingem mais do que somente aquele que executou a ação?

Significações de Responsabilidade Individual e Coletiva

O dilema F foi construído para identificar significações de responsabilidade individual ou coletiva e perceber se a opção por

uma punição coletiva estaria relacionada ao senso de solidariedade do grupo. A responsabilidade coletiva traduz-se pela crença na necessidade da expiação ou pelo sentimento de solidariedade do grupo. Piaget (1932/1994) explica que de acordo com o raciocínio menos elaborado, geralmente, é preciso punir todos em função do dever com a norma e da necessidade de uma sanção e não porque a solidariedade no grupo torna a responsabilidade coletiva. Os participantes do estudo, oriundos do Ensino Fundamental I foram unânimes nessa crença (P1, P2, P3, P4, P5 e P6). Tomamos por exemplo o excerto do protocolo de P4 (8 anos) segundo o qual todos são individualmente culpados. Ou seja, a responsabilidade é dada pela necessidade de sanção e não na coletividade, tendo em vista que todos escolheram não indicar quem cometeu a ação:

[...] ele tem que punir todo mundo ou ninguém? Todo mundo. **É? Por quê?** Porque aí que, porque o que o menino fez todo mundo também leva. **E qual seria a punição mais justa que o professor pode dar?** Injusta você falou? **Justa, que punição justa que o professor pode dar então pra turma toda?** Dar pra eles, você sabe aquele menino que fez, sabe, deixar ele umas, não sei quantas aulas, deixar ele, sabe, não fazer aula dele. **Só que o professor não sabe que foi o menino, então ele vai dar a punição pra turma toda, não é o que você me disse? Que punição ele pode dar que para ser justa? É essa mesmo?** Deixa eu ver. Ele deixaria todo mundo de castigo, sabe, porque aí todo mundo que tinha visto, e não queria contar. **E qual o castigo?** Deixar todo mundo sem aula, ficar lá, lá na sala escrevendo (P4, 8 anos).

Quando a elaboração está relacionada à solidariedade, a responsabilidade é coletiva porque um grupo decidiu não denunciar um culpado e, portanto, deve-se punir o grupo. Os participantes P7, P8 e P10 revelaram que a punição de todos é a melhor opção para diretora, com base no princípio de solidariedade do grupo, considerando-se que é formativo receber consequência às ações sejam elas a de infringir ou de acobertar, conforme exemplificado no excerto de P10:

O que deve fazer a diretora em sua opinião? Deve punir toda a turma, ou ninguém? Olha, essas questões já são bem corriqueiras né, já aconteceu com a minha turma assim, isso também, e na questão, na minha situação, a diretora não puniu ninguém, só que ao meu ver é errado, não punir ninguém, porque a pessoa que, o menino que atirou a bola na vidraça e quebrou, ele sai ileso, mesmo que os outros alunos saíram ilesos também, que não fizeram nada, eram vítimas também daquela situação, mas aquele que chutou saiu ileso, então acho que a diretora sim deveria punir todos, porque a turma é um todo, então isso, além de dar, além de dar uma punição a todos, além de ajudar esse menino a perceber que o que ele fez é errado, ia mostrar pra turma que mesmo que eles são uma turma, não é certo acobertar ninguém, se ele fez errado ele tem que arcar com as consequências do erro dele. **E qual que você acha que seria a punição mais justa nesse caso, em sua opinião?** Eu acho que seria dar uma punição, mas não tão pesada assim, porque querendo ou não a turma inteira seria punida, mas teriam pessoas inocentes lá que não fizeram nada e que seriam punidas

também, então algo mais leve se eu posso dizer assim, uma tarefa a mais, ou não sei, é um tempo a mais no colégio, uma detenção, alguma coisa assim, pra que todos pudessem perceber que aquilo é errado, mas que não prejudicasse muito a sala (P10, 15 anos).

Há ainda, de acordo com Piaget (1932/1994) o pensamento intermediário, segundo o qual não se sabendo quem é culpado, não se deve punir ninguém. Os relatos encontrados no protocolo de P9 (14 anos) apresenta em alguns momentos esse tipo de pensamento.

Uhum. E supondo que ninguém soubesse quem foram os meninos que quebraram a vidraça e ninguém tivesse visto quem quebrou, o que deveria fazer a diretora? Punir todos ou ninguém? Se ninguém soubesse, ela não deveria punir ninguém, porque ninguém sabia, eles estavam realmente falando a verdade, eles não sabiam, e na verdade a medida que o aluno tomou foi ele falar que não foi ele, que é errado.

Em síntese, os resultados alcançados neste estudo identificam em primeiro lugar o uso de dilemas hipotéticos como instrumento de investigação do pensamento de crianças e adolescentes, tanto como forma de explicitação de construções morais internas ao sujeito quanto para indicar possibilidades de intervenção em pesquisas que visem a promoção de noções mais elaboradas de uma noção social, como é o caso da justiça. A segunda questão que emerge dos resultados pode indicar um caminho para a organização do trabalho pedagógico na escola por meio de dilemas favorecedores da intencionalidade do professor na construção do

pensamento reflexivo. O terceiro destaque que fazemos refere-se à aplicabilidade da teoria piagetiana para além do estudo das elaborações cognitivas, como importante campo teórico reflexivo para o estudo da moralidade humana, noções sociais e aspectos afetivos subjacentes às construções cognitivas. Destaca-se como limite do estudo realizado que os diferentes tipos de justiça foram encontrados nas variadas séries de escolarização (1 ano do EF1 ao 9º ano do EF2) o que pode ser melhor explorado para verificar do ponto de vista do desenvolvimento moral, a força de vivências sociais reflexivas por parte dos alunos. Desse modo sugere-se pesquisas futuras que investiguem a correlação entre os afetos, as práticas educativas parentais e escolares e os tipos de justiça encontrados nas significações dos participantes.

Considerações finais

As implicações pedagógicas do uso do dilema moral enquanto importante instrumento na organização do trabalho docente são corroboradas pelo caráter desequilibrante das histórias dilemáticas capazes de mobilizar estruturas cognitivas na busca de uma solução. Tais elementos ampliam o repertório metodológico docente e promovem o conhecimento dos argumentos indicados por estudantes na tentativa de novo equilíbrio cognitivo, revelando aspectos do desenvolvimento do juízo moral relacionados aos conteúdos expostos.

Por um lado, os dilemas morais podem ser utilizados para que o professor identifique a forma de elaboração do pensamento e das significações, como, por exemplo, Justiça. O professor pode lançar mão dos dilemas morais como instrumento de provocação de

seus alunos e identificação, por meio das resoluções dilemáticas, do esquema de pensamento utilizado. De outra maneira, os dilemas morais podem ser utilizados enquanto geradores de discussões e conflitos, promotores de desequilíbrio que proporcionam a construção de nova estruturação do pensamento.

Ressaltamos que as identificações de idade e série de escolaridade não são capazes de garantir a construção de maneira padronizada. As construções socio-morais, como a significação de Justiça, podem estar mais ligadas às diferentes oportunidades oferecidas aos alunos, para reflexão na resolução de conflitos em suas interações sociais que ao processo de amadurecimento biológico. Estudos posteriores podem promover a elaboração dos alunos sobre histórias dilemáticas possibilitando a sua reflexão sobre o conteúdo e avaliação para que novas formas de pensamento e de construções do juízo moral surjam, inclusive avaliando a discussão das relações afetivas despertadas pelos dilemas e a inserção das discussões sobre a significação de Justiça e Injustiça.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMARAZ, I. A.; DÍAZ, R. G. The undesired effects of digital communication on moral response. **Comunicar. Media Education Research Journal**, v. 23, n. 1, 2015.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

DELVAL, J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. **Educar em Revista**, v. 30, p. 45-64, 2007.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

GARCÍA, C. E. Z.; LANDAETA, J. J. R. Desarrollo moral en estudiantes de postgrados de gerencia: una comparación. **Visión Gerencial**, v. 2, p. 427-445, 2012.

HERNANDEZ, J. A. E. da; SILVA ROCHA, M.; VOSER, R. D. C.; SANTOS DUARTE, M. A. dos. Julgamento moral em jovens jogadores de Futebol. **RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 9, n. 35, p. 381-391, 2017.

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

LA TAILLE, Y. Construção da consciência moral. **Prima Facie revista de ética**, p. 7-30, 2009.

MONTE, F. F. D. C.; SAMPAIO, L. R. Práticas pedagógicas e moralidade em unidade de internamento de adolescentes autores de atos infracionais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 2, p. 368-377, 2012.

MONTOYA, A. O. D. Realidade, conhecimento físico e conhecimento social: processos e mecanismos comuns de construção. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia**, v. 5, p. 40-64, 2013.

PEREIRA MANO, A. DE M.; SARAVALI, E. G. As relações entre a construção da abstração reflexionante e o conhecimento social: um estudo psicogenético. **Revista de Educação Pública**, v. 23, n. 54, p. 759-779, 2014.

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

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1999.

SANTIAGO, A. M. Análisis del proceso de toma de decisiones financieras en las empresas de Barranquilla desde la perspectiva del desarrollo moral. **Pensamiento & Gestión**, v. 28, p. 54-84, 2010.

TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 49-66, jan./abr., 2006.

VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista do Cogeme**, n. 14, jul., 1999.

AS PESQUISAS PIAGETIANAS DESENVOLVIDAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FFC/UNESP DE MARÍLIA

Matheus Estevão Ferreira da SILVA¹

Introdução

O presente livro, *As pesquisas piagetianas na educação: contribuições do passado, desafios atuais e perspectivas futuras*, é o terceiro projeto que assumo para cumprimento de meu compromisso, enquanto pesquisador em formação, com a divulgação de pesquisas desenvolvidas dentro do escopo das áreas de conhecimento em que atuo. Em um sentido semelhante, o Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, tem, desde 2020, lançado editais internos para incentivo e apoio à publicação de resultados de pesquisa de seus(as) discentes e docentes.

Pleiteamos o primeiro edital lançado pelo PPGE, *Edital Chamada N.01/2020* (Convênio PROEX/CAPES – Auxílio n.º 0798/2018), com a coletânea organizada por mim e pela minha orientadora Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, intitulada

¹ Doutorando pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com

Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação (SILVA; BRABO, 2020). Em um edital seguinte, *Editais Chamadas N.02/2021* (Convênio PROEX/CAPES – Auxílio n.º 396/2021), o pleiteamos com a coletânea organizada por mim e pelo professor Raul Aragão Martins, intitulada *A formação ética, moral e em valores na pesquisa em Educação* (SILVA; MARTINS, 2022).

Nestes dois primeiros projetos, tivemos o objetivo comum de divulgar resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito de nosso PPGE que abordaram a intersecção dos temas que lhes são pertinentes – no caso do primeiro livro, os temas direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade, e, no caso do segundo livro, os temas ética, moral e valores – com a Educação. Estes são temas, e intersecções investigativas, que me dedico a estudar desde a graduação e que tive o privilégio de o fazer, agora na pós-graduação, em um PPG que dispõe de um rico histórico de pesquisas desenvolvidas sobre eles. E, para mim, também privilégio foi poder me responsabilizar pela reunião e organização de parte dessas pesquisas desenvolvidas em nosso PPGE em coletâneas acadêmicas.

Para este atual livro, convidei minha colega Lilian Pacchioni Pereira de Sousa, também Doutoranda em Educação pelo PPGE da FFC/UNESP, e minha querida professora Eliane Giachetto Saravali, docente do PPGE e orientadora de Lilian, para compartilharem comigo a sua organização. Assim, no que tange à presente coletânea, também tivemos o objetivo, em similaridade com as coletâneas anteriores, de divulgar resultados de pesquisas de nosso PPGE, mas agora em relação às pesquisas que investigam os fenômenos e processos educacionais a partir da perspectiva teórica piagetiana.

Também nas duas coletâneas anteriores, fui o autor do último capítulo de cada uma: *Direitos humanos, gênero e sexualidade no Programa de Pós-graduação em Educação da FFC/UNESP de Marília: um balanço das teses e dissertações (2003-2019)* (SILVA, 2020), referente ao último capítulo do primeiro livro, e *A pesquisa sobre ética, moral e valores: um balanço das teses e dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da FFC/UNESP de Marília* (SILVA, 2022a), referente ao último capítulo do segundo. Nesses dois textos anteriores, tive como objetivo apresentar um balanço da produção de teses e dissertações do Programa sobre os temas então pertinentes a cada coletânea, produção em que as pesquisas relatadas nos seus capítulos estão incluídas.

No presente capítulo, portanto, sigo a mesma proposta: apresento um balanço da produção de teses e dissertações de nosso Programa, agora com relação à produção, cujo trabalho de pesquisa que retrata, teve a teoria piagetiana como seu referencial teórico de base. Em outras palavras, procuro delinear um mapeamento dessas pesquisas, de modo a desvelar seu estado, tendências, quais aspectos foram suficientemente explorados e quais ainda carecem de atenção.

Como percurso metodológico, novamente anco-me na técnica de *estado da arte* (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006), que consiste na aplicação sistematizada dos procedimentos de localizar, recuperar, reunir, selecionar e organizar materiais de pesquisa com o objetivo de buscar a inteligibilidade da produção científica de determinada área, tema ou objeto estudado.

Por fim, organizei o texto deste capítulo da seguinte forma: primeiro, abordo brevemente a história do PPGE, ressaltando suas características e mudanças que teve ao longo do tempo. Em segundo,

descrevo a metodologia empregada para o levantamento das teses e dissertações, então caracterizado como um levantamento do tipo de estado da arte. Em terceiro, apresento a análise das teses e dissertações a partir dos seguintes critérios: 1) com qual descritor foram encontradas, 2) progressão temporal, 3) orientação e 4) Linha de Pesquisa, ao mesmo tempo em que distingo a quantidade de teses e dissertações em cada um desses critérios. Encerro o capítulo com as considerações finais.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FFC/UNESP de Marília

Nos capítulos supracitados (SILVA, 2020; 2022a), uma revisão mais extensa sobre a história do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, já foi realizada, a qual pode ser conferida a partir da consulta desses capítulos em suas respectivas coletâneas. Assim, procuro, aqui, apenas pontuar algumas das principais características do Programa.

Castro (2010; 2011) realizou uma pesquisa a nível de pós-doutoramento junto à Fundação Carlos Chagas (FCC), concluída no ano de 2010, há mais de uma década, e que ainda continua como a principal referência disponível sobre a história do PPGE da FFC/UNESP. Nela, Castro (2010) reuniu aspectos históricos desse Programa e suas contribuições para a pós-graduação no Brasil, com a delimitação temporal de 1988, data de sua criação, a 2008, ano anterior ao início da pesquisa. Tais dados históricos, ao terem sido reunidos por Castro (2010; 2011), auxiliam-nos na compreensão de

parte das transformações que o PPGE sofreu e como chegou ao seu estado atual.

A criação do PPGE da FFC/UNESP de Marília remonta o contexto da *jovem* UNESP, quando dispunha de apenas um pouco mais de uma década de existência, dada a sua fundação em 1976 a partir da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Hoje, em 2022, completam-se 34 anos de existência do PPGE. Embora tenha sido iniciada em 1985, apenas em 1988 essa sua criação se concretizou: esperava-se, naquele momento histórico, que “[...] uma pós-graduação em Educação em Marília seria de grande importância para o centro-oeste e norte do estado de São Paulo, além das regiões do norte do Paraná e das regiões mais próximas do Mato Grosso [do Sul] e de Goiás” (CASTRO, 2011, p. 189). Era apresentado, como seu objetivo, a formação consistente de professores(as) e pesquisadores(as) na região mariliense.

O PPGE dispunha inicialmente de duas Áreas de Concentração: *Ensino na Educação Brasileira* e *Administração da Educação Brasileira*, porém, foi firmado “com uma única área de concentração ‘Ensino na Educação Brasileira’. Essa área de concentração constituiu-se com quatro (04) linhas de pesquisa, às quais se vincularam as disciplinas a serem oferecidas” (CASTRO, 2011, p. 193).

As áreas de concentração foram extintas e, atualmente, restam apenas as Linhas de Pesquisa nas quais o Programa se organiza: Linha 01 – *Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano*; Linha 02 – *Educação Especial*; Linha 03 – *Teoria e Práticas Pedagógicas*; Linha 04 – *Políticas Educacionais*,

Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais; e Linha 05 – *Filosofia e História da Educação no Brasil*. As pesquisas desenvolvidas no Programa abordam temas específicos e respectivos a cada Linha de Pesquisa em que são distribuídas.

Também atualmente, o PPGE da FFC/UNESP apresenta um corpo docente constituído pelo total de 48 docentes orientadores. Há cerca de duas décadas, no triênio de 1999-2001, Castro (2010) sinaliza que seu corpo docente era de somente de 29 docentes. Não obstante, quanto ao seu reconhecimento, hoje o Programa dispõe de conceito 6, que é padrão de excelência e referência internacional, pela mais recente Avaliação Quadrienal emitida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2017. E em relação à sua produção, anualmente são admitidos, em média, 20 discente de Mestrado e 20 discentes de Doutorado, de acordo com as vagas disponíveis para orientação por parte dos(as) docentes.

Ainda sobre sua produção, Castro (2009) elaborou o instrumento de pesquisa intitulado *Teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação da FFC-Unesp/Marília, produzidas entre 1991-2008*, que reúne as teses e dissertações produzidas no Programa. O quadro seguir apresenta toda essa produção levantada pela autora e retratada nesse instrumento, segundo a progressão das teses e dissertações ao longo dos anos no período delimitado de 1991 a 2008.

Quadro 1 – Número de Mestrados e Doutorados do PPGE da FFC/UNESP de Marília no período de 1991-2008

Ano	Dissertação	Tese	Total
1991	4	0	4
1992	5	0	5
1993	9	0	9
1994	19	0	19
1995	19	0	19
1996	24	6	30
1997	26	9	35
1998	31	19	50
1999	14	23	37
2000	50	18	68
2001	28	39	67
2002	32	38	70
2003	34	23	57
2004	23	7	30
2005	15	20	35
2006	19	17	36
2007	27	18	45
2008	28	17	45
Total	420	241	661

Fonte: Silva (2020) adaptado de Castro (2010)

Como mostra o Quadro 1, de 1991, quando concluídas as primeiras dissertações de Mestrado, até o ano de 2003, foram produzidas 305 dissertações e 165 teses, que somam um total de 470 materiais. Esse número representa 40% a mais do total de materiais nos quatro anos seguintes, isto é, de 2004 a 2008, que tiveram 191 materiais produzidos (112 dissertações e 79 teses), ainda que essa diferença também se deva em razão do primeiro período ser constituído por oito anos a mais.

Feita essa breve exposição do PPGE e alguns de seus dados de produção, a seguir descreve-se a metodologia delineada para a elaboração de um balanço dessa produção quanto à pesquisa de base teórica piagetiana.

Metodologia

Reconheceu-se, como recurso metodológico mais adequado para realização do balanço pretendido das teses e dissertações do PPGE da UNESP/FFC de Marília, a técnica de estado da arte (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006), tal como se realizou em levantamentos anteriores (SILVA, 2020; 2022). Para Ferreira (2002, p. 258), as pesquisas denominadas de *estado da arte* têm:

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Na implementação do estado da arte, portanto, aplicaram-se os procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e organização das teses e dissertações. Esses procedimentos foram feitos a partir da consulta na base de dados *Repositório Institucional da UNESP*, *website* que armazena em modalidade *on-line* toda a produção científica, acadêmica, artística, técnica e administrativa da UNESP.

Tendo em vista que foi nosso interesse saber desde quando se iniciaram no PPGE as pesquisas de base teórica piagetiana, as buscas na base foram feitas sem delimitação temporal. Decidiu-se utilizar, como descritores para as buscas, os termos “Piaget” “Construtivismo” e “Epistemologia Genética”, por considerá-los com um emprego mais comum entre essas pesquisas. Além disso, consideraram-se somente os materiais dispuseram de algum dos descritores no seu título e/ou resumo.

No total, localizaram-se 31 dissertações e 20 teses a partir do descritor “Piaget” (NP=51)², 04 dissertações e 05 teses (NC=09) a partir do descritor “Construtivismo”, e 14 dissertações e 09 teses (NEP=23) a partir do descritor “Epistemologia Genética”, como apresentado no quadro disposto a seguir.

Quadro 2 – Resultados das buscas na base de dados Repositório Institucional da UNESP segundo a modalidade dos materiais, teses e dissertações, do PPGE da FFC/UNESP de Marília que tiveram a teoria piagetiana como referencial teórico de base

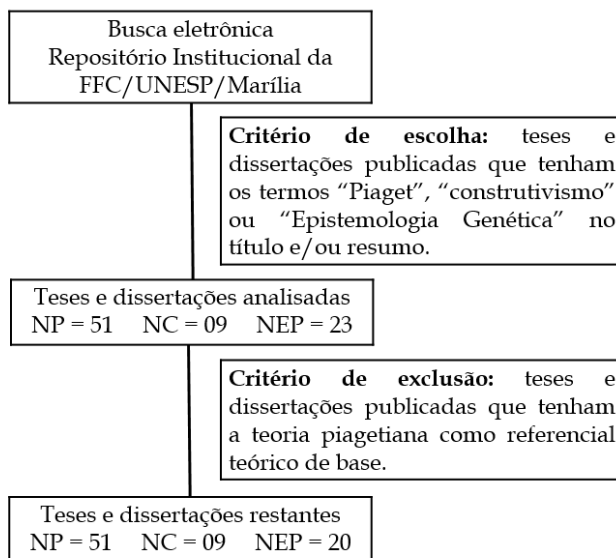
Descritores	Quantidade de materiais encontrados		
	Dissertações	Teses	Total
Piaget	31	20	51
Construtivismo	04	05	09
Epistemologia Genética	14	09	23
Total dos resultados	49	34	83

Fonte: Dados da pesquisa

² Sendo N a abreviação de amostra em estatística, aqui NP, NC, e NEP são abreviações respectivas aos resultados encontrados com os descritores utilizados, bem como o número que vem a seguir, que designa o total de materiais que constituem tais resultados.

Após, buscou-se também considerar somente os materiais que realmente tiveram a teoria piagetiana como seu referencial teórico de base, visto que tê-los no título ou resumo não garantiria isso. Sendo esse um critério de exclusão, os resultados foram alterados no caso dos descritores “Epistemologia Genética, restando 13 dissertações e 07 teses (NEP=20). A Figura 1 disposta a seguir retrata essas etapas de seleção da produção, mediante os critérios de escolha e de exclusão.

Figura 1 – Etapas de seleção da produção de teses e dissertações do PPGE da FFC/UNESP de Marília que tiveram a teoria piagetiana como referencial teórico de base



Fonte: Dados da pesquisa

Não obstante, parte dos materiais se repetiram entre os resultados, já que as pesquisas podem abordar mais de um descritor no seu título e, portanto, como seu tema de pesquisa. Dessa forma,

ao invés de 83 teses e dissertações encontradas com todos os descritores, somando-se todos os materiais encontrados com os três descritores, na verdade foram 56 materiais diferentes encontrados, sendo eles 21 teses e 35 dissertações. Em relação a essa quantidade de teses e dissertações, ressalta-se que se trata de um número “intermediário” se comparado com o número de materiais encontrados nos levantamentos anteriores (SILVA, 2020; 2022a), sobre os temas direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade, em que se encontraram 21 materiais, sendo 06 teses e 15 dissertações, e sobre ética, moral e valores, em que se encontraram 77 materiais, sendo 33 teses e 44 dissertações. Assim, o primeiro levantamento (SILVA, 2020) dispôs da menor produção, o segundo levantamento (SILVA, 2022a) com a maior produção e o presente levantamento de uma produção que se coloca entre as anteriores, em termos de quantidade. A média dessas 56 teses e dissertações defendidas no PPGE, se considerado todo o seu período de existência, é de apenas 1,6 tese ou dissertação defendida ao ano.

Depois de recuperados (ou seja, *baixados*, por estarem em meio virtual), reunidos e selecionados (a partir dos critérios de inclusão e exclusão), esses materiais foram organizados em um instrumento de pesquisa, que é um documento que congrega as referências dos materiais encontrados, que se intitulou *Teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP de Marília que tiveram a teoria piagetiana como referencial teórico de base: um instrumento de pesquisa* (SILVA, 2022b).

A seguir, mediante a análise das informações fornecidas pelo instrumento de pesquisa gerado pelo estado da arte, apresenta-se o

balanço das 51 teses e dissertações segundo os seguintes critérios analisados: 1) com qual descritor foram encontradas, 2) modalidade, 3) progressão temporal, 4) orientação e 5) Linha de Pesquisa.

O Lugar da Teoria Piagetiana na Produção do PPGE da FFC/UNESP de Marília

O primeiro critério considerado foi o tema de pesquisa dos materiais encontrados. Dessa forma, as teses e dissertações foram dispostas segundo os descritores nos quais elas foram encontradas, o que possibilitou identificar o número de materiais vinculados a cada um dos três termos e em qual modalidade, se dissertação (Mestrado) ou tese (Doutorado), sendo esse o segundo critério considerado. Ainda nessa análise, entrecruzaram-se esses dois critérios com a progressão temporal dos materiais, sendo esse o terceiro critério considerado, de modo a também identificar a incidência da produção de pesquisa sobre os temas no PPGE ao longo dos anos. No quadro a seguir, apresenta-se essa análise dos materiais.

Quadro 3 – Quantidade de teses e dissertações do PPGE da FFC/UNESP de Marília que tiveram a teoria piagetiana como referencial teórico de base segundo o tema de pesquisa, modalidade e progressão temporal

Ano	Piaget		Construtivismo		Epistemologia Genét.		Total
	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses	Dissertações	
2001	0	1	0	0	0	1	2
2002	0	0	0	0	0	0	0
2003	0	1	0	0	0	0	1
2004	0	1	0	0	0	0	1
2005	0	1	0	0	0	0	1
2006	1	0	0	0	1	0	2
2007	2	1	0	0	0	0	3

2008	1	1	0	0	0	0	2
2009	1	0	0	1	1	0	3
2010	0	0	0	0	0	0	0
2011	1	1	1	0	1	0	4
2012	0	3	0	0	1	0	4
2013	2	1	0	0	0	1	4
2014	0	3	0	0	0	1	4
2015	2	3	1	1	1	2	10
2016	2	1	0	1	0	1	5
2017	1	2	0	0	0	1	4
2018	2	3	0	0	0	2	7
2019	0	3	0	0	0	2	5
2020	1	2	2	0	1	1	7
2021	1	2	1	0	1	0	5
2022	2	2	0	1	0	1	
Total	19	32	5	4	7	13	80

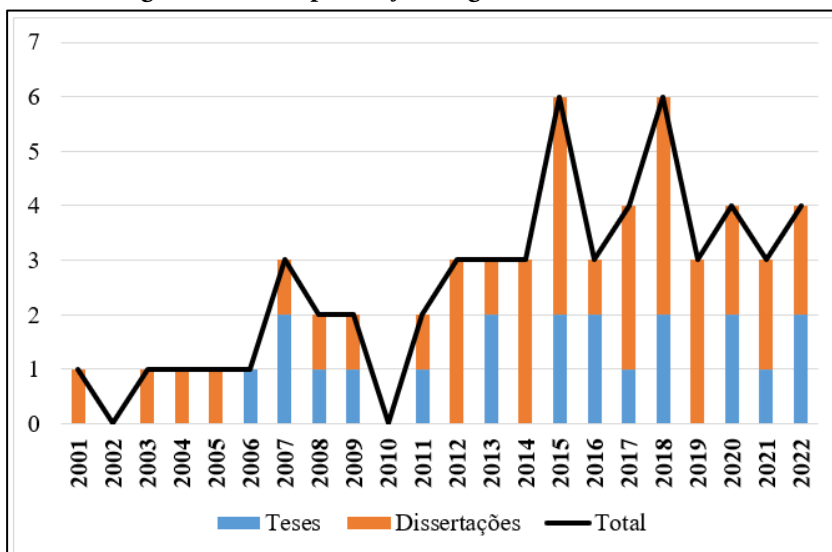
Fonte: Dados da pesquisa

A partir do Quadro 3, observa-se que a maior quantidade dos materiais foi encontrada a partir do descritor “Piaget”, com 19 teses e 32 dissertações produzidas, seguida pelos encontrados pelos descritores “Construtivismo”, com 05 teses e 04 dissertações, e “Epistemologia Genética”, com 07 teses e 13 dissertações. Além disso, como mostra o quadro, os primeiros materiais produzidos sobre os temas foram publicados no ano de 2001, sendo 01 dissertação encontrada com os descritores “Piaget” e “Epistemologia Genética”. A próxima produção foi 01 dissertação encontrada com o descritor “Piaget” no ano de 2003 e, a partir daí, a produção permaneceu contínua nos anos seguintes, visto que em todos os anos, com exceção de 2010, houve a publicação de pelo menos um material, tese ou dissertação, ainda que isso se mostre com frequentes

picos e baixas nessa produção, com seu maior pico marcado no ano de 2015.

O gráfico de barras disposto a seguir foi produzido para se alcançar uma melhor visualização desse dado, acerca da progressão temporal das teses e dissertações, então o terceiro critério considerado para a análise dos materiais. Esse gráfico demonstra a progressão dos materiais ao longo dos anos segundo sua modalidade, se teses ou dissertações.

Figura 2 – Quantidade de teses e dissertações do PPGE da FFC/UNESP de Marília que tiveram a teoria piagetiana como referencial teórico de base segundo o ano de publicação em gráfico de barras e linha



Fonte: Dados da pesquisa

Como demonstra a Figura 2, a produção levantada pelo presente estado da arte data de 2001, ano de publicação do primeiro material encontrado, a 2022, ano da realização desse levantamento

no Repositório Institucional da UNESP³, resultando em um período de produção de 21 anos. Se ignorados os anos desde a data de criação do PPGE em 1988 até o ano de 2002, uma vez que não se tem os dados da produção nesse período pelo Repositório da UNESP, ressalta-se que a partir de 2003 essa produção se mostrou contínua ao longo dos anos seguintes, até o ano de 2022. Os picos nessa produção se verificaram nos anos de 2015, com 02 teses e 04 dissertações, 2018, também com 02 teses e 04 dissertações, 2017, com 01 teses e 03 dissertações, 2020, com 02 teses e 02 dissertações, e 2022, com 02 teses e 02 dissertações. Em suma, pode-se identificar uma tendência de aumento na produção a partir do ano de 2015 até o presente momento, em 2022. Nos demais anos, a partir de 2007 começou a ter pelo menos 02 materiais produzidos em cada ano, com exceção do ano de 2010, em que não houve a publicação de algum material.

Se levado em conta o levantamento de Castro (2009; 2010; 2011) sobre o total da produção do Programa no período de 1991-2008, com 661 materiais, entre teses e dissertações, ainda assim pode-se considerar que a presente produção investigada (51 materiais), um recorte dessa produção total, é relativamente pequena. E isso se apoia no fato de que a produção entre 2009 a 2021, período não contemplado no instrumento de Castro (2009), aumentou o número total de teses e dissertações, que hoje é muito superior a 661 materiais. Um novo levantamento desse total de materiais do PPGE,

³ O levantamento aqui exposto foi realizado em julho de 2022. Após essa data, outros materiais podem ser defendidos e publicados ainda em 2022, alterando o número de teses e dissertações do PPGE referentes a esse ano.

como continuidade ao levantamento dessa autora (2009), também é aqui demandado para estudos seguintes.

Outros levantamentos sobre a produção desse PPGE também foram providenciados além de Castro (2010; 2011), como é o caso de Manzini et al. (2006), com recortes temporal de 1993-2004 e temático à Educação Especial, e de Santana, Castro e Lima (2018), que se fundamentaram no instrumento de pesquisa de Castro (2009) para sua investigação, com recortes temporal de 2005-2008 e também temático à Educação Especial. Em síntese, Manzini et al. (2006), no decorrer de 10 anos, encontraram 55 materiais, mais que a metade do que encontramos acerca dos temas ética, moral e valores no período de 18 anos (2003-2021), enquanto Santana, Castro e Lima (2018), no período de 04 anos, encontraram 24 materiais, menos da metade do que encontramos.

Agora em relação ao critério seguinte considerado na análise, que foi a orientação dada à pesquisa que resultou na tese ou dissertação, por um(a) dos(as) docentes do Programa, produziu-se o quadro a seguir.

Quadro 4 – Quantidade de teses e dissertações do PPGE da FFC/UNESP de Marília que tiveram a teoria piagetiana como referencial teórico de base segundo a orientação da pesquisa

Orientador(a)	Teses	Dissertações	Total
ARENA, Dagoberto Buim	01	0	01
BATAGLIA, Patricia Unger Raphael	03	05	08
MONTOYA, Adrian Oscar Dongo	09	10	19
MARTINS, Clélia Aparecida	0	01	01
MARTINS, Raul Aragão	05	05	10
MORAIS, Alessandra de	0	05	05
SARAVALI, Eliane Giachetto	03	08	11

SOUZA, Leonardo Lemos de	0	01	01
Total	21	35	56

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 4 mostra que há uma distribuição equilibrada de docentes orientadores(as) mulheres e homens, tomando-se como referência os 04 nomes femininos e os 04 nomes masculinos.

Quem mais orientou as pesquisas desse montante investigado foi Adrian Oscar Dongo Montoya, com 19 pesquisas no total, sendo 09 teses e 10 dissertações, seguido de Eliane Giachetto Saravali, que orientou 11 pesquisas, 03 teses e 08 dissertações, e Raul Aragão Martins, que orientou 10 pesquisas, 05 teses e 05 dissertações. Depois deles, encontram-se Patricia Unger Raphael Bataglia, com 08 pesquisas orientadas, sendo 03 teses e 05 dissertações, e Alessandra de Moraes (Shimizu), com 05 pesquisas, sendo todas elas dissertações. O restante dos(as) docentes orientaram 01 pesquisa cada.

O último critério foi a distribuição dos materiais entre as cinco Linhas de Pesquisa do PPGE, cuja disposição poderia revelar a existência de alguma Linha mais produtiva do que outra e, desse modo, se a produção se encontra concentrada em alguma delas. O Quadro 5 apresenta essa última análise.

Quadro 5 – Quantidade de teses e dissertações do PPGE da FFC/UNESP de Marília que tiveram a teoria piagetiana como referencial teórico de base segundo a Linha de Pesquisa que se vinculam

Ano	Linha 01		Linha 02		Linha 03		Linha 04		Linha 05	
	Tese	Disse.	Tese	Disse.	Tese	Disse.	Tese	Disse.	Tese	Disse.
2001	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2002	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2003	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

2004	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2005	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2006	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2007	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2008	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2009	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2010	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2011	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2012	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
2013	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2014	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
2015	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0
2016	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
2017	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0
2018	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0
2019	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
2020	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
2021	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0
2022	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	19	35	0	0	1	0	0	0	0	1

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 5 demonstra que, na distribuição dos materiais segundo as Linhas de Pesquisa, predominam os materiais vinculados à Linha 01 – *Psicologia da Educação*, com 19 teses e 35 dissertações. Depois dela, apenas as Linha 05 – *Filosofia e História da Educação no Brasil* e Linha 03 – *Teoria e Práticas Pedagógicas*, tiveram a incidência de 01 material em cada, 01 tese na Linha 3 e 01 dissertação na Linha 5. Não houve nenhum material vinculado às demais Linhas do Programa.

Considerações finais

Neste capítulo, busquei realizar um balanço sobre as pesquisas desenvolvidas no PPGE da FFC/UNESP de Marília, analisando as principais características dessa produção, características cuja inteligibilidade, possibilitada mediante o estado da arte, não se referem ao seu conteúdo. Alguns aspectos sobre a produção desse PPGE puderam ser evidenciados e, portanto, relevar o que se procurou responder quanto ao lugar que as pesquisas de base teórica piagetiana ocupam em sua produção de pesquisa.

Em síntese, esse lugar pareceu se esboçar a partir do ano de 2001, no entanto, sabe-se que ele pode estar presente desde anos anteriores, requerendo um levantamento que não pôde ser contemplado no Repositório Institucional da UNESP consultado. Esse lugar se consolida como uma produção contínua, presente em quase todos os anos a partir de 2003, com exceção do ano de 2010, e com tendência ascendente a partir de do ano de 2007, embora haja baixas alguns hiatos entre um ano e outro ano. Também se verificou que, nesse lugar que a produção ocupa, há docentes que orientam mais pesquisas sobre os temas do que outros, além de Linhas que também concentram essa produção.

Tal como se referiu em relação à necessidade de um novo levantamento do total de teses e dissertações do PPGE, como continuação do estudo de Castro (2009) e contemplar o período que se passou depois dele, ressalta-se que o balanço aqui apresentado se refere ao estado da produção tal como se encontra atualmente. Novos levantamentos e análises se farão necessários com tempo, à medida em que a produção cresce e se transforma, tanto em relação

ao presente recorte, como dos temas direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade (SILVA, 2020), dos temas ética, moral e valores (SILVA, 2022a), da Educação Especial (MANZINI et al., 2006; SANTANA; CASTRO; LIMA, 2018), e vários outros recortes temáticos sobre essa produção que se acumula há mais de três décadas.

Mais uma vez, espera-se que este balanço sobre os temas, então erigido nos moldes do estado da arte, além de contribuir para a inteligibilidade da produção, também possa contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas.

Referências

CASTRO, R. M. de. Teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação da FFC-Unesp/Marília, produzidas entre 1992-2008. In: CASTRO, R. M. de. **A Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (1988-2008) e suas contribuições para a pós-graduação no Brasil: primeiros apontamentos**. 605 f. Relatório Parcial de Pesquisa (Pós-Doutorado) – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2009.

CASTRO, R. M. de. **Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília (1988-2008) e suas contribuições para a pós-graduação no Brasil**. 213 f. Relatório Final de Pesquisa (Pós-doutorado) – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2010.

CASTRO, R. M. de. O programa de pós-graduação em educação da UNESP de Marília: contribuições para uma agenda de

discussões sobre aspectos da política de pós-graduação no Brasil. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 183-200, mar., 2011.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago., p. 257-272, 2002.

MANZINI, E. J.; PAULINO, V. C.; CORRÊA, P. M.; SILVA, M. O. da; LOPES, M. A. de C. Análise de dissertações e teses em educação especial produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP-Marília (1993-2004). **Revista Educação Especial**, n. 28, p. 1-9, 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTANA, M. S. R.; CASTRO, R. M. de.; LIMA, E. A. de. A produção acadêmico-científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília-SP e a Política Pública Nacional de Educação Especial no Brasil: aspectos históricos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 748-762, 2018.

SILVA, M. E. F. da. Direitos humanos, gênero e sexualidade no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP de Marília: um balanço das teses e dissertações (2003-2019). In: SILVA, M. E. F. da. SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M. (Orgs.). **Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação**. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2020. p. 405-427.

SILVA, M. E. F. da. A pesquisa sobre ética, moral e valores: um balanço das teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação da FFC/UNESP de Marília. In: SILVA, M. E. F. da; MARTINS, R. A. (Orgs.). **A formação ética, moral e em valores na pesquisa em educação**. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2022a. p. 415-438.

SILVA, M. E. F. da. [Instrumento de pesquisa]. **Teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP de Marília que tiveram a teoria piagetiana como referencial teórico de base**: um instrumento de pesquisa. 132 f. 2022b.

SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M. (Orgs.). **Direitos humanos, diversidade, gênero e sexualidade**: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2020.

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

UNESP. **Autuação dos documentos referentes à composição do Conselho de Curso de Pós-Graduação em Educação – Área de Ensino na Educação Brasileira**. 220 f. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, 1989. Impresso.

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Adrián Oscar Dongo Montoya é psicólogo pela Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Mestre e Doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP) Pós-Doutorado pelo Laboratório de Psicologia Genética da Université de Lumière-Lyon 2, França, e Livre-Docente pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação (GEPEGE). Atualmente é Professor Titular aposentado da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília. E-mail: dongomontoya@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2381-3445>

Ana Carolina Tattaro Maranhão é Psicóloga pela Faculdade da Alta Paulista (FAP) de Tupã, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Atua como docente em Instituições de Ensino Superior (IES) desde 2019. E-mail: caroltattaro@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0959-9446>.

Ana Cristina da Silva Amado é Psicóloga pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Pedagoga pelo Centro Universitário Moura Lacerda, Mestre em Comunicação e Cultura pela Universidade de Sorocaba (UNISO) e Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Possui experiência profissional nas áreas da Educação Básica (como

professora do Ensino Médio, além de Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional) e da Saúde (como psicóloga da rede municipal de saúde, atendimento em clínica particular/multidisciplinar e como articuladora de Saúde Mental). Atualmente é docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Universidade Positivo de Londrina. E-mail: ana.amado@uel.br

André Elias Morelli Ribeiro é Psicólogo, Mestre e Doutor em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Assis. Foi bolsista da Fondation Jean Piaget, com estágio doutoral na Université de Genève, Suíça, e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). É Professor Adjunto do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF) de Rio das Ostras. Membro da Sociedade Brasileira de História da Psicologia. Coordenador do Portal História da Psicologia (<https://historiadapsicologia.com.br>). E-mail: andremorelli@id.uff.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1102-2286>.

Bernadete de Fatima Bastos Valentim é Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Educação (GIEDH), Professora Colaboradora no Departamento de Pedagogia

da UNICENTRO. Professora na Secretaria Estadual do Paraná no Município de Guarapuava. E-mail: bernadetevalentim@unicentro.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2521-6540>.

Bianca Vitti Cincoto é Pedagoga e Mestranda em Docência para a Educação Básica pela Faculdade de Ciências (FC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Bauru. Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Sagrado Coração (UNISA-GRADO). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME). Participou do Programa Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na graduação em Pedagogia. Atua como professora de Inglês da Educação Infantil no Colégio Dinâmico Bauru. E-mail: bianca_vitti@hotmail.com.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2140-3461>.

Bruna Assem Sasso dos Santos é Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação (GEPEGE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). E-mail: bru.sasso@hotmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0190-4365>.

Bruna Sordi Rodrigues é Pedagoga e Mestre em Educação Científica e Matemática pela Universidade Estadual de Mato Grosso

do Sul (UEMS), Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação. E-mail: bruna.sordi@unesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3956-1046>.

Carla Chiari é psicóloga pela Universidade de Marília (UNIMAR), Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia e Educação Integral (GEPPEI). Atua nos seguintes temas: Psicologia da Educação, Psicologia Moral, Psicologia Analítica. Atuou profissional como psicóloga escolar e clínica por mais de dez anos. Já lecionou como professora no Ensino Fundamental e Médio foi docente da Faculdade Católica Paulista no curso de Psicologia. E-mail: carlachiari@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4292-7563>.

Carla Luciane Blum Vestena é Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Psicóloga pela Universidade Guairacá. Mestre em Geografia pela UFPR e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Pós-Doutorado pela Durham University, Reino Unido. Professora Associada da Universidade Estadual do Centro-Oeste

(UNICENTRO). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em desenvolvimento humano e Educação (GIEDH). E-mail: cvestena@unicentro.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8655-7840>.

Carla Sant'ana de Oliveira é Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Doutora pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente é professora colaboradora da UNICENTRO. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em desenvolvimento humano e Educação (GIEDH). E-mail: carlasantol19@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6262-5749>.

Carla Andressa Placido Ribeiro de França é Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Membro do Grupo de Estudo de Psicologia e Epistemologia Genética (GEPEGE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI). Desenvolveu pesquisas sobre o tema de Desenvolvimento Moral e Educação Moral em Instituições de Acolhimento. Fez Iniciação Científica e Mestrado com bolsa FAPESP e Doutorado com bolsa CAPES. E-mail: carla.andressa@unesp.br.

Carlos Eduardo de Souza Gonçalves é Psicólogo e Especialista em Psicologia Empresarial pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Especialista em Neuropsicologia pela Faculdade do Norte

Novo de Apucarana (FACNOPAR), Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente é servidor público federal técnico-administrativo como Psicólogo do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Londrina. Membro da *Jean Piaget Society*. Membro do Comitê de Pesquisa e Extensão do IFPR, biênio 2022-2024. E-mail: prof_carloseduardo@outlook.com.

Cristiane Pereira Marquesini é Mestre em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Assis, Doutora Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília. Pós-Doutoranda pela FCL/UNESP/Assis. Docente em regime de substituição na FCL/UNESP/Assis. E-mail: cristiane.marquezini@unesp.br.

Edneia Felix de Matos é Pedagoga pela Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista (FAIP), Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Paulista e em Educação Infantil pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Professora na Rede Municipal de Ensino de Marília. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista (GEADEC). E-mail: edneia-felix.matos@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9493-9040>.

Eduardo Silva Benetti é formado em Educação Física pelo Centro Universitário Padre Albino (UNIFIPA) e em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Mestre em Docência para Educação Básica pela da Faculdade de Ciências (FC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Bauru. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME). Desempenhou a função de chefe de divisão técnico pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Catanduva e de Professor Recreacionista da Prefeitura Municipal de Catanduva. Atuou na função de chefe de departamento técnico-pedagógico junto à Secretaria Municipal de Catanduva no ano de 2020. E-mail: eduardo.benetti@unesp.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1861-6340>.

Eliane Giachetto Saravali é Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNICAMP). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. É Professora Assistente do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano (DEPEDH) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista (GEADEC). Membro da *International Society of Psychopedagogy* (ISP). E-mail: eliane.g.saravali@unesp.br.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1259-6027>.

Érica de Cássia Gonçalves é Pedagoga pelo Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (UNIFEG), Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Calafiori, Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Atualmente é Coordenadora do Ensino Fundamental em Rede Pública Municipal. E-mail: erica.goncalves@unesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2511-53b>.

Francismara Neves de Oliveira é Pedagoga pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutorado em Psicologia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Norte-Paranaense (UENP). Professora Associada da UEL e docente de seu Programa de Pós-Graduação em Educação. É membro do grupo de trabalho intitulado “Educação, Saúde e Desenvolvimento Humano: reflexões a partir da teoria de Jean Piaget” da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP). Líder dos Grupos de Pesquisa “Processos de escolarização no Ensino Fundamental: reflexões a partir da teoria de Jean Piaget” e “Processos do ensinar e aprender: aspectos sociais, afetivos e cognitivos e a construção da convivência sociomoral na escola”. E-mail: francismara@uel.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0809-2304>.

Gabriela da Silva Disner é Psicóloga, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, e graduanda em Pedagogia pela mesma instituição. Especialista em Psicologia Hospitalar pela Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), em Psicopedagogia Institucional e Clínica e em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pelo Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação (INDEP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista (GEADEC). E-mail: gabriela.disner@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6990-8859>.

Guilherme Aparecido de Godoi é formado em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Tem experiência na área de Educação em Geografia, com ênfase na Epistemologia Genética de Jean Piaget e a representação do espaço e tempo na construção de conhecimentos geográficos. E-mail: guilhermeapgodoi@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0708-9920>.

Henrique Abarca Schelini Carnevalli é formado em Ciências Sociais, e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília. Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Especialista em

Gestão de Políticas Públicas, Área Organizacional e Terceiro Setor pelo Instituto Toledo de Ensino (ITE) de Bauru. Atua como Educador Social na Prefeitura Municipal de Marília e como Professor da Educação Básica do Estado de São Paulo. E-mail: henriqueabarca@gmail.com.

Joana Virgínia Campana Nakano é Pedagoga pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Especialista em Neurociências Aplicadas à Educação em Universidade Anhembi Morumbi (UAM), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Mestre em Educação pela UEL. Docente na Rede Municipal de Ensino de Londrina. Consultora Educacional, possui experiência na área de Educação, com ênfase em desenvolvimento infantil na primeira infância, habilidades sociais e intervenção em processos de alfabetização. E-mail: joana_campana@outlook.com.

Leandro Augusto dos Reis é Licenciado com Láurea Acadêmica em Música, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor Adjunto do Departamento de Música e Teatro, Centro de Educação, Comunicação e Artes da UEL. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UEL. Coordenador de Colegiado do Curso de Graduação em Música. Vice-presidente do Fórum Permanente das Licenciaturas da UEL (2021-2022). Líder do grupo de pesquisa Processos de escolarização no cotidiano escolar: contribuições da Epistemologia Genética. E-mail: ars_leandro@uel.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2502-8902>.

Lia Beatriz de Lucca Freitas é Psicóloga e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Foi Professora Visitante da *University of North Carolina at Greensboro* (UNCG), Estados Unidos. É membro fundadora do *Developing Gratitude Research Group*. Atualmente, é Consultora Acadêmica. E-mail: lblf@ufrgs.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8854-6512>.

Lia Leme Zaia é Pedagoga pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo (FFCL), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular aposentada da FFCL de São José do Rio Pardo. Atualmente é membro do Conselho Editorial da Editora Mercado de Letras e pesquisadora colaboradora do Laboratório de Psicologia Genética Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: lialemezaia@gmail.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7977-7020>.

Lilian Pacchioni Pereira de Sousa é formada em Comunicação Social, Publicidade e Propaganda pela Faculdade Cásper Líbero, Mestre em Educação pela Universidade São Marcos (UNIMARCO) e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Tem

experiência na área de Educação Superior. E-mail: lilian.pacchioni@unesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3280-6776>.

Lívia Maria de Souza Soares é Pedagoga pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de São José do Rio Preto, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia em Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília. Tem experiência na área de Educação no Ensino Fundamental I. E-mail: livia.soares@unesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6597-213X>.

Luciana Ramos Rodrigues de Carvalho é Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Doutoranda em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Assis. Professora da Rede Municipal de Educação de Londrina. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “Processos de escolarização no cotidiano escolar: contribuições da Epistemologia Genética. E-mail: lrr.carvalho@unesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4936-0472>.

Marcela Cristina de Moraes é Pedagoga Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (UNIFEG), e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, e membro do Grupo de

Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista (GEADEC). Especializada em Gestão Escolar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), Campus de Muzambinho. Atua como professora de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Guaxupé. E-mail: marcela.cristina@unesp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5358-2089>.

Matheus Estevão Ferreira da Silva é Pedagogo pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília, Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição e Psicólogo pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), UNESP, Campus de Assis. Foi bolsista de Iniciação Científica FAPESP em ambas graduações, bolsista de Mestrado do CNPq e da FAPESP, e atualmente é bolsista de Doutorado da CAPES. Atuou como 1.º Secretário do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC) nas gestões de 2016-2018 e de 2019-2021 e como Tutor Pedagógico dos cursos de Pedagogia e licenciaturas EaD da Universidade de Marília (UNIMAR). E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2059-6361>.

Priscila Caroline Miguel é psicóloga pela Universidade de Marília (UNIMAR), Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Foi bolsista de Mestrado da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI) desde 2018.

E-mail: priscilacarolinemiguel@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1499-9196>.

Orlando Mendes Fogaça Júnior é formado em Educação Física pela Faculdade de Ciências e Letras de Arapongas (FAFICLA), Especialista em Educação Física no Ensino Básico pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília. Docente da UEL no Curso de Educação Física. E-mail: orlandojr@uel.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8626-6293>.

Rita Melissa Lepre é Psicóloga pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Assis, Especialista em Neuropsicologia pelo Instituto de Psicologia e Saúde Ampliatta, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília. É Livre-Docente em Psicologia da Educação pela UNESP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME). É Professora Associada junto ao Departamento de Educação e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica (PPGDEB) da Faculdade de Ciências (FC),

UNESP, Campus de Bauru. E-mail: melissa.lepre@unesp.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0096-3136>.

Rodrigo Luís Vogt é psicólogo pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Campus Toledo, Especialista em Docência do Ensino Superior e Neuropsicologia pela União Brasileira de Faculdades (UNIBF) e Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório do clima institucional e prevenção de violência em contextos educacionais (Observatório Xará). E-mail: rodrigo.vogt@ufpr.br.

Sandra Cristina Batista Martins é psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Presidente fundadora da Associação Brasileira de Psicologia do Tráfego no Paraná. E-mail: sandramartins.scbm@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2781-6494>.

Silvana Thomas é psicóloga pela Faculdade Pitágoras de Londrina (UNOPAR), Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Psicopedagoga Clínica e Institucional, Neuropsicóloga, Especialista em Saúde da Família. Membro do Grupo de Pesquisa “Conhecimento social e suas relações com a construção de possíveis e abstração reflexionante: possibilidades para a promoção da resiliência no espaço escolar”. Experiência na área de Saúde Mental, Proteção Social Especial e Sistema Socioeducativo, com ênfase em desenvolvimento humano, aprendizagem,

socialização, adolescência e desenvolvimento moral no espaço escolar. E-mail: silvanathomas1986@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0577-3603>.

Sônia Bessa é Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Professora do Instituto Acadêmico de Educação e Licenciaturas da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e docente do Programa de Pós-graduação em Gestão, Educação e Tecnologias (PPGGET). Líder do Laboratório Interdisciplinar em Metodologias Ativas (LIMA). E-mail: sonia.bessa@ueg.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9857-6523>.

Tania Stoltz é Pedagoga pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), formada em Educação Artística pela Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui um Pós-Doutorado pelos *Archives Jean Piaget*, em Genebra, Suíça e um Pós-Doutorado pela *Alanus Hochschule*, Alemanha. Professora Titular da UFPR. Membro do *Board of Directors da Jean Piaget Society*, Estados Unidos. Bolsista produtividade do CNPq. E mail: tania.stoltz795@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9132-0514>.

A presente coletânea foi idealizada com o objetivo principal de divulgar resultados de pesquisas, em andamento ou concluídas, desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da FFC/UNESP de Marília, que investigam os fenômenos e processos educacionais a partir da perspectiva teórica piagetiana.

O livro reuniu 19 textos resultantes de pesquisas de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, concluídas ou ainda em andamento. 16 desses textos são de autoria de discentes, que contam ou não com a coautoria de seus(suas) respectivos(as) orientadores(as), enquanto os outros 03 textos são de autoria de professores(as) convidados(as).

O livro foi dividido em duas partes, em que os 19 capítulos foram distribuídos. Na primeira parte, intitulada “As pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo”, encontram-se 10 textos que abordam resultados de pesquisas que investigaram diversos aspectos sob o enfoque cognitivo da teoria piagetiana. Na segunda parte, intitulada “As pesquisas sobre o desenvolvimento moral”, reúnem-se 09 textos resultantes de pesquisas que investigaram a questão da moralidade a partir de Piaget.

MATHEUS, LILIAN E ELIANE
Os organizadores

ISBN 978-65-5954-439-4



9 786559 544394