

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

JAQUELINE BARBIERI PIERETTI

**DA HETERONOMIA À AUTONOMIA:  
AMBIENTE ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO MORAL**

Porto Alegre  
1º semestre 2010

Jaqueline Barbieri Pieretti

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação como requisito parcial e obrigatório para aprovação no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia. Realizado sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tania Beatriz Iwaszko Marques.

Porto Alegre  
1º semestre 2010

## **AGRADECIMENTOS**

...à meus pais que ao longo de toda minha vida me educaram com muito amor e dedicação, que sempre me incentivaram a buscar meus ideais.

...ao Evander, meu companheiro, meu amor, meu amigo que com seu jeito único de ver a vida, sempre me incentivou a buscar meus objetivos, valorizou o meu trabalho e acreditou em meu potencial.

...à minha irmã, e amiga Nathália que marcou muito os momentos felizes da minha infância e continua presente em todas as minhas conquistas

...a minha orientadora, Tania Beatriz Iwaszko Marques que foi essencial durante a minha trajetória de elaboração desta pesquisa, que sempre com muita tranquilidade, sabedoria e confiança me orientou e propiciou que eu aprendesse muito com esta experiência.

...à toda a minha família, que me acompanha e me ajuda em muitos momentos importantes da minha vida.

...aos meus alunos e ex-alunos por me ensinarem a cada dia e me mostrarem o quanto a minha profissão é gratificante.

...a Ana Cristina, Carolina, Manoela, Martina e Vanessa, por serem muito mais que colegas, verdadeiras amigas, por tornarem as nossas manhãs tão agradáveis, ao longo destes anos, Pelo apoio, companheirismo e por compartilharem momentos tão importantes da minha vida, e por saber que esta amizade se perpetuará por muitos anos.

...a toda equipe da Escola Projeto por me proporcionar momentos muito significativos de aprendizado

...aos meus professores que ao longo do curso me inquietaram, me ouviram, me ensinaram, sendo essenciais para minha formação como pedagoga.

...à todas as crianças que participaram da minha pesquisa, e à Catharina que ilustrou com muita dedicação as histórias usadas na nela.

*Se um indivíduo passa toda a sua vida fazendo aquilo que a autoridade o manda fazer, simplesmente por medo da autoridade ou porque obterá prazer, ou porque o grupo espera isso dele, ou porque esta é a lei, este indivíduo jamais tomou decisões morais próprias. (DUSKA, 1994, p. 79)*

## RESUMO

A proposta deste trabalho é apresentar algumas reflexões sobre o desenvolvimento da moralidade no ambiente escolar, tendo como base teórica a Epistemologia Genética. Realizaram-se entrevistas individuais, orientadas pelo método clínico, com seis crianças de diferentes idades e contextos escolares. As entrevistas consistiram na leitura de histórias que narram situações de disciplina escolar e perguntas sobre a intervenção do professor nessas situações. A partir da análise das respostas, refletiu-se sobre o pensamento das crianças quanto à disciplina escolar em relação à fase do desenvolvimento moral em que se encontram e sobre a intervenção do professor. Procurou-se verificar de que forma um ambiente cooperativo e de respeito mútuo pode contribuir para a construção do pensamento autônomo da criança.

**Palavras chave:** Desenvolvimento Moral. Disciplina Escolar. Cooperação.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. O DESENVOLVIMENTO MORAL NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA DE JEAN PIAGET.....	10
1.1 Epistemologia Genética e desenvolvimento moral.....	10
1.2 Da heteronomia à autonomia: os estágios do desenvolvimento moral.....	11
2. METODOLOGIA.....	16
3. O QUE AS CRIANÇAS PENSAM SOBRE A DISCIPLINA ESCOLAR.....	18
3.1 Trabalho em grupo, uma situação de cooperação no ambiente escolar....	18
3.2 O Respeito ao outro e às regras de convivência, situações que permitem que as crianças se coloquem no lugar do outro.....	30
3.3 Regras de convivência, como a intervenção do professor pode contribuir para que o aluno considere as regras essenciais para viver com outros.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	49
ANEXO	
Termo de consentimento informado .....	51

## INTRODUÇÃO

No presente trabalho abordo um tema para o qual sempre dei valor em minha prática docente: o processo de socialização da criança. Considero a escola como um importante ambiente socializador, que reúne grupos e oportuniza momentos de relações entre os indivíduos. Por ter como fundamento a educação, a escola deve contribuir para o desenvolvimento moral do aluno, pois este tema também influencia na aprendizagem. Pretendo, com este trabalho, aprofundar meus estudos sobre este tema e socializar minhas constatações, pois considero este um tema pouco presente no currículo do curso de pedagogia e na literatura indicada.

Quando comecei minha prática docente percebi o quanto este aspecto do desenvolvimento é importante, principalmente porque a escola na qual trabalho orienta sua prática pelo construtivismo e considera a socialização da criança, como um conteúdo escolar. Desde então procurei me aprofundar sobre o assunto e aprender a teoria para qualificar minha prática. Por perceber que estes estudos foram essenciais para que minhas intervenções fossem cada vez mais teorizadas e intencionais, e que contribuíssem para o desenvolvimento moral dos meus alunos e também para construir um ambiente cooperativo e de respeito mútuo na minha turma, considero este tema essencial na formação docente.

Este trabalho apoia-se teoricamente na perspectiva construtivista de Jean Piaget e tem como fonte principal os estudos sobre a Epistemologia Genética. A partir das análises das falas das crianças, procuro ressaltar a evolução do pensamento heterônomo ao pensamento autônomo, problematizando como a escola e a intervenção do professor pode contribuir com este desenvolvimento.

Este trabalho tem como principal objetivo analisar como as crianças constroem a moralidade e pensam a disciplina escolar. E a partir das concepções



das crianças, refletir sobre como a intervenção do professor e o ambiente escolar podem contribuir no processo de construção da moralidade autônoma.

Para coletar os dados desta pesquisa, de cunho qualitativo, foram realizadas entrevistas com crianças de diferentes faixas etárias e contextos escolares. As entrevistadas foram baseadas no método clínico de Jean Piaget. Foram elaboradas três histórias que narraram situações de indisciplina escolar e após a narração destas foram feitas perguntas sobre a moral e a intervenção do professor. Para apresentar as reflexões feitas e os resultados obtidos, organizo este trabalho em capítulos.

Apresento, no primeiro capítulo, as bases teóricas desta pesquisa, abordando a moralidade na perspectiva construtivista de Jean Piaget, seguida de uma breve revisão sobre as etapas do desenvolvimento moral da criança, bem como sobre os fatores que favorecem ou não este desenvolvimento.

No segundo capítulo apresento a metodologia usada para a coleta de dados e no seguinte analiso os dados obtidos a partir dos estudos sobre a moralidade. Este último capítulo foi subdividido a partir das histórias narradas nas entrevistas que abordam diferentes situações.

Por fim, apresento as considerações obtidas a partir do estudo e discuto sobre como o ambiente escolar pode contribuir para o desenvolvimento moral.

## O DESENVOLVIMENTO DA MORAL NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA DE JEAN PIAGET

### A Epistemologia Genética e o desenvolvimento moral

Pensando na escola como um ambiente socializador, é importante que o desenvolvimento da moralidade na criança seja também um objetivo do trabalho educativo. Neste capítulo, trato de fundamentar o assunto, teorizando como acontece o desenvolvimento da moralidade e da autonomia moral nas crianças.

A Epistemologia Genética de Jean Piaget (1926, 1932, 1937, 1987) é o referencial teórico escolhido. Jean Piaget, que foi um importante estudioso da psicologia do desenvolvimento, dedicou-se ao longo de sua vida aos estudos da Psicologia cognitiva, buscando entender a constituição da inteligência humana. Para esta teoria o sujeito tem papel ativo no processo de aprendizagem, pois ela concebe o desenvolvimento a partir da construção do sujeito em interação com o meio, ou seja, a interação entre sujeito e meio é primordial para o desenvolvimento e a construção do conhecimento.

A Epistemologia Genética está embasada em um modelo interacionista. Para Becker (2007, p.15):

Interacionismo significa que o conhecimento não acontece pela formação ou atuação do sujeito apenas; nem por pressão do meio externo - meio físico, social, cultural. Acontece por interação entre o sujeito, com sua extraordinária complexidade, e esse meio com toda sua complexidade.

Apesar de ter se destacado por ser um notável pesquisador da cognição humana, Piaget também desenvolveu um estudo sobre a moralidade. Em *O Juízo Moral na Criança*, publicado em 1932, Piaget (1994) desenvolve uma pesquisa sobre o desenvolvimento moral da criança, principalmente a partir da análise do jogo de regras.

Não são os comportamentos morais dos sujeitos que são estudados, mas seu juízo moral, ou seja, sua avaliação, em termos de bem e de mal, de comportamentos que se lhes descreve. O autor está totalmente consciente de que juízo e conduta não são equivalentes (Montangero e Maurice-Naville, 1998, p.32).

Logo no início da obra, o psicólogo define a palavra moral: “Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1994, p. 23) e declara sua pretensão em analisar através do estudo, “como a consciência humana vem a respeitar as regras”.

Piaget (1987) explica a aprendizagem através dos processos de assimilação e acomodação. Para ele o processo de assimilação acontece quando o sujeito interpreta uma nova informação e a acomodação quando o sujeito reconhece uma informação através daquela já construída e a reelabora. Para que o sujeito acomode as suas estruturas anteriores para assimilar uma informação é necessário que ele primeiramente a assimile, e a partir destes dois processos o sujeito chega a equilíbrio. É a partir destes processos que o sujeito inicia o desenvolvimento do pensamento formal e socializado e desenvolve o desenvolvimento moral até pensar de forma autônoma.

### **Da heteronomia à autonomia: os estágios do desenvolvimento moral**

Ao analisar a consciência das regras pelas crianças, Piaget (1994) encontra uma progressão em relação ao desenvolvimento moral, e caracteriza três estágios. Durante o primeiro estágio, conhecido como anomia, a criança não tem consciência da regra, o cumprimento da regra pela criança pode ser um ritual motor ou por esta ser apenas suportada e cumprida de forma inconsciente, não como uma realidade obrigatória.

Quando a criança começa a ter consciência da regra, ela passa ao estágio da moral heterônoma, também conhecida como realismo moral. Nesta etapa a criança passa a compreender e a cumprir as regras morais. E o cumprimento às regras se deve principalmente pela coação adulta, a partir de uma relação de respeito unilateral. O sentimento de obrigatoriedade é imposto pela autoridade externa e está sempre relacionado à obediência, que se deve à admiração que a criança tem pelo adulto, quando a criança cumpre a regra para preservar o carinho do adulto ou pelo medo das sanções.

Na fase heterônoma, a criança considera a regra como uma lei rígida que deva ser sempre obedecida. “A regra é considerada como sagrada, intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda a modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão” (Piaget, 1994, p.34). As regras são apresentadas pelo adulto e são encaradas pelas crianças como orientações sobre como agir moralmente. Neste estágio a criança sabe se suas ações vão de contra ou a favor das regras sociais impostas e sabe se está agindo moralmente, mas, como afirma Menin (1996, p. 40), suas posturas estão relacionadas à coação adulta. “Heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós; e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar ‘sem governo’ e assim fazemos tudo o que nos der na telha!”.

Ao longo do desenvolvimento, as crianças começam a refletir sobre o sentido e o objetivo dos mandamentos e proibições, e passam a dar mais valor à justiça. E, por isso, avaliam previamente as proibições e regras e suas relações com a justiça. Neste momento a criança tem outra relação com a regra, e está em outro estágio do desenvolvimento moral intitulado por Piaget (1994) como Autonomia moral.

Quando o indivíduo pensa de forma autônoma, o sentimento de obrigatoriedade não se deve mais à coação adulta e ao respeito unilateral, pois este sentimento é interior ao indivíduo, não depende de orientação externa. Como demonstra La Taille (2000, p. 85): “O sentimento de obrigatoriedade é uma espécie de interiorização de limites anteriormente colocados por forças exteriores ao sujeito”.

Então neste estágio a criança estabelece relações de respeito a partir do respeito mútuo, da cooperação e da reciprocidade.

Piaget (1994, p. 34) aponta que neste estágio a criança deixa de considerar a regra como uma lei sagrada e entende que “a regra é criada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se deseja ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja o consenso geral”

Nesta etapa a criança entende que a regra é um consenso coletivo e, portanto, essencial para viver em sociedade. De acordo com Piaget (1994), a criança desenvolve-se moralmente quando interioriza os valores sociais e as regras que antes eram externas a ela. Desta forma, pensar de forma autônoma não é pensar de forma individual, mas pensar e agir sobre as regras a partir do respeito, sentimento construído a partir de relações em que predomina o respeito mútuo e situações de cooperação.

O pensamento moral autônomo permite que o indivíduo reaja a partir de uma norma, tendo consciência da existência dela e avaliando seu contexto. Para pensar desta forma, o indivíduo deve ter compreensão do sistema de regras em que se está inserido. Além disso, é a partir das relações de cooperação que a criança atribuirá um novo sentido para a regra. Piaget (*apud* Montangero e Maurice-Naville, 1986, p.120) define estas relações como “toda relação entre dois ou  $n$  indivíduos iguais ou acreditando-se como tal, dito de outro modo, toda relação social na qual não intervém qualquer elemento de autoridade ou de prestígio.”

La Taille (1992, p. 20) reforça que as relações de cooperação são aquelas que possibilitam o desenvolvimento da autonomia:

Como o seu nome indica, a cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Agora, não há mais assimetria, imposição, repetição, crença, etc. Há discussão, troca de ponto de vista, controle mútuo dos argumentos e das provas. Vê-se que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento.

La Taille (idem) também define a cooperação como um método, “ela é a possibilidade de se chegar a verdades. A coação só possibilita a permanência de crenças e dogmas”. Na cooperação, existe uma permissão de criticar a autoridade, através do uso da razão, e permite que a criança admita algumas regras e outras não.

Para Piaget (1994, p.66), a cooperação só é possível na relação entre pares, e é desta forma que se pode refletir e elaborar novas regras a partir do consentimento comum. “A cooperação não impõe nada, a não ser os próprios processos do intercâmbio intelectual ou moral”.

Nas relações em que a autoridade é atribuída a um dos sujeitos, é importante que o relacionamento autorize a discussão das regras, argumentação, reformulação. Desta forma é imprescindível nas relações cooperativas a participação de todos os sujeitos envolvidos, e para que as decisões e reflexões partam do consentimento comum é preciso que os todos exponham e seu ponto de vista, coordenando-o com o ponto de vista do outro. Este processo foi denominado por Piaget (*apud* Montangero e Maurice-Naville, 1998, p.137) por descentração: “deslocar seu centro e comparar uma ação com outras possíveis, particularmente com a ação de outras pessoas”.

Segundo Piaget (1994). a heteronomia é a fase mais predominante do desenvolvimento, mas autonomia é a meta do desenvolvimento moral. A moral autônoma é uma superação da moral heterônoma, por isso uma não exclui à outra, ambas são essenciais para o desenvolvimento moral das crianças. Ou seja, a criança só chega ao estágio da autonomia após passar pelo estágio da heteronomia. Ainda sobre os estágios, Duska e Whelan (1994) afirmam que os estágios não são isolados e um mesmo indivíduo pode ser autônomo para o cumprimento de algumas regras e heterônomo para o cumprimento de outras. Então, apesar de determinado indivíduo agir de forma heterônoma em relação a muitas regras ele pode demonstrar um pensamento autônomo no cumprimento de outras regras.

E, por isso, Kamii e Devries (1991) afirmam que relações de constrangimento (controle externo) não favorecem o desenvolvimento moral porque impedem o desenvolvimento moral da autonomia (controle interno). As regras externas se tornam significativas para as crianças somente quando elas já entenderam seu sentido e podem então regular sua conduta voluntariamente. Quando uma criança segue determinada regra imposta autoritariamente, ela a faz para evitar uma punição ou receber um elogio. No entanto, quando ela tem autonomia para regular sua postura, suas ações são guiadas por motivos diferentes. E desta forma, ela está construindo sua própria regra moral.

## METODOLOGIA

O objetivo principal deste trabalho é investigar como as crianças pensam a disciplina escolar ao longo do desenvolvimento. A partir da coleta e análise de dados pretendo, com um olhar teórico, refletir sobre como o professor intervém ou pode intervir para que o aluno possa desenvolver um pensamento autônomo.

Este trabalho consiste numa pesquisa qualitativa, pois não tenho o interesse de levantar dados estatísticos. Seu foco principal é analisar as características das falas das crianças a partir da temática escolhida.

Para a coleta de dados foram feitas entrevistas com crianças em diferentes faixas etárias, e de diferentes contextos escolares. A faixa etária escolhida foi entre 5 e 10 anos de idade. O acesso aos sujeitos se deu através da indicação de crianças conhecidas fora do ambiente escolar e crianças da instituição de ensino na qual trabalho a partir do contato com responsáveis. A participação dos entrevistados foi voluntária e as entrevistas foram feitas após a autorização dos responsáveis mediante assinatura do termo de consentimento informado.

Inicialmente pretendia fazer a entrevista com quinze sujeitos, porém os dados coletados dos seis primeiros entrevistados foram suficientes para fazer a análise proposta. A amostra foi constituída por seis sujeitos, dos quais quatro são meninas e dois são meninos. Os sujeitos são de classes sócio-econômicas distintas, e foram encontrados em uma Instituição de Ensino e nas residências situadas em diferentes regiões da cidade de Porto Alegre. A idade dos sujeitos foi o único critério de escolha. As entrevistas estão baseadas no método clínico de Jean Piaget. De acordo com Delval (2002, p.12):

O método clínico é um procedimento de coleta e análise de dados para o estudo do pensamento da criança (embora também se aplique ao estudo do pensamento dos adultos) que se realiza mediante entrevistas ou situações muito abertas nas quais se procura acompanhar o curso do pensamento do sujeito ao longo da situação, fazendo sempre novas perguntas para esclarecer respostas anteriores. Consta, portanto, de



algumas perguntas básicas e de outras que variam em função do que o sujeito vai dizendo e dos interesses que orientam a pesquisa que está sendo realizada.

As entrevistas foram realizadas a partir da narração de histórias e roteiro básico de perguntas. Durante as entrevistas foram feitos novos questionamentos e intervenções para entender como o sujeito organiza seu pensamento e pensa a situação apresentada. Para me apropriar do instrumento de pesquisa e realizar alguns ajustes realizei uma entrevista piloto. A fim de facilitar a compreensão das crianças sobre o tema apresentado e possibilitar que estas pensassem de forma espontânea foram elaboradas histórias sobre situações de indisciplina em ambientes escolares. Estas histórias foram elaboradas tendo como base as histórias apresentadas por Piaget em *O Juízo Moral da Criança*. As narrativas apresentaram situações em terceira pessoa para que as crianças entrevistadas não se sentissem interrogadas sobre suas próprias ações.

Para que as crianças tivessem mais proximidade com as histórias foram elaboradas duas versões das histórias, utilizando o gênero masculino e feminino em cada uma. E, portanto, a escolha da versão foi guiada pelo gênero do entrevistado. Ao longo da análise apresento o instrumento usado nas entrevistas. As histórias foram lidas para os sujeitos da pesquisa. Em algumas entrevistas foram feitas intervenções durante a leitura para garantir que as crianças estivessem envolvidas e compreendendo a história.

Normalmente as entrevistas duravam cerca de 10 minutos, mas o tempo variou conforme as características e vivências de cada criança. Conforme o interesse do entrevistado pelo assunto foram elaboradas outras perguntas sobre as histórias e o próprio tema estudado. As entrevistas foram realizadas em lugares onde o sujeito pudesse se sentir completamente à vontade, sem barulho e outras interferências. Para registrar as falas dos sujeitos entrevistados utilizei gravador de voz em todas as entrevistas e posteriormente as gravações foram transcritas.

## COMO AS CRIANÇAS PENSAM A DISCIPLINA ESCOLAR

As histórias usadas como instrumento das entrevistas foram elaboradas a partir da escolha de situações específicas do ambiente escolar e principalmente da relação entre os alunos. Foram escolhidos conceitos chaves e que permeiam as relações de cooperação e respeito mútuo e conseqüentemente a moral. As questões feitas para os entrevistados nas entrevistas foram elaboradas para fazer uma análise de como as crianças pensam a disciplina escolar, e conseqüentemente a atuação do professor. Além disso, pretendia que os alunos expusessem suas vivências escolares em situações em que se relacionavam e conviviam em grupo.

### Trabalho em grupo, uma situação de cooperação no ambiente escolar

A primeira história narrada nas entrevistas abordou uma situação de trabalho em grupo. Ela conta uma situação na qual, enquanto uma turma preparava um trabalho para apresentar à outra turma, um dos alunos brincava com os materiais.



Figura 1<sup>1</sup>

<sup>1</sup> As ilustrações das histórias apresentadas no trabalho foram feitas por uma menina de 10 anos de idade, chamada Catharina Barbieri Xavier, a pedido da pesquisadora e após a leitura das histórias.

Guilherme (Isabela) é um (a) menino (a) que gosta muito de estar com seus amigos e colegas. Ele (a) sempre vai à escola com muita vontade de descobrir coisas novas e fazer novos amigos. Ele (a) gosta muito de fazer trabalhos em grupos. Certo dia, a turma de Guilherme (Isabela) estava preparando um cartaz para apresentar à outra turma da escola. O trabalho era bastante importante e todos os alunos da turma tinham muito que fazer. Todos queriam fazer um trabalho bem legal para mostrar à outra turma e estavam cooperando. Aconteceu que Mateus (Júlia) ficou brincando com o material que a turma precisava usar para colocar no cartaz.

Perguntas:

1. O que você acha da atitude de Mateus (Júlia)?
2. O que você acha que a professora fez quando viu que Mateus estava brincando?
3. Em sua opinião, o que ela deveria fazer?

O trabalho em grupo é uma estratégia muito usada na escola para proporcionar situações cooperativas entre os alunos. Sabemos, entretanto, que as ações cooperativas também acontecem em muitos outros momentos da rotina escolar.

O entrevistado C<sup>2</sup> (menino, 6 anos e 8 meses) que está na 1ª série de uma Escola estadual, percebe que o menino da história estava errado e que deveria voltar ao trabalho.

**O que você acha da atitude de Mateus? *Eu acho que ele podia ajudar. Tu achas que ele podia brincar naquele momento? Não, a prof não deixa, a minha nunca deixa. O que você acha que a professora fez quando viu que Mateus estava brincando e não ajudou os colegas? Eu acho que ela mandou ele trabalhar. E como ela fez isso? Mandou ele pegar os lápis. Em sua opinião, o que ela deveria fazer? Colocar ele de castigo. E como é o castigo? Ele fica num lugar e tem que ficar em silêncio. E tu achas isso certo? Sim, porque o que ele fez é errado.***

---

<sup>2</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos entrevistados farei referência a eles substituindo seus nomes por letras.

Neste caso o professor usou exclusivamente a coersão para que o aluno voltasse a trabalhar, e desta forma não possibilitou a reflexão do aluno sobre a importância da sua participação e da cooperação nos trabalhos em grupos, e assim não contribuiu para o desenvolvimento moral do aluno. O entrevistado B (menino, 5 anos e 11 meses) que está no Jardim B de uma Escola particular, ressalta o erro do aluno, mas não cita a importância da cooperação nesta situação.

**O que você acha da atitude de Mateus? Errado. Por quê? Porque brincar com material é errado. O que você acha que a professora fez quando viu que Mateus estava brincando? Se sentiu mal, não gostou.**

La Taille (1992, p.61) refere-se à coação e à cooperação como dois conceitos opostos, principalmente em relação à forma como as relações de coação e cooperação interferem diferentemente no desenvolvimento da moral dos indivíduos.

Justamente a idéia de cooperação, oposta à de coação. De fato, é fácil compreender como esta última garante uma "moral comum", sendo a moral exterior aos indivíduos e imposta a eles pela sociedade, cabe a cada um procurar adequar-se da melhor forma possível a este padrão de comportamento; vale dizer que as diferenças individuais serão sempre vistas como inadequações parciais em relação à norma comum.

Nas relações de coação, a moral é imposta aos indivíduos e, por isto, é exterior a eles. Desta forma, quando o sujeito é coagido, ele é obrigado a simplesmente cumprir a norma e, portanto, atuar a partir de forças exteriores, sem considerar o seu ponto de vista. Entretanto, atuar de forma cooperativa não implica apenas que o indivíduo coordene seu ponto de vista e muito menos o do outro, mas que leve em consideração estes dois pontos de vista.



Figura 2

Continua La Taille (1992, p.61)

Na coação trata-se, portanto, de “fazer como os outros”, seguindo-se o critério da semelhança. Na cooperação, no entanto, o critério é outro: é o da reciprocidade, o que não significa fazer “igual ao outro”, mas sim, coordenar o ponto de vista próprio com o ponto de vista do outro.

Estes dois conceitos estão diretamente relacionados ao desenvolvimento da moral, pois quando o aluno coordena o seu ponto de vista com o do outro ele está descentrando seu pensamento e este movimento propicia o desenvolvimento do pensamento autônomo. Em relações em que o professor usa sua autoridade para impor a obediência dos alunos, sem argumentar sobre a importância da regra, ele não está promovendo o desenvolvimento da autonomia. O aluno irá obedecer porque o professor está mandando, porque está conformado com esta relação hierárquica, ou até mesmo porque tem medo de sofrer uma punição. Além disso, diante das situações em que a autoridade usa exageradamente a coação, o indivíduo pode reagir com um comportamento revoltado.

Sabemos que quando o aluno está na etapa heterônoma do desenvolvimento, o professor não pode depender do cumprimento de regra voluntário do aluno. Até mesmo porque a fase do desenvolvimento moral na qual o aluno se encontra não permite que ele seja autônomo no cumprimento das regras. Entretanto, o uso das coações e sanções pelos adultos precisa estar acompanhado por muita argumentação para garantir a reflexão da criança sobre a regra e o desenvolvimento moral, e não pode ser feito apenas pelo uso exagerado do poder da autoridade, o adulto. Podemos dizer que a forma como a criança se desenvolve moralmente e começa a pensar de forma autônoma depende de como o adulto exerce a autoridade.

Vimos nas falas de outros entrevistados o reconhecimento e a valorização das ações cooperativas.

Entrevistada A (menina, 5 anos) estuda no Jardim A de uma Escola particular de Educação Infantil.

**O que você acha da atitude de Júlia?** *Ela tinha que ajudar os colegas a fazer o trabalho, e ela não podia ficar brincando. E ela tinha que pegar o lápis para ajudar senão ela não ia segurar a ponta do cartaz.*

Entrevistada D (menina, 8 anos e 1 mês) estuda na 3ª série do Ensino Fundamental de 9 anos numa Escola particular.

**O que você acha da atitude de Júlia?** *Ela não deveria ter feito isso porque era para fazer o cartaz e não brincar com os materiais. Por que ela deveria fazer o cartaz? Porque era um trabalho em grupo e tem que ajudar o grupo*

Entrevistada E (menina, 9 anos e 10 meses) estuda na 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos numa Escola particular.

**O que você acha da atitude de Júlia?** *Eu acho esta atitude errada: primeiro porque não é para mexer porque o material era para o cartaz, eu não mexeria; segundo porque podia estragar e terceiro porque ela tinha que trabalhar e ajudar os outros.*

Entrevistada F (menina, 10 anos e 1 mês) estuda na 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos numa Escola particular.

**O que você acha da atitude de Júlia?** *Eu adoro fazer trabalhos em grupo, só que a gente tem que cuidar para não brincar porque pode estragar um material importante. Às vezes eu também brinco, mas quando está na hora de brincar, eu gosto de brincar com meus colegas, com minha turma. Mas no momento de trabalho eu prefiro cooperar, ajudar meu grupo. Se eu não participo meu grupo não tem a minha ajuda e eu também não aprendo. Se ela não participasse não seria um trabalho da turma, não ia aparecer o nome dela.*

Nas falas apresentadas, as entrevistadas mostram consciência da importância da cooperação, nas situações de trabalho em grupo. As entrevistadas D, E, F estão em etapas da vida escolar em que normalmente os trabalhos em grupos são frequentes, as suas vivências de situações de trabalho em grupo propiciaram um entendimento sobre a importância da cooperação. Além disso, a etapa do desenvolvimento em que estão já permite que elas pensem de forma

autônoma diante de situações como esta. A entrevistada A demonstra em sua fala a importância da cooperação nesta situação, apesar de ser a mais nova entrevistada. Em sua fala, ela parece descrever uma situação vivida em sua vida escolar *“E ela tinha que pegar o lápis para ajudar senão ela não ia segurar a ponta do cartaz”*. Mesmo sendo mais nova do que os entrevistados B e C, a entrevistada A demonstra uma familiarização com situações de trabalho em grupo e cooperação. Esta diferença pode ser devida à frequência e como são vivenciadas situações como esta em sua rotina escolar.

A partir desta análise, podemos refletir sobre como a atuação do professor pode incentivar relações de cooperação, e o pensamento autônomo, quando sua intervenção propicia a reflexão dos alunos sobre a importância das regras. Em situações de trabalhos em grupos em que a cooperação é necessária, o professor pode agir de forma coercitiva, mandar o aluno voltar e trabalhar. Ou enfatizar e problematizar ao grupo a importância de todos cooperarem naquele momento. Assim, o professor estaria incentivando seus alunos a pensarem de forma autônoma, pois estas regras poderiam ser interiorizadas pelas crianças, tornando-se próprias a elas.

Como um ser biológico adaptativo, a criança usualmente reage às pressões do meio, deixando sua conduta ser governada por estas pressões. A razão por se comportar assim pode ser por querer um elogio, ou, evitar uma punição. Por outro lado, quando ela pode regular sua conduta voluntariamente, sem pressão coercitiva, sua razão para dividir um brinquedo, contar a verdade, e manter suas promessas, por exemplo, torna-se muito diferente. Ela diz a verdade porque quer alcançar benefícios (uma relação de confiança mútua) que vai além de um benefício imediato (Kamii e Devries, 1991, p.28).

Os estudos feitos por Piaget sobre o desenvolvimento da moralidade na criança ressaltam que a relação de cooperação entre os alunos é essencial para que as crianças atinjam um pensamento autônomo. E quando a criança age cooperativamente está desenvolvendo o pensamento autônomo já que o

cumprimento de uma norma não depende mais da coação pela autoridade, mas da importância que o indivíduo atribui em agir de forma cooperativa.

O indivíduo que coopera de modo autônomo com outros sentimentos sente, por exemplo, uma “necessidade” interior de ser leal, não pela coersão e nem pelo desejo de ser aprovada pelos outros, mas antes pela convicção interna que esta cooperação é boa, desejável e satisfatória em si. Ela realmente acredita que seu próprio interesse é melhor satisfeito pelas relações sociais cooperativa. Ela sabe que seu interesse próprio é satisfeito tratando o outro como queria que os outros a tratassem (Kamii e Devries, 1991, p.29).

Quando o indivíduo age de forma autônoma, não quer dizer que seu pensamento é individual, que faz o que deseja, pelo contrário ele age a partir do sentimento de obrigatoriedade interiorizado, avaliando o contexto da situação e o respeito que tem pelos outros.

Em entrevista, o indivíduo B<sup>3</sup> relata sobre como os alunos que não cumprem as regras são punidos.

**O que você acha da atitude de Mateus? Errado. Por quê? Porque brincar com material é errado. O que você acha que a professora fez quando viu que Mateus estava brincando? Se sentiu mal, não gostou. E o que ela fez? Deixou de castigo na cadeira. E lá na tua escola tem cadeira de castigo? As cadeiras não são de castigo, o Vitória já ganhou bilhete. Como é o bilhete? É um bilhete falando mal para as mães saberem. E não pode fazer coisas erradas porque a prof. manda bilhete.**

Estas formas de punições relatadas na entrevista (castigo no banco e a escrita do bilhete para os pais) são tipos de sanções nomeadas por Piaget (1994) como sanções expiatórias. Neste tipo de sanção, diante de uma situação em que o indivíduo transgride e viola alguma regra imposta de forma externa a ele, este é submetido a uma situação de obediência, na qual será repreendido e castigado pelo seu ato.

---

<sup>3</sup> **Entrevistado B** (menino, 5 anos e 11 meses) estuda no Jardim B de uma Escola particular.



Outra característica peculiar da sanção expiatória é o seu caráter arbitrário em relação ao ato a ser punido. O castigo imposto para o indivíduo que descumpriu a norma não tem relação com o seu ato inicial. No caso do exemplo citado pelo entrevistado B, o aluno deveria ficar sentado no banco, por não ter contribuído com o seu grupo de trabalho. A entrevistada D<sup>4</sup> também relata a possibilidade da professora usar uma sanção expiatória para punir o aluno.



Figura 3

***O que você acha que a professora fez quando viu que Júlia estava brincando? Acho que ela pediu para a Júlia não brincar. Em sua opinião, o que ela deveria fazer? Ela deveria dar uma chamada e dizer que a próxima vez que ela fizesse isso ela ia perder o recreio. Por que ela ia perder o recreio? Porque tinha que fazer o trabalho para ele ficar mais bonito.***

Nesta situação o fato do aluno perder o recreio não tem relação com o fato de ter brincado com o material. A não ser que a professora fizesse uma relação entre o momento que ele estava brincando e deveria estar contribuindo com o trabalho e por isso durante o recreio, momento de brincadeira, não poderia brincar. Mas neste caso o professor teria que ter cuidado para que esta punição fosse realmente justa e seria importante explicar bem para o aluno esta reciprocidade. As regras sociais serão significativas para as crianças quando apresentadas e discutidas juntamente com as situações de conflitos e indisciplina. Se apresentadas isoladamente, não farão sentido.

---

<sup>4</sup> **Entrevistada D** (menina, 8 anos e 1 mês) estuda na 3ª série do Ensino Fundamental de 9 anos numa Escola particular.

Analisando as respostas dos outros entrevistados e suas idades, percebemos que esta demonstra um pensamento anterior em relação ao desenvolvimento moral. Esta defasagem em relação aos outros pode ter relação com as vivências que esta aluna teve em sua escola com situações de cooperação e trabalhos em grupo, bem como em relação às punições e sanções usadas pelas autoridades com quem convive, pois como se sabe este desenvolvimento depende destes fatores. Para esta análise, considero necessário ressaltar que esta entrevistada estuda numa escola tradicional em que a socialização não é muito valorizada no currículo. E provavelmente este fator explique suas respostas. As entrevistadas E e F sugerem uma outra intervenção para a professora resolver a situação.

Entrevistada E<sup>5</sup>: **O que você acha que a professora fez quando viu que Júlia estava brincando?** *Bom, a minha professora diria para ela parar e ir ajudar os outros, eu acho que a professora dela também fez isso.*

Entrevistada F<sup>6</sup>: **O que você acha que a professora fez quando viu que Mateus estava brincando?** *Ela disse: “Julia não brinca com o material porque é muito importante”. Ela não precisava ter ficado braba, poderia ter explicado que o trabalho era importante. Para ela ver que não estava certa. **Acontecem situações assim na tua turma?** Sim, quando estamos fazendo um trabalho em grupo e alguém fica brincando nós pedimos para essa pessoa ajudar e se não resolve nós chamamos a prof. e dizemos e diz que o colega não está cooperando. **Em sua opinião, o que ela deveria fazer?** Aquilo que eu falei, acho que a prof. não precisa brigar e todo mundo ver ou mandar bilhete no caderninho. Não precisa disso, é só conversar com o aluno e dizer que o trabalho é importante.*

Observa-se diferença nas falas das crianças menores e maiores em relação à escolha da punição ao aluno que estava brincando e não cooperou com a turma. Enquanto as crianças mais novas escolheram punições severas para o personagem da história que estava errado, as duas entrevistadas mais velhas sugeriram apenas o diálogo para resolver a situação. Jean Piaget (1994, p.176) analisou a relação

---

<sup>5</sup> **Entrevistada E** (menina, 9 anos e 10 meses) estuda na 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos numa Escola particular.

<sup>6</sup> **Entrevistada F** (menina, 10 anos e 1 mês) estuda na 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos numa Escola particular.

que as crianças tinham entre a severidade das punições e o ato a ser punido e observou a diferença entre as crianças maiores e menores.

Enquanto os mais pequenos preferem as mais severas, de maneira a ressaltar a necessidade do castigo em si mesmo, os maiores optam mais pelas medidas de reciprocidade, que indicam simplesmente ao culpado a ruptura do elo de solidariedade e obrigação de uma reposição em ordem.

Para Piaget (1994), as respostas das crianças estão relacionadas à etapa do desenvolvimento moral em que estão. Para os menores, que pensam predominantemente de forma heterônoma, as punições coercitivas e expiatórias são as mais adequadas. E o castigo é a forma mais eficiente de punição. Para os maiores, que pensam de forma mais autônoma, a punição tem um caráter mais preventivo, e não é sugerida apenas para castigar aquele que transgrediu.

As entrevistadas E e F ilustram em suas falas um tipo de sanção nomeada por Piaget como sanção por reciprocidade, caracterizada por ter coerção mínima e uma relação natural com o ato a ser sancionado. Além disso, esta tem um caráter mais preventivo do que punitivo.

Sanções de reciprocidade, enquanto vão a par com a cooperação e as regras de igualdade. Seja uma regra que a criança admite do interior, isto é, que compreendeu a liga a seus semelhantes por um elo de reciprocidade (por exemplo, não mentir, porque a mentira torna impossível a confiança mútua etc.). Se a regra for violada, não há repressão dolorosa que imponha, de fora o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade (Piaget, 1994, p. 161-2).

Inclusive na fala da entrevistada F observa-se uma crítica às sanções expiatórias e à exposição do erro do aluno publicamente: “*não precisa brigar e todo mundo ver ou mandar bilhete no caderninho, é só conversar com o aluno e dizer que o trabalho é importante*”.

La Taille (2000) define esta ação de criticar a autoridade como característica do pensamento autônomo e cooperativo. Enquanto na heteronomia o sentimento de obrigatoriedade está diretamente relacionado ao adulto, ou seja, à autoridade. Na cooperação o indivíduo se permite criticar a autoridade, e conseqüentemente aceitar algumas regras e outras não.



Figura 4

A partir das análises das falas dos entrevistados e suas idades percebemos o quanto o desenvolvimento interfere no agir moral do indivíduo e em como ele pensa sobre as situações de indisciplina. Entretanto, sabe-se que a forma como a criança se desenvolve moralmente depende não só do seu desenvolvimento, mas como os adultos com que ela convive e suas relações favorecem o desenvolvimento moral e o pensamento moral autônomo.

Cabe à escola favorecer o desenvolvimento moral propiciando relações de cooperação e o respeito mútuo, bem como a discussão, a argumentação e a reflexão sobre situações de socialização. Sobre a atuação do professor, Bonals (2003 p. 70-1) define:

O professor responsável por alunos e alunas que trabalham em grupos cooperativos pode intervir com eficácia para potencializar conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e normas em favor da ajuda mútua e, nesta, também em prol da proteção. (...) O professor pode comunicar para a turma enquanto grupo, que mais que trabalhar individualmente ou competir entre eles, é importante aprender a ajudar e a fazer-se ajudar da maneira mais eficaz possível.

É interessante destacar, como a entrevistada F<sup>7</sup> relata suas vivências de trabalho em grupo. **“Acontecem situações assim na tua turma? Sim, quando estamos fazendo um trabalho em grupo e alguém fica brincando nós pedimos para essa pessoa ajudar e se não resolve nós chamamos a prof. e dizemos que o colega não está cooperando”**. Esta é uma situação cooperativa de trabalho em grupo, já que a participação de todos no trabalho não depende da coação pela professora, mas da relação de comprometimento e participação entre os alunos. E, neste caso, percebe-se que as crianças têm autonomia e iniciativa para tentar resolver a situação. Provavelmente esta aluna vivência muitas situações de trabalho em grupos em sua escola. E, por isso, os trabalhos em grupo foram tão defendidos por Piaget, como explica La Taille (1992, p.20):

A cooperação tem seu início, segundo Piaget, na relação entre crianças, daí a simpatia que ele sempre teve pelos trabalhos em grupo como alternativa pedagógica. Mas porque as relações entre crianças representam o ponto de partida da cooperação? Simplesmente pelo fato de que não há hierarquias pré-estabelecidas entre as crianças que se concebem iguais umas às outras. Uma vez iniciada a cooperação pela sua convivência com iguais, a criança tenderá a exigir cada vez mais e de todos que se relacionem com ela desta forma.

Piaget (1994) critica ainda a tendência da escola tradicional de oferecer estritamente trabalhos individuais aos seus alunos, pois para ele este processo reforça o egocentrismo espontâneo da criança e conseqüentemente apresenta-se contrário ao desenvolvimento intelectual e moral.

***O Respeito ao outro e às regras de convivência, situações que permitem que as crianças se coloquem no lugar do outro.***

A segunda história conta uma situação na qual o personagem principal, ao brincar com seu avião de papel, é surpreendido quando seu avião cai dentro da quadra de futebol da escola sendo pisoteado e pelos alunos que estavam jogando e

---

<sup>7</sup> **Entrevistada F** (menina, 10 anos e 1 mês) estuda na 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental de 8 anos numa Escola particular

depois rasgado por um deles. O objetivo desta história é propiciar a reflexão dos entrevistados sobre as regras de convivência e o respeito ao outro.

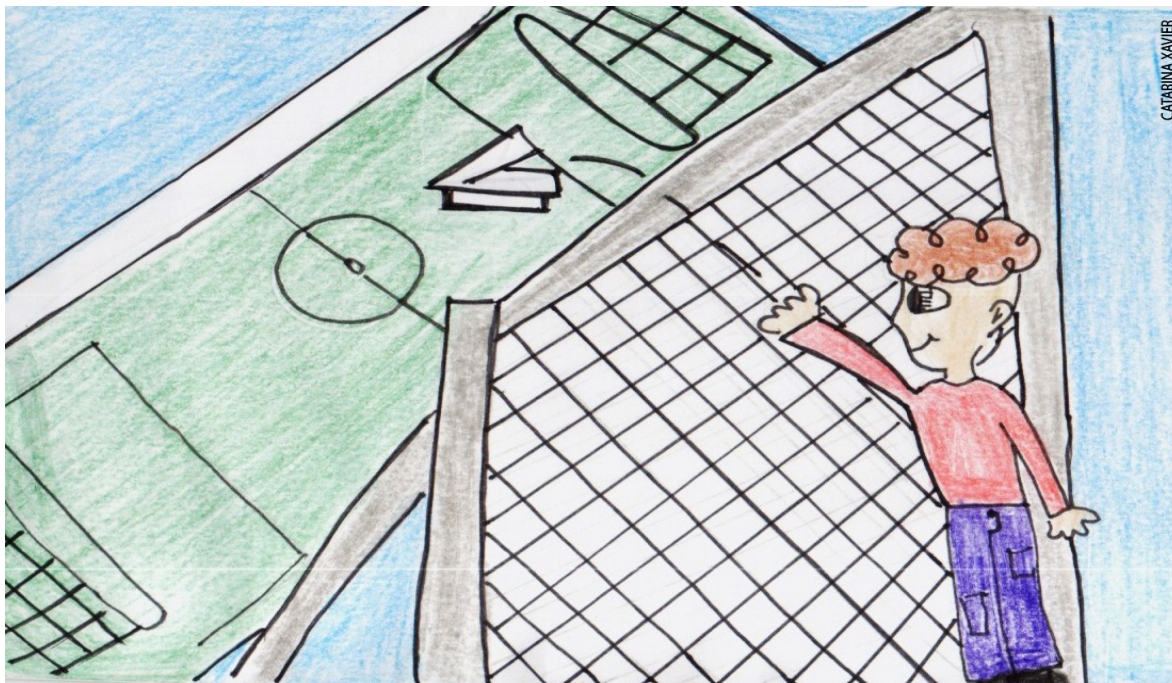


Figura 5

Amanda (Pedro) é uma (um) menina (o) que gosta muito de ir à escola. O lugar que ela (e) mais gosta em sua escola é o pátio, pois lá ela (e) pode inventar muitas brincadeiras legais. Em uma tarde, enquanto brincava no pátio, Amanda (Pedro) teve a idéia de fazer um avião de papel para brincar. Ela (e) estava se divertindo tentando arremessar o avião bem alto. Em um dos arremessos o avião caiu na quadra da escola e ele foi pisoteado pelos alunos que estavam jogando. Laura (Rafael), uma (um) das (os) colegas que estava jogando na quadra não gostou que o avião tinha atrapalhado o jogo, então ela (e) pegou o avião da (o) Amanda (Pedro) e rasgou.

1. O que você acha do que aconteceu?
2. Em sua opinião, o que os meninos que estavam jogando poderiam ter feito?
3. O que você acha que a professora fez quando a chamaram?
4. Em sua opinião, o que a professora deveria fazer?

A partir das respostas dos sujeitos entrevistados, percebemos o quanto a fase do desenvolvimento em que estão interferem na forma como pensam a situação apresentada. Os menores não demonstram tanta preocupação em relação ao dano causado para aquele que fez e brincava com o avião, mas o erro daquele que rasgou. E as sanções sugeridas por eles não demonstram caráter preventivo e reciprocidade com a ação feita.

Entrevistada A<sup>8</sup>: **O que você acha do que aconteceu?***Ela não podia rasgar. Em sua opinião, o que as meninas que estavam jogando poderiam ter feito?* *Ela tinha que entregar na mão da Amanda. Por quê?**Porque ela era amiga da Amanda. E se ela não fosse amiga?* *Daí ela poderia rasgar. O que você acha que a professora fez quando a chamaram?* *Mandou ela ficar sentada de castigo. Em sua opinião, o que a professora deveria fazer?**Não sei.*

Esta entrevistada demonstra em sua fala que a menina que rasgou o avião estava errada e deveria entregar para a dona, entretanto quando questionada sobre o motivo para ela fazer isso ela responde “*Porque ela era amiga da Amanda. E se ela não fosse amiga? Daí ela poderia rasgar*”. Neste caso, ela demonstra que a relação de respeito dependeria da amizade e, portanto, não existe respeito mútuo. Piaget (1994) explica que a mesma relação que há entre o respeito unilateral e o egocentrismo para as crianças menores há entre o respeito mútuo e a autonomia da consciência para os maiores. Já que as crianças menores cumprem as regras a partir da coação pelo adulto, não reconhecem a importância do respeito mútuo, pois para elas este não é o motivo da existência da regra.

Entrevistado B<sup>9</sup>: **O que você acha do que aconteceu?***Errado. O que é errado?* *Rasgar o avião. Por quê?* *Porque é do outro. Em sua opinião, o que os meninos que estavam jogando poderiam ter feito?* *Tirar o avião e jogar para o Pedro de novo. O que você acha que a professora fez quando a chamaram?* *Deixou os que esmagaram de castigo. Em sua opinião, o que a professora deveria fazer?* *Deixar de castigo e ainda colocar bilhete, para as mães saberem e colocarem de castigo também.*

---

<sup>8</sup> Entrevistada A (menina, 5 anos) estuda no Jardim A de uma Escola particular de Educação Infantil.

<sup>9</sup> Entrevistado B (menino, 5 anos e 11 meses) estuda no Jardim B de uma Escola particular

Este entrevistado, como na primeira história também, sugere que a professora intervenha usando sanções expiatórias: o castigo e o bilhete. As sanções expiatórias nesta situação teriam exclusivamente a intenção de punir aquele que rasgou o avião, mas não recompensariam aquele que perdeu o seu brinquedo. Para Piaget (1994), as crianças heterônomas consideram os castigos e o sofrimento que eles resultam, quando impostos pelos adultos, sanções legítimas e justas. E desta forma a importância de respeitar o outro não estaria sendo problematizada na intervenção da professora. Este pensamento é característico das crianças que estão na fase heterônoma, principalmente porque nesta etapa a forma de estabelecer o respeito pela criança é o respeito unilateral a partir da coação adulta. E se dependem da coação adulta, as regras morais ainda não foram interiorizadas pelas crianças, são exteriores a elas. La Taille (1992, p. 52), ao se referir à obra de Piaget afirma:

A heteronomia, agora expressa pelo realismo moral, corresponde a uma fase durante a qual as normas morais ainda não são elaboradas, ou reelaboradas pela consciência. Por conseguinte, não são entendidas a partir de sua função social. O dever significa tão-somente obediência a uma lei revelada e imposta pelos adultos (1992, p. 52).

Como afirmou La Taille, na fase do realismo moral a criança reconhece as regras coletivas e impostas pelos adultos, entretanto o sentimento de obrigatoriedade é imposto pela autoridade externa. O pensamento egocêntrico também é característico desta etapa do pensamento, no qual a criança não se coloca no lugar do outro. Nesta situação apresentada na história não vimos nas falas dos entrevistados menores uma preocupação com o sentimento daquele que perdeu o avião, ou seja, elas não se colocam no lugar do outro. Sobre o egocentrismo, Piaget (1994 p. 81) escreve:

Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do



pequeno são, assim, inseparáveis. [...] O egocentrismo infantil é então, em sua essência, uma indiferenciação entre o eu e o meio social.

Piaget (1994) afirma ainda que quando a criança tem um pensamento egocêntrico suas ações dependem da imitação do adulto, de forma que cada gesto dos menores é comandado ou sugerido pelos mais velhos. A mudança desta postura da criança dependerá da superação da coação pela cooperação. Para Piaget (idem, p.82) esta mudança transformará a relação entre a criança e o adulto, conforme ele aponta:

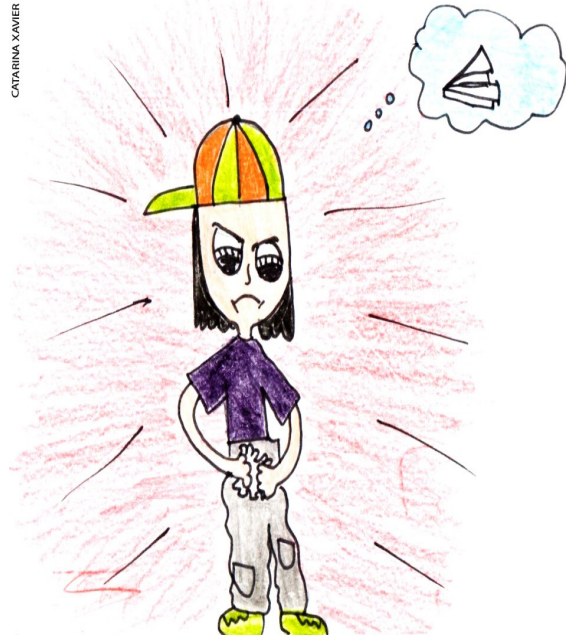


Figura 6

Quanto mais cresce, menos sofre o prestígio do mais velho, mais discute de igual para igual e mais oportunidade tem de livremente opor, além da obediência, da sugestão ou do negativismo, seu ponto de vista ao ponto de vista de qualquer outro: desde então, não só descobre a fronteira entre o eu e o outro, como aprende a compreender o outro e a se fazer compreender por ele.

Este movimento em que a criança relaciona o seu ponto de vista ao do outro é nomeado por descentração e conseguimos perceber nas falas dos entrevistados maiores.

Entrevistada D<sup>10</sup>: **O que você acha do que aconteceu?** *Acho que a Laura não deveria ter rasgado porque a Amanda não fez por mau. O que você acha que a professora fez quando a chamaram?* *Falou para ela não fazer isso. Em sua opinião, o que a professora deveria fazer?* *Chamar as duas para conversar e para ela pedir desculpa para ela não fazer mais isso*

<sup>10</sup> Entrevistada D (menina, 8 anos e 1 mês) estuda na 3ª série do Ensino Fundamental de 9 anos numa Escola particular.

Entrevistada E<sup>11</sup>: **Por que ela não podia ter feito aquilo? Porque talvez tenha dado muito trabalho ela ter feito. Ela estava se divertindo com o aviãozinho.**

Entrevistada F<sup>12</sup>: **O que você acha do que aconteceu? Ela não precisava ter feito isso podia ter dito que tinha atrapalhado o jogo e devolvido. E a Amanda poderia ter pedido desculpa. Às vezes a gente brinca com avião de papel e quando estamos brincando na sala a gente combina que pode brincar, mas tem que combinar de não jogar na altura do olho dos colegas porque pode machucar. Em sua opinião, o que os meninos que estavam jogando poderiam ter feito? A Laura poderia ter dado o avião para a Amanda.**

Destaco na fala da entrevistada F quando ao longo da entrevista ela sugere uma intervenção pela professora que faria com que o aluno pensasse a partir do ponto de vista do outro: “A professora podia perguntar assim ‘imagina a tua pulseira tua iria gostar se alguém arrebetasse? Imagina se alguém fizesse isso. Tu irias gostar? Imagina que a tua colega demorou um tempão para fazer o avião’ ”. Este é um tipo de intervenção do professor que contribui para que a criança diminua o pensamento egocêntrico e pense de forma mais autônoma. As relações entre as crianças propiciam mais a descentração que a relação entre a criança e o adulto, inclusive quando estão entre pares é que os conflitos se tornam mais comuns, já que as crianças se permitem discordar, discutir, quando estão frente a um igual. Sobre isso, esclarece Menin (1996, p.52-53):

Numa relação de mais igualdade com os outros as crianças podem descobrir que são diferentes entre si: que um pensa de um jeito, outro de outro, que um quer alguma coisa, outro quer outra, que um gosta de algo e outro do oposto. [...] Numa relação adulto-criança essas descobertas são muito mais difíceis: o adulto não é um igual com o qual a criança possa discordar, conflitar-se e assim descobrir-se. Não há trocas recíprocas entre adulto e criança, há proteção e mando de uma parte, imitação e submissão de outra.

---

<sup>11</sup> Entrevistada E (menina, 9 anos e 10 meses) estuda na 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos numa Escola particular.

<sup>12</sup> Entrevistada F (menina, 10 anos e 1 mês) estuda na 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos numa Escola particular.

Portanto, as situações de conflitos entre as crianças são as situações mais propícias para que o professor invista no desenvolvimento da autonomia de seus alunos, e estes momentos não podem ser ignorados por ele. O professor deve estar atento quanto às relações entre seus alunos, cabendo a ele ajudar a criança a rever e a reestruturar sua lógica de pensamento. Quando as situações de conflitos são valorizadas e problematizadas pelos professores, podem contribuir muito para que os alunos se desenvolvam moralmente. Miguel de Ben (2002, p.51) confirma que “Viver em grupo é uma conquista que precisa ser aprendida, e é normal que esta aprendizagem conduza conflitos entre seus membros”.

Ainda sobre a intervenção do professor, analiso as sugestões de sanções pelos entrevistados mais velhos que se contrapõem àquelas sugeridas pelos mais novos. Além de serem menos severos, têm como principal objetivo recompensar o personagem que teve seu avião rasgado ou prevenir uma outra situação como a apresentada.

Entrevistada D<sup>13</sup>: **O que você acha que a professora fez quando a chamaram? Falou para ela não fazer isso. Em sua opinião, o que a professora deveria fazer? Chamar as duas para conversar e para ela pedir desculpa para ela não fazer mais isso.**

Entrevistada E<sup>14</sup>: **O que você acha que a professora fez quando a chamaram? Ela ia perguntar para a Júlia porque ela rasgou. Eu acho que ela não deveria punir elas porque foi uma coisa simples, deixar assim, só chamar atenção porque elas não começaram a brigar. Foi só um aviãozinho de papel, eu acho simples.**

Entrevistada F<sup>15</sup>: **O que você acha que a professora fez quando a chamaram? Ela falou “Olha Laura, tu não precisava ter feito isso, rasgado o avião” e dito para a outra que tinha que ter cuidado para não jogar alto estragar o jogo. A Laura podia ter feito**

---

<sup>13</sup> Entrevistada D (menina, 8 anos e 1 mês) estuda na 3ª série do Ensino Fundamental de 9 anos numa Escola particular.

<sup>14</sup> Entrevistada E (menina, 9 anos e 10 meses) estuda na 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos numa Escola particular.

<sup>15</sup> Entrevistada F (menina, 10 anos e 1 mês) estuda na 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos numa Escola particular.

*um outro avião de papel com um bilhete de desculpa ou ter só pedido desculpa e dito que não ia fazer mais. A professora podia perguntar assim “imagina a tua pulseira tua iria gostar se alguém arrebatasse? Imagina se alguém fizesse isso. Tu irias gostar? Imagina que a tua colega demorou um tempão para fazer o avião. E a prof. poderia conversar com a turma para todo mundo cuidar se acontecer uma situação de cair qualquer coisa na quadra para devolver para o dono e cuidar. Uma vez eu perdi um anel na quadra e um colega me devolveu e eu fiquei aliviada porque eu precisava do anel.*

Pedir desculpa para aquele que perdeu seu avião, fazer outro avião para recompensar a perda do outro, ou simplesmente uma conversa entre a professora e o aluno que errou para que este não fizesse mais foram soluções sugeridas pelos entrevistados mais velhos. Pode-se analisar que as respostas destes entrevistados que são maiores se diversificam mais do que as respostas dos menores. Como o pensamento autônomo possibilita que a criança pense sobre a regra, a interprete, e avalie o seu contexto, estas não são interiores a eles, mas foram elaboradas interiormente por eles.



Figura 7

Em relação a isso, Piaget (1994) afirma que a moral da consciência autônoma não tende a submeter a personalidade a regras comuns em seu próprio conteúdo: limita-se a obrigar os indivíduos a “se situarem” uns em relação aos outros (1994, p.295)

***Regras de convivência, como a intervenção do professor pode contribuir para que o aluno considere as regras essenciais para viver com outros***

*“A biblioteca é um lugar de silêncio e não pode conversar porque atrapalha as pessoas”.*

A terceira história narra uma situação em que os alunos estão lendo na biblioteca da escola e alguns alunos começam a conversar. A partir desta situação, problematizo sobre o motivo para os alunos pararem de conversar, e se as crianças se referem à coação pela professora ou pelo respeito aos colegas que estão lendo. Além disso, reflito sobre possíveis intervenções dos professores nestas situações para que os alunos ampliem a compreensão e o respeito às regras de convivência.



Maria (Bruno) é uma (um) menina (o) que gosta muito de ler livros. O lugar que ela (e) mais gosta da escola é a biblioteca, e toda a semana que vai até este lugar na escola escolhe um livro novo para ler. Certo dia, Maria (Bruno) encontrou na biblioteca um livro com histórias muito legais, e ficou com muita vontade de ler. Ela (e) começou a ler o livro e ficou muito empolgada (o) com a

história, mas sua (seu) colega Lívia (Vinícius) estava conversando ao seu lado e ela (e) não conseguiu ler a história.

1. O que você acha do que aconteceu?
2. O que você acha que a professora fez quando viu que a (o) Lívia (Vinícius) estava conversando?
3. Em sua opinião, o que você acha que a professora deveria fazer?

A partir das análises das falas dos entrevistados, observei que todos tinham preocupação em relação ao personagem que estava lendo e foi atrapalhado pelos

colegas que estavam conversando. Entretanto, este é um aspecto que facilmente apareceria nas falas dos entrevistados, já que foi citado na história. Talvez se esta relação estivesse mais implícita as respostas obtidas poderiam ser mais diversificadas. De qualquer forma, foram observadas outras relações importantes. Discuto primeiro sobre a diferença das respostas dos maiores e menores em relação a suas opiniões diante das situações narradas. Os entrevistados A e C que são menores perceberam que a conversa estava atrapalhando aquele que estava lendo, entretanto não sugerem que o personagem que estava conversando pensasse no outro, que estava incomodado, para parar, e ao longo da entrevista consideraram a intervenção da professora essencial para que a situação se resolvesse.

Entrevistada A<sup>16</sup>: **O que você acha do que aconteceu?** *Ela queria ler o livro e a colega estava conversando e ela não conseguia.*

Entrevistado C<sup>17</sup>: **O que você acha do que aconteceu?** *Ele atrapalhou, daí não dava para o colega olhar o livro. O que você acha disso? Ele ficou chateado por que não conseguia ler. Você acha que alguém estava errado? Sim, o colega que estava conversando do lado dele.*

Nas falas dos entrevistados maiores observamos a relação da regra “não conversar na biblioteca” com o convívio social, e, portanto, o cumprimento desta regra está mais relacionada ao respeito ao outro que simplesmente à obediência ao professor.

**O que você acha do que aconteceu?** *Eu acho ruim porque se eles estavam lendo não dava para fazer barulho. A biblioteca é um lugar de silêncio e não pode conversar porque atrapalha as pessoas.*

O entrevistado B sugere que o menino saia da biblioteca para não atrapalhar a turma.

---

<sup>16</sup> Entrevistada A (menina, 5 anos) estuda no Jardim A de uma Escola particular de Educação Infantil.

<sup>17</sup> Entrevistado C: ( menino, 6 anos e 8 meses) estuda na 1ª série de uma Escola estadual.

Entrevistado B<sup>18</sup>: **O que você acha do que aconteceu?** *O Vinícius podia olhar que tinha uma pessoa lendo e sair da biblioteca.*

De certa forma esta resposta demonstra uma flexibilização em relação ao cumprimento da regra, pois o menino poderia conversar, mas precisaria sair da biblioteca. E assim não estaria junto com a turma e continuaria fazendo aquilo que queria, ou seja, não aprenderia a respeitar uma regra coletiva. Esta situação dificilmente aconteceria no ambiente escolar, já que é comum que as turmas permaneçam juntas em todos os momentos da rotina. Normalmente as situações em que um aluno sai do ambiente em que a turma está por não ter cumprido uma regra acontecem a partir da imposição dos professores que consideram esta uma punição justa. Mandar os alunos saírem da sala quando não estão se comportando e cumprindo as regras são ameaças comuns em muitos ambientes escolares. Ao longo da entrevista o mesmo menino afirma que a sua professora “manda os alunos para fora” quando acontecem situações como esta na escola.

**O que você acha que a professora fez quando viu que o Vinícius estava conversando?***Disse para ele ler o livro e não conversar. E por que não pode conversar na biblioteca? Porque tem livros e pessoas que estão lendo. Já aconteceu isso na tua escola? Sim, e a prof. mandou para fora.*

Observa-se ainda a coação do professor ao tentar resolver a situação, a partir desta intervenção não se dialoga sobre a importância de cumprir esta regra para a convivência do grupo, mas a professora apenas pede para ele ler e não conversar. Esta situação demonstra uma postura de professor autoritário que impõe suas decisões, sem ao menos explicar o motivo da existência da regra, e permitir que os alunos interiorizem e construam as regras. Marques (2005, p.96) afirma que é mais cômodo para o professor impor regras, mas que desta forma a descentração e o respeito mútuo não são propiciados.

É claro que é mais fácil “dar limites”, impor regras prontas sem dar explicação do que ajudar a construir os limites necessários à convivência respeitosa de si e do outro. Só que tal atitude não

---

<sup>18</sup> Entrevistado B (menino, 5 anos e 11 meses) estuda no Jardim B de uma Escola particular.

ajuda a sair do egocentrismo e construir uma relação de respeito mútuo, já que o indivíduo sem exemplos de respeito a si próprio terá mais dificuldade para respeitar e aceitar o outro.

Na fala do entrevistado C<sup>19</sup> também se observa a coação da professora que se torna mais característica pelo uso da palavra “mandou”.

**O que você acha que a professora fez quando viu que o Vinícius estava conversando?** *Eu acho que ela mandou ele pegar um livro para ele olhar. E fazer silêncio. É que sempre nas bibliotecas não pode ter barulho. Em sua opinião, o que você acha que a professora deveria fazer?* *Falar para ele parar de falar e ler um livro.*

Torna-se importante problematizar, nesta fala, a relação de interesse e prazer que os alunos constroem com a leitura quando vivenciam situações como esta, nas quais a leitura é imposta pelo professor para aquele aluno que está desobedecendo a uma norma. Considero a disciplina no ambiente escolar fundamental para o desenvolvimento dos alunos, e não seria certo que numa situação como esta o aluno continuasse conversando e atrapalhando o grupo. Sobre os estágios do desenvolvimento moral, Piaget (1994) afirma que estes são sucessivos e que a criança para chegar à autonomia precisa pensar de forma heterônoma, e esta é a etapa em que ela passará a entender e respeitar a regra. Observa-se atualmente em algumas relações familiares e escolares uma preocupação dos pais e professores de preservar a criança do autoritarismo, mas para isto muitas vezes eles acabam construindo um ambiente em que há ausência de regras, característico da anomia.

Então fica claro que não seria certo o professor deixar que o aluno continuasse conversando neste momento, já que esta é uma situação em que o professor pode ajudar o aluno a colocar-se no lugar do outro e entender que regras de convivência são essenciais para viver em sociedade, mas sua intervenção poderia favorecer a lógica da cooperação a partir de um diálogo que propiciasse o

---

<sup>19</sup> Entrevistado C: ( menino, 6 anos e 8 meses) estuda na 1ª série de uma Escola estadual.



movimento de descentração. Esta seria uma intervenção favorável ao desenvolvimento moral do aluno, ao contrário da coação em que o aluno precisaria apenas obedecer, sem refletir sobre a situação. Sobre isso, La Taille (1992) afirma “Como a coação impõe, ela não possibilita o desenvolvimento do raciocínio uma vez que aquilo que foi imposto permanece exterior à consciência, permanece apenas uma coisa na qual se acredita” (p. 67).

Além disso, acredito que quando o professor usa situações de estudo, como a leitura e a escrita para punir seus alunos, o interesse que o aluno tem por estudar, ler e escrever pode ser prejudicado. Para a entrevistada D que é mais velha e está em outro momento de sua vida escolar, a explicação da professora é suficiente para resolver a situação. Esta diferença entre as respostas dos menores e maiores, como já citado anteriormente, relaciona-se com a etapa do desenvolvimento moral em que estão.

Entrevistada D<sup>20</sup>: **O que você acha que a professora fez quando viu que a Livia estava conversando?** *Eu acho que ela explicou que a biblioteca não é lugar para conversar. Ela poderia dizer que conversar atrapalha a pessoa que está lendo.*

A entrevistada A<sup>21</sup>, que tem 5 anos de idade, quando fala que sua professora mandaria sair da biblioteca conta que esta punição faria com que o aluno aprendesse a não conversar mais.

**O que você acha que a professora fez quando viu que a Livia estava conversando?** *Se fosse a minha prof. ela ia mandar sair da biblioteca. Porque a minha prof. é muito braba. Mas ela iria ficar longe da turma? É que ela estava conversando, e ela ia aprender a não conversar mais.*

Reflico sobre uma situação como esta e penso que esta atitude poderia garantir que o aluno não conversasse na biblioteca, entretanto esta medida não garantiria que o aluno internalizasse a regra e entendesse que esta é uma regra

---

<sup>20</sup> Entrevistada D (menina, 8 anos e 1 mês) estuda na 3ª série do Ensino Fundamental de 9 anos numa Escola particular.

<sup>21</sup> Entrevistada A (menina, 5 anos) estuda no Jardim A de uma Escola particular de Educação Infantil.

movida pelo respeito mútuo. Sabemos que o desenvolvimento moral e cognitivo é um fator necessário para a criança internalizar uma regra e pensar de forma autônoma. Então, em muitas situações como esta, a fase do desenvolvimento moral em que a criança está não permitirá que ela internalize uma regra, mas a cumpra devido ao respeito unilateral que sente pelo professor. Cabe ao professor então reconhecer e respeitar a fase do desenvolvimento de cada aluno, e entender que suas atitudes não dependerão apenas de suas intervenções.

Mas, apesar disto, o professor pode contribuir para que o aluno atinja o pensamento autônomo quando propicia o diálogo e justifica a existências das regras, ou contribuir para que o aluno permaneça pensando de forma heterônoma, obedecendo às regras sem internalizá-las. Sobre isso, Kamii e Devries (1991, p.31) sugerem “Quando o adulto precisa exercer sua autoridade, ele pode fazê-lo de tal maneira que a criança tenha a possibilidade de agir voluntariamente, construindo para si mesma suas próprias regras morais”. O que elas sugerem é que, diante de uma situação em o aluno precise cumprir uma regra, o professor permita que o aluno possa escolher entre duas opções, mesmo que as duas sejam sugeridas ou impostas por ele. Ou seja, nesta situação da biblioteca, ao invés de simplesmente mandar o aluno sair, o professor poderia dizer “seus colegas estão incomodados com a sua conversa, você tem duas opções: você pode ficar na biblioteca e ler sem conversar para não atrapalhar a leitura dos outros ou continuar conversando fora da biblioteca, longe dos colegas.” A partir desta intervenção, o professor garantirá que o aluno cumpra a regra e também permitirá que tenha autonomia para fazer sua escolha. Em situações como esta, dificilmente o aluno escolheria ficar longe dos colegas. De acordo com as autoras, desta forma o aluno poderá construir seu próprio sistema moral.

Na medida em que um indivíduo pode escolher e decidir, ele tem a possibilidade de cooperar voluntariamente com os outros e construir seu próprio sistema moral de convicções. Por outro lado, à medida em que ele não se permite escolher e decidir, ele estará apto somente a seguir a vontade dos outros. (p. 30)

Para a entrevistada D que é mais velha, para a situação se resolver a intervenção do professor não se torna fundamentalmente necessária, pois o diálogo entre os alunos é suficiente. Nesta situação, o respeito mútuo e a cooperação estão presentes, pois a coação pela professora não é necessária.

Entrevistada D<sup>22</sup>: **O que acha do que aconteceu?** *Eu acho que a Maria deveria pedir para a colega que estava do seu lado parar de conversar. Ficou ruim a conversa para quem estava lendo a história*

Entrevistada E<sup>23</sup>: **O que você acha do que aconteceu?** *Eu acho que a biblioteca não é lugar para conversar e acho que ela deveria sair de perto dos colegas para conversar e se ela continuasse atrapalhando os monitores deveriam chamar atenção. Tinha gente tentando ler e não conseguia, porque leitura precisa de concentração e não dá para conversar.*

A partir destas falas observa-se também que estas crianças mantêm outra relação com a regra, já que esta não é mais fixa, imutável, imposta pela autoridade, mas é uma regra necessária para o convívio, e pode ser alterada com a intenção de que todos se satisfaçam. A entrevistada E sugere que a aluna que estava conversando poderia sair de perto dos colegas para não atrapalhar, então a regra “não conversar na biblioteca” não é necessária neste contexto, já que uma solução diferente foi encontrada. Piaget (1994) afirma que quando a criança muda seu posicionamento em relação às regras é porque ela supera o estágio do realismo moral e está no estágio da relatividade moral, no qual a regra não é imposta de forma isolada, mas relativizada a partir do contexto em que está inserida. A entrevistada F, que é a mais velha de todos, também demonstra uma flexibilização em relação à regra, pois sugere uma negociação entre o professor e o aluno.

**Em sua opinião, o que você acha que a professora deveria fazer?** *Se os alunos estiverem falando baixinho porque já tinham lido, a prof. poderia pedir para irem para um cantinho para não atrapalhar ninguém. Se a turma fosse bem legal no dia, a*

---

<sup>22</sup> Entrevistada D (menina, 8 anos e 1 mês) estuda na 3ª série do Ensino Fundamental de 9 anos numa Escola particular.

<sup>23</sup> Entrevistada E (menina, 9 anos e 10 meses) estuda na 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos numa Escola particular.

*professora poderia dar um voto de confiança para uma pessoa. Seria uma chance para ela poder conversar bem baixinho num canto que não tivesse ninguém.*



Em sua fala ela demonstra preocupação em não atrapalhar os colegas com a conversa. E quando a menina diz que a professora poderia dar um “voto de confiança” ela demonstra uma preocupação com o respeito mútuo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, refleti sobre o desenvolvimento moral da criança e como o ambiente escolar pode contribuir para tal. A partir das falas das crianças de diferentes idades e contextos escolares, analisei seus pensamentos sobre situações de indisciplina na rotina escolar, e observei que a idade e a etapa do desenvolvimento moral em que estão influenciam diretamente na forma como consideram as regras e as punições. Entretanto, observei que as vivências escolares dos alunos também influenciam no desenvolvimento do pensamento autônomo. Como muitos autores que estudam o tema apontam, o professor e a escola podem contribuir nesse processo. Se o construtivismo concebe a aprendizagem a partir da interação entre o sujeito e o meio, então este meio, que pode ser o professor e o ambiente escolar, são determinantes no processo de aprendizagem do aluno.

Dependendo de como a escola concebe a aprendizagem e como o professor planeja a rotina escolar, a interação entre os alunos é incentivada ou não. Existem tipos de atividades específicas e formas de organização da sala aula que contribuem para que as crianças interajam, deparando-se com situações de cooperação, respeito mútuo e até mesmo situações de conflitos em que precisam se colocar no lugar do outro, como aquelas apresentadas nas histórias. Por exemplo, se numa sala de aula as cadeiras estão sempre dispostas individualmente, situações de interação, cooperação e de resolução de conflitos dificilmente acontecerão, e, portanto, o desenvolvimento moral dos alunos a partir da sua reflexão, atuação e da intervenção do professor nestas situações não serão tão constantes. Para Piaget (1994, p.301) quando as crianças vivenciam apenas situações de trabalho individual, o egocentrismo espontâneo é reforçado. Ele inclusive critica este aspecto da escola tradicional.

A escola tradicional, cujo ideal se tornou pouco a pouco, preparar para os exames e para os concursos, mais que para a

própria vida, viu se obrigada a confinar a criança num trabalho estritamente individual: a classe ouve em comum e os alunos executam seus deveres cada um por si. Este processo, que contribui, mais que todas as situações familiares, para reforçar o egocentrismo espontâneo da criança, apresenta-se como contrário às exigências mais claras do desenvolvimento intelectual e moral.

É evidente que, se na sala de aula não há interação social, este não é um ambiente que propicia a reflexão e o aprendizado da moral. Em relação a isso, Delval (1998, p.22) afirma que para a aprendizagem da moral ser efetiva, situações de análise e reflexão devem ser propiciadas na prática, e, por isso, o professor deve estar sempre atento às relações de seus alunos e valorizar estes momentos.

A escola é um excelente âmbito para a aprendizagem e a prática da moral. Mas essa aprendizagem não se realiza mediante o ensino direto das regras como uma disciplina a mais. A moral não é um conjunto de conhecimentos teóricos, e sim algo que determina nossa maneira de agir e mostra quais são as condutas valiosas [...] a moral é adquirida na prática da moral, analisando-se as situações e decidindo-se o que é preciso fazer mediante o raciocínio.

Outra forma de contribuir para o desenvolvimento moral é incentivar os alunos a participar das decisões e elaborações das regras coletivas da turma, bem como das resoluções de situações em que algum grupo, turma ou aluno demonstram insatisfação sobre algum acontecimento ou regra da escola. E é claro que para que os alunos se manifestem em relação às suas insatisfações, é essencial que o professor, a escola e os colegas garantam um espaço em que as manifestações sejam ouvidas e respeitadas. As assembleias escolares são atividades que propiciam que todos tenham uma atuação efetiva na elaboração das regras, são momentos em que a palavra do aluno é garantida e o grupo pode discutir sobre situações de respeito ou desrespeito, busca de soluções, ajuda e felicitações, e sobretudo incentiva que os alunos ouçam opiniões diferentes das suas e aprendam a respeitá-las. Sobre as assembleias, Josep M. Puig (2002, p.33) explica:

As assembleias escolares são um meio, embora não o único, para alcançar dois tipos de objetivos: que as escolas sejam comunidades democráticas e que os alunos aprendam a ser

cidadãos capazes de participar em seu ambiente social de acordo com valores e critérios morais.

Durante a realização da pesquisa, percebi o quanto a ampliação do meu conhecimento sobre o desenvolvimento moral das crianças e suas relações com as regras contribuíram para qualificar as intervenções com meus alunos diante de situações de socialização. Cada vez mais minhas intervenções foram pensadas e planejadas para propiciar o pensamento autônomo dos meus alunos e a cooperação em sala de aula. Acredito que esta teoria contribui muito para que os professores estejam preparados para situações de indisciplina e resolução de conflitos e que suas intervenções cada vez mais deixem de ser instintivas, mas refletidas e planejadas para que a autonomia seja favorecida. Se consideramos o estudo da psicogênese essencial para entendermos como a criança constrói sua escrita e para planejarmos intervenções para contribuir com este processo, como o professor pode contribuir com o desenvolvimento moral do aluno se desconhece seu pensamento em relação à regra?

Como comenta Bonals (2003 p.70-1) o professor é essencial para o desenvolvimento da cooperação no ambiente escolar e, portanto, sua intervenção é fundamental.

O professor responsável por alunos e alunas que trabalham em grupos cooperativos pode intervir com eficácia para potencializar conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e normas em favor da ajuda mútua e, nesta, também em prol da proteção. [...] O professor pode comunicar para a turma enquanto grupo, que mais que trabalhar individualmente ou competir entre eles, é importante aprender a ajudar e a fazer-se ajudar da maneira mais eficaz possível. Portanto, o professor oferecerá as melhores condições para colocar em prática suas ideias.

Francesc López Rodrigues (2002) afirma que a escola deve encarar a socialização como um conteúdo escolar e, portanto, este deve ser um aspecto valorizado na escola. E se este é um conteúdo que os alunos devem aprender, cabe ao professor propiciar momentos para que esta aprendizagem seja efetiva. “Atuar democraticamente, respeitar e ser respeitado, argumentar, tomar a palavra, atuar

assertivamente, reclamar o que é justo, cumprir as obrigações... tudo isso se aprende e, visto que se aprende, precisa ser ensinado”.

Ao final desta pesquisa percebo que muitas outras relações entre a teoria e o pensamento das crianças poderiam ter sido feitas e que ainda tenho questionamentos e curiosidades sobre o processo de socialização da criança. Portanto, como qualquer processo de aprendizagem, esta pesquisa não está acabada, mas tornou-se o caminho para novas investigações.



## REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. Ensino e Pesquisa: Qual a relação? In: BECKER, Fernando e MARQUES, Tania B. I. (org.) *Ser Professor é Ser Pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BEN, Miguel de. A Assembléia na Educação Infantil. In: ARGÜIS, Ricardo. *Tutoria: com a palavra, o aluno*. Porto Alegre: Artmed, 2002.p.49-58.

BONALS, Joan. *O Trabalho em pequenos grupos na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

\_\_\_\_\_. Alguns comentários sobre a Educação Moral. *Pátio. Revista pedagógica*. n°5 Maio/Julho 1998. p. 18-22.

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Loyola, 1994.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. *Piaget para a educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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

\_\_\_\_\_. *Limites: três dimensões educacionais*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000

MARQUES, Tania B. I. *Do egocentrismo à descentração: a docência no ensino superior*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2005. Tese de Doutorado.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de. (org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996 (Coleção psicologia e educação).

MONTANGERO, Jacques e MAURICE-NAVILLE, Danielle. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIAGET, J. [1932]. *O juízo moral na criança*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. [1937] *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979; Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. [1926] *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record.

\_\_\_\_\_. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PUIG, Josep M. As Asembléias de Sala de Aula ou como Fazer coisas com Palavras. In: ARGÜIS, Ricardo. *Tutoria: com a palavra, o aluno*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.27-34.

RODRIGUES, Francisc Lopes. Introdução. In: ARGÜIS, Ricardo. *Tutoria: com a palavra, o aluno*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-14.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

O presente trabalho tem como objetivo estudar as concepções das crianças sobre a disciplina escolar e como estes pensamentos se constituem ao longo do desenvolvimento. A pesquisadora compromete-se a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho e garante que os dados e resultados individuais estão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

Tem como pesquisadoras responsáveis a Professora Dra. Tânia Marques, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS, orientadora, e a aluna do curso de Pedagogia Jaqueline Barbieri Pieretti. Ambas se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que a participante venha a ter no momento da entrevista ou posteriormente, através dos telefones xxxxxx e xxxxxx e dos endereços eletrônicos xxxxx e xxxxx e assumem o compromisso de que a participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_, Identidade n.º \_\_\_\_\_ autorizo o meu (minha) filho (a) a participar desta pesquisa.

---

**Nome do responsável (assinatura)**

---

**Nome pesquisadora (assinatura)**

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