

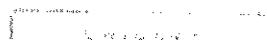
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

*Jussara Cristina Barboza Tortella*

***AMIZADE NO CONTEXTO ESCOLAR***

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

15-182/9



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	UNICAMP
	16380
V.	EX
TOMBO BC/	28907
PROC.	667/96
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	30/06/96
N.º CPD	

CM-00093706-1

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

T638a

Tortella, Jussara Cristina Barboza.

Amizade no contexto escolar / Jussara Cristina Barboza. --  
Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Amizade. 3. Desenvolvimento  
social. 4. Afeto (Psicologia). 5. Relações interpessoais. 6.  
Construtivismo. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II.  
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.  
Título.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

*Jussara Cristina Barboza Tortella*

***AMIZADE NO CONTEXTO ESCOLAR***

Este exemplar corresponde à redação  
final da Dissertação defendida por  
Jussara Cristina Barboza Tortella

Data: 29/08/96

Assinatura: Cláudio M de Assis

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada como exigência parcial para  
obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO  
na Área de Concentração: **Psicologia Educacional**  
à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da  
Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação  
Prof.a Dr.a Orly Zucatto Mantovani de Assis.

Comissão Julgadora:

*Quintino Domingos de Carvalho*

*Rodrigo Bruneel*

*Allyson de Assis*

Para

*Ailton*

*Tiago*

*Felipe*

*Pedro*

Aos meus pais e meu irmão

Valdemar, Jeanete e Rinaldo

Ao meu primo Ni “in memoriam”: “A verdadeira amizade ultrapassa as dimensões”

Agradeço:

- À minha querida orientadora Prof.a. Dra. Orly, por sua dedicação e carinho em toda a jornada deste trabalho; por meio de sua amizade, ao longo desses anos, fez-me perceber o valor de ser educadora, contribuindo para meu crescimento profissional.
- Aos professores, que participaram do exame de qualificação, por sua valiosa contribuição: Prof.a. Dra. Amélia Domingues de Castro e Prof.a. Dra. Rosely Palermo Brenelli
- À Prof.a. Ileana Enesco, pelo interesse em nos enviar de seu país muitas referências bibliográficas que enriqueceram este trabalho.
- Ao Prof. Dr. Firmino por sua maneira toda especial de ensinar, com quem muito aprendi
- À querida Prof.a Orley Z. Mantovani de Assis, Secretária Da Educação de Amparo, pelo incentivo a este trabalho.
- À querida Prof.a Maura, pela dedicação e revisão final do trabalho.
- À Prof.a. Edvane e às crianças, sem as quais o trabalho não seria possível
- À querida amiga Eliete, que me deu apoio nos momentos mais difíceis.
- A todos os amigos que fiz durante esta nova jornada de minha vida.
- Ao CNPQ pelo apoio financeiro que tornou possível a minha participação no programa de pós-graduação da FE da UNICAMP.
- A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

## *Canção da América*

*Amigo é coisa pra se guardar  
debaixo de sete chaves  
dentro do coração  
assim falava a canção  
que na América ouvi  
mas quem cantava chorou  
ao ver seu amigo partir*

*Mas quem ficou, no pensamento voou  
com seu canto que o outro lembrou  
e quem voou, no pensamento ficou  
com a lembrança que o outro cantou*

*Amigo é coisa pra se guardar  
no lado esquerdo do peito  
mesmo que o tempo e a distância digam não  
mesmo esquecendo a canção  
o que importa é ouvir  
a voz que vem do coração*

*Pois seja o que vier, venha o que vier  
qualquer dia amigo eu volto  
a te encontrar  
qualquer dia amigo a gente vai se encontrar*

*Milton Nascimento*

## RESUMO

Este trabalho parte de uma reflexão acerca das dificuldades que caracterizam as relações interpessoais em nossa sociedade nos dias de hoje. Tem por objetivo um estudo das representações que as crianças fazem de suas concepções de amizade, quando participam de um ambiente educacional que lhes propicia a oportunidade de refletir sobre este tema em momentos distintos.

O problema que norteou a realização da pesquisa pode ser assim formulado: Como crianças entre 5 - 6 anos de idade, que freqüentam uma classe de PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar), entendem a noção de amizade?

Buscou-se na Psicologia Genética de Jean Piaget os fundamentos teóricos para que se pudesse compreender o papel que as relações interindividuais, a cooperação, o egocentrismo do pensamento e sua descentração desempenham na construção dessa noção.

Partindo-se da problemática de conhecer os mecanismos que as crianças utilizam ao representar a noção de amizade, formulou-se a hipótese diretriz da presente pesquisa: as crianças constroem a noção de amizade e quando solicitadas a darem definições sobre esta noção, apresentam um conjunto de características comuns à faixa etária estudada: apresentam dificuldade em dar

definições; utilizam definições funcionais ou por conveniência para explicar o que entendem por amigo; não conseguem perceber as relações como independentes do lugar; nas relações de amizade, o egocentrismo predomina, dificuldade em estabelecer relações de multiplicação lógica; considera como amigos os seus pares que cumprem regras.

Para comprovação de nossa hipótese, realizamos um estudo de caso em uma classe de EMEI que adota o PROEPRE. A coleta de dados contou com dois momentos: 1. entrevista com alunos, individualmente, tendo por objetivo fazer um levantamento das noções que a criança possui sobre a amizade e as relações decorrentes desta. Para analisar esta entrevista, utilizamos o método clínico de Piaget. 2. acompanhamento da pesquisadora das atividades coletivas realizadas pelas crianças dessa classe. Na análise dessas atividades, procurou-se destacar os principais aspectos de cada uma delas, agrupando-as, para que os resultados pudessem dar uma visão global da noção que a criança tem acerca da amizade e dos demais conceitos que estão relacionados a essa noção.

A análise qualitativa dos resultados permitiram compreender a noção que as crianças possuem sobre amizade, comprovando nossa hipótese de que as noções que envolvem relações vão demonstrar características de sua faixa etária. Confrontamos também os resultados da pesquisa com o de outros pesquisadores, que fizeram investigações sobre o tema e, finalmente, extraímos implicações pedagógicas dos resultados encontrados.

## SUMMARY

This work was born from a reflection about the difficulties that characterize the interpersonal relationships in our society these days. It aims to study the representations that children make on their conceptions about friendship, when they participate in an educational environment that afford them the opportunity to reflect about this issue in different moments.

The problem that oriented the making of the research may be formulated as follows: How do five and six years old children, that attend a PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar e de 1º Grau) (Program of Preschool and Junior High School Education) class, understand the notion of friendship ?

The theoretical fundaments were searched in the Genetic Psychology of Jean Piaget in order to understand the role that interindividual relationships, cooperation, egocentrism of thought and its descentering have in the building of such notion.

Coming from the problematic of knowing the mechanisms that children utilize when representing the notion of friendship, the driving hypothesis of the current research was formulated: the children build the notion of friendship and when asked to give definitions about such notion, they present a set of common characteristics to the studied age-group: they pose difficulty in giving

definitions; they utilize functional or by convenience definitions to explain what they understand as friend; they can't envisage the relationships as independent from the place; in the relationships of friendship, egocentrism predominates, there is difficulty in establishing relationships of logic multiplication; they consider as friends their peers that accept the rules.

To prove our hypothesis, we made a case study in an EMEI classroom that employs the PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar e de 1º Grau) (Program of Preschool and Junior High School Education). The gathering of data was done in two moments: 1. interview with students, individually, aiming to make a survey of the notions that the child has about friendship and the relationships coming from it. To analyze that interview, we used the clinical method of Piaget. 2. follow up by the researcher of the team activities pursued by the children in that class. In the analysis of those activities, it was emphasized the main aspects of each one of them, grouping them, in order to the results to be able to give a global view of the notion that the child has about friendship and the other concepts that are related to such notion.

The qualitative analysis of the results allowed us to understand the notion that children have about friendship, proving our hypothesis that the notions that involve relationships will demonstrate characteristics of the group-age. We also confronted the results of the research with other researchers's, that investigated the issue and finally we extracted the pedagogical implications of the found results.

## ÍNDICE

	Página
LISTA DE ANEXOS .....	xii
LISTA DE TABELAS .....	xiii
LISTA DE GRÁFICOS .....	xv
LISTA DE FIGURAS .....	xviii
CAPÍTULO	
I. INTRODUÇÃO .....	1
II. QUESTÕES BÁSICAS DE PSICOLOGIA GENÉTICA ...	8
. O Desenho e a Linguagem como componentes da Representação Mental	
. O Conhecimento Social	
. Os Estágios Morais e a Adoção de Papéis	
. A Lógica das Relações e as Relações Interpessoais	
. A Vida Afetiva e as Relações Interpessoais	
. Amizade diante de perspectivas Sociológicas e Filosóficas	
. Estudos relacionados à Amizade e ao Altruísmo	

<b>III. PROEPRE - O AMBIENTE DA PESQUISA .....</b>	<b>95</b>
. As relações interindividuais nas classes do PROEPRE	
. Postura do professor de classe do PROEPRE	
. Rotinas diárias	
<b>IV. A PESQUISA .....</b>	<b>120</b>
. Justificativa	
. Objetivos	
. Colocação do Problema	
. Metodologia	
<b>V. OS RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>129</b>
. Resultados das Atividades Coletivas	
. Resultados das Atividades Individuais	
<b>VI. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>192</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>223</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>233</b>

## LISTA DE ANEXOS

1. Atividades Individuais .....	233
2. Atividades Coletivas .....	235
3. A Galinha Ruiva .....	240
4. Amigos .....	243
5. Depoimento da professora .....	245

## LISTA DE TABELAS

Tabelas	Página
1. Tema 1: Definição de Amizade .....	175
2. Tema 2: A questão da distância nas relações de amizade .....	178
3. Tema 3: Relações de amizade .....	181
4. Tema 6: Relações de amizade .....	183
5. Tema 4: A lógica das relações amistosas .....	186
6. Tema 5: A centração e a descentração nas relações amistosas .....	188
7. Tema 7: Multiplicação lógica: relações de amizade e parentesco ...	191
8. Tema 8: Noção de inimigo .....	195
9. Tema 9: Atitudes perceptivas de amizade .....	198

10. Tema 11: Atitudes perceptivas de amizade .....	198
11. Tema 10: Os sentimentos amistosos .....	204

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Página
1.a. Tema 1: Definição de Amizade - Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência .....	176
1.b. Tema 1: Definição de Amizade - Representação das categorias de respostas, incidência percentual .....	176
2.a. Tema 2: A questão da distância nas relações de amizade - Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência...	179
2.b. Tema 2: A questão da distância nas relações de amizade - Representação das categorias de respostas, incidência percentual.....	179
3.a. Tema 3: Relações de amizade - Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência .....	181
3.b. Tema 3: Relações de amizade - Representação das categorias de respostas, incidência percentual .....	182

4.a. Tema 6: Relações de amizade - Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência .....	183
4.b. Tema 6: Relações de amizade - Representação das categorias de respostas, incidência percentual .....	183
5.a. Tema 4: A lógica das relações amistosas - Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência .....	186
5.b. Tema 4: A lógica das relações amistosas - Representação das categorias de respostas, incidência percentual .....	186
6.a. Tema 5: A centração e a descentração nas relações amistosas Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência.....	188
6.b. Tema 5: A centração e a descentração nas relações amistosas Representação das categorias de respostas, incidência percentual .....	189
7.a Tema 7: Multiplicação lógica: relações de amizade e parentesco - Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência...	192
7.b. Tema 7: Multiplicação lógica: relações de amizade e parentesco - Representação das categorias de respostas, incidência percentual .....	192

8.a. Tema 8: Noção de inimigo - Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência .....	195
8.b. Tema 8: Noção de inimigo - Representação das categorias de respostas, incidência percentual .....	195
9.a. Tema 9: Atitudes perceptivas de amizade - Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência .....	198
9.b. Tema 9: Atitudes perceptivas de amizade - Representação das categorias de respostas, incidência percentual .....	199
10.a. Tema 11: Atitudes perceptivas de amizade - Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência .....	201
10.b. . Tema 11: Atitudes perceptivas de amizade - Representação das categorias de respostas, incidência percentual .....	201
11.a. Tema 10: Os sentimentos amistosos - - Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência .....	205
11.b. Tema 10: Os sentimentos amistosos - - Representação das categorias de respostas, incidência percentual .....	205

## LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Roda .....	100
2. Chamada .....	101
3. Planejamento do dia .....	102
4. Planejamento das atividades diversificadas .....	103
5. Escolha da atividade diversificada .....	104
6. Cartazes das atividades diversificadas .....	104
7. Atividade diversificada .....	105
8. Canto do supermercado .....	106
9. Cantinho da casinha .....	107

10. Jogos de construção .....	108
11. Jogos de mesa .....	109
12. Canto do bordado .....	110
13. Canto da fazendinha .....	111
14. Canto do livro .....	111
15. Atividade individual .....	112
16. Atividade independente .....	113
17. Arrumar a sala .....	114
18. Merenda .....	115
19. Recreação dirigida .....	116
20. Recreação livre .....	117
21. Descanso .....	118

22. Avaliação do dia .....	119
23. Amigo imaginário .....	139
24. Razões que fundamentam a amizade .....	145
25. Desenhos da história da galinha ruiva .....	151
26. História da galinha ruiva .....	153
27. Desenho da história “Amigos” .....	158
28. Confecção dos livros “Amigos” .....	167

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de uma reflexão acerca das dificuldades que caracterizam as relações interpessoais em nossa sociedade nos dias de hoje. Tem por objetivo um estudo das representações que as crianças fazem de suas concepções de amizade, quando participam de um ambiente educacional que lhes propicia a oportunidade de refletir sobre este tema em momentos distintos.

Desde que nasce o homem está imerso no mundo social com o qual interage de diferentes maneiras, à medida em que se desenvolve. As relações sociais que ele estabelece no decorrer de seu processo evolutivo são inerentes e essenciais à vida humana.

As pessoas parecem desconhecer o aumento da violência familiar, o alcoolismo, a depressão, etc. podem ser decorrentes da dificuldade que elas têm em estabelecer relações amistosas com outras.

Geralmente, nós não estamos acostumados a pensar em nossas relações sociais e muito menos entender que as relações de amizade dependem de uma construção.

Para que o indivíduo consiga ter um relacionamento amistoso é necessário que ocorra uma descentração, isto é, que a pessoa se desprenda de

seus sentimentos, de suas opiniões e venha a perceber os sentimentos e opiniões do outro. Isso supõe relações de cooperação.

Para Kamii (1991), somente a partir da descentração e da cooperação interindividual é que o sujeito chega a construir a noção exata das relações sociais de cooperação. Em suas palavras:

*O indivíduo que coopera de modo autônomo com os outros, sente uma necessidade interior de ser leal, por exemplo, porque a deslealdade destrói a confiança mútua. A sua lealdade é motivada, não pelo constrangimento, nem mesmo pelo desejo de ser aprovada pelos outros, mas mais por uma convicção íntima de que tal cooperação é útil, desejável e satisfatória em si. (p. 29)*

Analisando estes aspectos em uma criança pré-operatória evidenciamos que ela ainda não é capaz de conciliar a vontade do outro com a vontade própria; por exemplo, a criança percebe que outra criança está desejando o seu brinquedo, mas não consegue ainda coordenar o seu desejo com o de outra. Isto não quer dizer necessariamente que esta criança não possa brincar ou interagir com outras crianças.

Da mesma maneira, podemos analisar as relações de amizade nesta faixa etária. Não podemos dizer que por causa da centração e do egocentrismo a criança não faça amizades, mas sim, que não podemos ainda considerar esta amizade em seu conceito genuíno.

É muito difícil dar definições sobre amizade. Geralmente, quando dadas, elas incorporam conceitos de lealdade, de apoio e o cuidado para com outra pessoa.

Nenhum homem deseja estar só a vida toda, pois, por natureza, é um animal social, consequentemente, necessita de amigos. O ser humano para sua própria sobrevivência necessita estar em contato com outras pessoas.

Por que precisamos de amigos?

Duck (1991) relata que muitas pessoas, como religiosos e eremitas, optam por viverem isolados de outras pessoas. Depois do isolamento, essas pessoas relatam que sonham com outras, encontrando amigos, ou mesmo, chegam a ter alucinações que outras pessoas estão presentes. Estes dados podem não demonstrar a razão de precisarmos de amigos, mas nos mostra que de alguma forma a mente humana “procura recompensar” esta falta.

Por que será que a criança cria o amigo imaginário? Na Teoria Piagetiana, o jogo simbólico exerce um papel fundamental na vida da criança. Para entender o mundo adulto, cujas regras lhe são incompreensíveis, a criança entrega-se ao jogo simbólico num esforço de assimilar o real ao eu. Segundo Piaget (1964/78), essa assimilação constitui condição vital para o desenvolvimento, precisamente por causa do desequilíbrio de seu pensamento.

Assim, a criança cria companheiros imaginários para acompanhá-la em suas ações e que lhe servem como ouvinte ou de espelhos para o eu.

Os eremitas ou religiosos optam pelo isolamento, mas há casos em que as pessoas realmente são solitárias e, por algum motivo, não têm amigos.

Já na Antiga Grécia, a exclusão das pessoas do grupo social eram reconhecidas como uma punição severa.

A troca ou a inter-relação entre as pessoas, entre amigos, muito contribuem para o desenvolvimento intelectual e afetivo da pessoa. Se esta for privada de estabelecer relações, comparar, dar opiniões e estabelecer trocas quer afetivas, quer cognitivas, provavelmente, tornar-se-á uma pessoa emocionalmente incerta ou instável.

Portanto, uma das razões do porquê nós precisamos de amigos seria a de nos mantermos estáveis emocionalmente.

Uma outra razão seria a da necessidade que o ser humano sente em se comunicar, mais especificamente, a comunicação mútua. As pessoas têm necessidade de falar de si próprios, de suas conquistas ou angústias, de trocar opiniões. A privação de tais oportunidades pode ocasionar o isolamento social. O desenvolvimento da linguagem, assim como o de todos os outros aspectos, dependem de uma construção contínua, de uma interação do sujeito com o meio ou com o objeto de conhecimento.

Segundo Duck (ibid.), os seres humanos necessitam de dois tipos de apoio: o físico e o psicológico, que são significativamente diferentes. Por exemplo, se um amigo pessoal se afasta por qualquer motivo, podemos sentir falta do apoio físico, tal como ajuda em alguma tarefa. Podemos sentir ainda falta do apoio psicológico, ou seja, que nosso amigo nos dê atenção, mostre-se interessado em nossas opiniões, em nossos sentimentos.

A nossa sociedade ocidental parece ostentar que muitas relações de amizade provocam um certo status. Quanto mais amigos tenho, melhor a minha posição diante da sociedade.

Mas que tipo de amizade seria esta?

Embora as pessoas, atualmente, estejam sempre rodeadas por muitas outras, parece-nos que se sentem cada vez mais sozinhas. A rejeição social apresenta-se como uma constante em nossos dias. A perda do senso de opinião, dos valores morais e da auto-estima pode estar diretamente relacionada com a rejeição social.

Associado a isto, podemos ainda lembrar que os meios de comunicação no mundo moderno têm como destaque as condutas anti-sociais. Quando estão presentes notícias pró-sociais, considera-se fora de moda, algo pouco desejável. Infelizmente, são estas notícias anti-sociais que a sociedade contemporânea parece mais gostar de ouvir.

Estudos como o da amizade ou de outros temas sobre sentimentos têm uma conotação positiva, pois, apresentam como cerne os relacionamentos construtivos.

Pode parecer que as relações de amizade estejam norteadas somente pela afetividade. Deve-se levar em conta que, para realmente se chegar a uma noção de amizade, a criança deverá sair, principalmente, do egocentrismo para poder perceber o outro. Sabe-se que há uma relação inversa entre o egocentrismo e a construção das estruturas operacionais, ou seja, à

medida que decresce o egocentrismo, há uma evolução do pensamento operatório.

Então, supõe-se que, além do aspecto afetivo, a construção desta noção depende também do aspecto cognitivo.

Enfocando o aspecto moral, podemos dizer que este também está relacionado a esta noção. Exemplificando, para que duas pessoas possam ser amigas, há a necessidade de que sejam respeitadoras dos direitos e da liberdade de outrem.

Todos os aspectos do desenvolvimento caminham juntos e há uma inter-relação entre eles. A afetividade está ligada aos aspectos cognitivo, social e moral.

Poder-se-ia dizer que um ambiente ideal para que as relações de amizade se tornem sólidas, seria o de uma atmosfera social constituída de afeição, liberdade e solidariedade.

Trabalhando, há sete anos, em um sistema de ensino em que o PROEPRE (Programa de Educação Infantil e de Primeiro Grau) é o programa oficial e, estando a todo momento em contato com os pressupostos teóricos e práticos desse programa, optamos por realizar a pesquisa em uma das classes em que esses pressupostos são aplicados de modo bastante satisfatório, pois a professora responsável mantém-se fiel a seus objetivos e desenvolve uma prática pedagógica coerente com a teoria psicogenética, que fundamenta tal programa.

Trata-se de uma classe que proporciona aos alunos um ambiente sócio-afetivo livre de pressões, constrangimentos e coerções, no qual a criança tem oportunidade de decidir, escolher, opinar e manifestar livremente sentimentos e emoções.

Portanto, trata-se de um ambiente isento de autoritarismo em que as crianças podem conviver tranquilamente com os adultos e, ao mesmo tempo, estabelecer laços de amizade entre si.

O ambiente escolar proposto pelo PROEPRE, bem como a sua organização, visam a interação social da criança com seus pares, a cooperação e o respeito mútuo tão necessário às relações de amizade.

Como se desenvolvem as relações de amizade neste tipo de ambiente proposto pelo PROEPRE?

Esta pesquisa é baseada nos princípios da Epistemologia e Psicologia Genética de Jean Piaget.

## CAPÍTULO II

### QUESTÕES BÁSICAS DE PSICOLOGIA GENÉTICA.

Para fundamentar nossa proposta, é necessário que se apresente uma visão, embora rápida, de alguns aspectos da teoria de Piaget e do domínio da pesquisa, em que este trabalho está inserido. Visa, principalmente, conhecer como se insere a vida afetiva no contexto do desenvolvimento intelectual e social da criança, no período pré-operatório.

#### 2.1 - O Desenho e a Linguagem como componentes da Representação Mental.

Uma compreensão melhor do processo de representação implica a necessidade de análise do “período sensório-motor”, uma vez que é no final deste período que a criança se torna capaz de representar. Segundo Piaget, este período é caracterizado pela falta de função simbólica, ou seja, a criança ainda não apresenta pensamento, nem afetividade ligada a representações, que permitam evocar pessoas ou objetos, quando não estão presentes. Este período é de suma importância, porque é nele que a criança elabora o conjunto de subestruturas cognitivas, que servirão de ponto de partida para as suas construções perceptivas e intelectuais ulteriores.

Piaget e muitos outros admitem a existência de uma inteligência antes da linguagem, que é, essencialmente, prática, embora nem por isso deixe de resolver um conjunto de problemas de ação. As construções sensório-

motoras são apoiadas em percepções e movimentos e derivadas de uma coordenação das ações, sem que nelas intervenha a representação ou o pensamento.

Dentro de uma perspectiva construtiva, no período sensório-motor, observamos a evolução dos primeiros atos reflexos até o início das representações simbólicas.

Ao nascer, o bebê conta apenas com os seus reflexos já programados, que lhe foram transmitidos hereditariamente. Interagindo com o meio, estes reflexos incorporam dados exteriores, assimilando-os e dando origem aos esquemas de ação<sup>1</sup>.

A noção de assimilação e acomodação são de suma importância na teoria piagetiana: a primeira noção é utilizada no sentido de integração a estruturas anteriores, conferindo significação ao que é percebido; a segunda ocorre quando os esquemas de assimilação são modificados devido à influência de situações exteriores às quais se aplicam.

As relações entre assimilação e acomodação no plano da inteligência sensório-motora, acontecem da seguinte forma: quando a assimilação e a acomodação se equilibram, ocorre a inteligência. A imitação acontece quando a acomodação se subordina à assimilação; porém, quando ocorre o contrário há o jogo. É a partir do nível da representação que as coisas se matizam, por causa do maior número de combinações possíveis entre a assimilação e as acomodações.

---

<sup>1</sup> Chamaremos esquemas de ações o que, numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação á seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação. (Piaget 1967-73, p.16).

Piaget divide o período sensório-motor em seis estágios e caracteriza o último como o fim deste período e a transição para o período seguinte, quando a criança torna-se capaz de encontrar meios novos para adaptar-se a situações, não mais por simples tateios exteriores, mas sim, por combinações de ações interiorizadas.

Neste período, o sujeito vai organizar o real, que é construído pelo funcionamento de seus esquemas de ação.

Quando a criança nasce, o seu universo inicial está centrado em seu corpo e em sua própria ação. As grandes categorias da ação, que são os esquemas do objeto permanente do espaço, do tempo e da causalidade, vão aos poucos sendo construídas e serão subestruturas das futuras noções correspondentes.

No início da vida da criança, existe apenas um conjunto de espaços heterogêneos, todos centrados no próprio corpo (tátil, visual, auditivo, etc.) sem coordenações objetivas. Aos poucos, esses espaços vão coordenando-se, mas estas coordenações continuam parciais por muito tempo ainda.

No processo de conhecimento ou de interpretação do mundo, as relações espaço temporais e causais constituem em aspecto primordial. Construir essas relações significa para a criança inserir-se a si mesma, aos objetos e aos acontecimentos no espaço e no tempo.

Como já foi dito, os mecanismos sensório-motores ignoram a representação, mas desde o início a significação é constituída e utilizada, pois

toda assimilação sensório-motora já consiste em conferir significações; porém, os “significantes” são sempre perceptivos e ainda não diferenciados dos seus significados e, dessa forma, não se pode falar de função simbólica. A representação nada mais é, senão, a capacidade que permite à criança representar um significado (objeto, pessoa, acontecimento) por meio de um significante específico. Piaget (1974) define função simbólica como sendo:

*...conjunto de condutas que supõe a evocação representativa de um objeto ou de um acontecimento ausente e envolve, por conseguinte, a constituição ou o emprego de significantes diferenciados, visto que devem poder referir-se não só a elementos não atualmente perceptíveis, mas também aos que se acham presentes. (p. 47)*

As condutas, por meio das quais a função simbólica se manifesta, são as seguintes:

- imitação diferida: a criança já é capaz de reproduzir um modelo em sua ausência, após um intervalo de tempo mais ou menos longo. Também é capaz de reproduzir uma situação física ou um objeto interessante por meio de movimentos de seu corpo. Constitui o início da representação.

- jogo simbólico: consiste na assimilação egocêntrica do real à atividade própria da criança. A representação é nítida e o significante é um gesto imitativo, porém, acompanhado de objetos que vão se tornando simbólicos. Quando a criança se entrega ao jogo simbólico, ela assimila o real aos seus próprios interesses; por exemplo, a criança representa diferentes papéis, transformando-se em alguma pessoa da família, algum animal ou pessoas com as quais convive, por exemplo, sua professora.

- desenho: intermediário entre o jogo e a imagem mental. A criança ao desenhar, tenta imitar o real. Até 8-9 anos a criança desenha o que sabe do modelo, portanto, realista na intenção.

- imagem mental: surge como uma imitação interiorizada. A criança é capaz de evocar um objeto ou acontecimento ausente. Observamos aqui uma diferenciação entre significante e significado.

- linguagem: a evocação verbal de acontecimentos não atuais. Com a aquisição da linguagem, a criança é capaz de evocar suas ações passadas e de antecipar suas ações futuras por meio de palavras.

Todas estas condutas estão presentes nas crianças analisadas nesta pesquisa; encontram-se elas no período pré-operatório. A linguagem e o desenho serão detalhados e servirão de suporte para as futuras análises da pesquisa.

O desenho, como uma das formas de representação, tem sido bastante empregado em várias pesquisas (Fortuny 1988/95). A criança na Pré-Escola utiliza freqüentemente o desenho. Podemos dizer que ele é uma imitação da realidade sobre o papel, entendendo que esta realidade é a da criança. A criança, ao desenhar, exprime o que conhece acerca de um objeto, transferindo para o desenho a maneira como ela enxerga ou como representa o mundo.

Um estudo que contribuiu muito para elucidar esta forma de representação é o de Luquet, que descreve uma construção do desenho, dividindo-a em quatro níveis, que são solidários às estruturas de pensamento.

O primeiro nível é denominado realismo fortuito, no qual a criança entrega-se a um jogo de exercício, rabiscando por rabiscar. Ao olhar para o desenho reconhece formas nesses rabiscos, dando-lhe um significado.

O segundo nível é denominado realismo gorado ou fase de incapacidade sintética. Não há uma coordenação do todo e as partes do desenho estão justapostas. Exemplos notáveis: as maçãs fora da árvore, o chapéu muito acima da cabeça.

O próximo nível é o realismo intelectual. Em relação à fase anterior, algumas dificuldades já são superadas, mas ainda não há uma preocupação com relação à perspectiva visual: ao desenhar uma pessoa de perfil, a criança coloca os dois olhos. Uma característica desse nível é a “transparência” - a criança desenha como se pudesse ver através de objetos. Por exemplo, desenhando as pessoas no interior de uma casa ou o bebê dentro da barriga da mãe.

O último nível é o realismo visual que considera a relação do todo, observando a proporcionalidade dos objetos e representando, corretamente, o que é visível e o que não é.

Para Fortuny (1988) o desenho também pode ser uma situação de conflito cognitivo:

*Cuando um niño se da cuenta de que su idea inicial no queda a reflejada en el dibujo, entra en conflicto ya que, o bien tiene que cambiar de idea, o bien tiene que ajustar un nuevo significado a sus grafismos. Este hecho plantea al niño una contradicción que irá solventando mediante una paulatina toma de conciencia.*

*...La toma de conciencia de que en un dibujo pueden estar presentes elementos aunque éstos no hayan sido dibujados o se les haya dibujado sólo en parte, permite al niño adentrarse en los primeros análisis de la composición pictórica cuya organización de los objetos en diferentes planos dará lugar, más tarde, al dibujo en perspectiva (p. 162/167)*

Piaget (1924/67) faz um paralelo dos estudos sobre o realismo infantil com os estudos sobre o desenho, que foram realizados por Luquet. Ele afirma que a criança dessa faixa etária apresenta uma tendência realista, isto é, ela acredita que o seu ponto de vista é o único real; afirma ainda que ela faz também muitas observações, até mais detalhadas que a dos adultos, todavia, estas observações não se coordenam, não se organizam. A criança, agindo como um todo indissociável, logicamente, faz com que o seu desenho também siga este mesmo raciocínio, indicando uma incapacidade sintética.

Portanto, este desenho vai mostrar o que a criança sabe em relação às coisas, e que se denomina de realismo intelectual, contrapondo-se ao realismo visual, que é uma cópia fiel do modelo.

Segundo Luquet, o desenho da criança até 8-9 anos é essencialmente realista, na intenção: o sujeito desenha o que sabe a respeito de um personagem ou de um objeto, muito antes de exprimir, graficamente, o que nele vê. A evolução do desenho é solidária com toda a estruturação do espaço, conforme os diferentes estágios desse desenvolvimento.

Podemos distinguir duas grandes categorias de imagens mentais: as imagens reprodutoras, que se limitam a evocar espetáculos já conhecidos e percebidos anteriormente; e as imagens antecipadoras, que imaginam movimentos ou transformações, assim como seus resultados, mas sem haver assistido anteriormente à sua realização.

A criança que se encontra no período pré-operatório tem dificuldade de reproduzir movimentos ou transformações, pois as imagens mentais, nesse período, são quase exclusivamente estáticas. Porém, no nível

operatório concreto, as crianças chegam às reproduções de movimentos e transformações, como também às imagens antecipadoras de categorias correspondentes.

Em alguns de seus experimentos, Piaget notou que a representação por meio do desenho, acompanhado de imagem, e não a cópia, só se consegue em média, dos 7 anos para cima. Um experimento interessante, citado no livro “A Psicologia da Criança”, que comprova este fato, consiste em a criança dar cambalhotas em um tubo colorido nas extremidades de vermelho e azul. A observação retirada dessa experiência é a seguinte:

- os sujeitos que prevêem muito bem a permutação das extremidades coloridas não chegam a desenhar, senão tarde, duas ou três posições intermediárias do tubo.
- os sujeitos também quase nunca chegam a imitar melhor o movimento de cambalhotas através de um gesto lento, segurando o tubo com a mão.
- mesmo no início das operações concretas (7-8 anos) a criança sente dificuldade em reproduzir imagens cinéticas.

As imagens cinéticas e de transformação, portanto, se apóiam, sem dúvida, na compreensão operatória. As operações derivam da própria ação e não do simbolismo acompanhado de imagens, e nem somente dos sinais ou da linguagem.

Na transformação do esquema sensório-motor em conceito, a socialização e a verbalização são consideradas como uma das dimensões dessa transformação.

A linguagem tem sua relevada importância. À medida que a criança percebe que sua forma de expressar não é compreendida por parte dos adultos e até mesmo por outras crianças, ela vai, aos poucos, “modelando” sua linguagem, ou seja, adaptando-se ao seu meio.

A formação dos conceitos a partir dos esquemas sensório-motores ocorre de maneira lenta e gradual. O emprego dos primeiros signos verbais, durante a fase VI da inteligência sensório-motora, demonstra esta formação lenta. A criança, por exemplo, diz “papá” a todo homem que se encontre à sua frente.

Esses primeiros esquemas verbais são intermediários entre os esquemas de inteligência sensório-motora e os conceituais, assim como os esquemas simbólicos são intermediários entre os jogos de exercício e os símbolos lúdicos, desligados da própria ação; também a imitação diferida é intermediária entre a imitação sensório-motora e a imitação representativa.

As palavras utilizadas pela criança para designar esses esquemas verbais são consideradas intermediárias entre significantes simbólicos ou imitativos e os verdadeiros signos.

Não podemos dizer que estes primeiros esquemas verbais são esquemas sensório-motores puros e nem conceitos francos, embora apresentem indícios relativos a ambos. Estes esquemas verbais assinalam um desenvolvimento na direção do conceito.

O progresso da representação conceitual será solidário com o da própria linguagem, sendo que a possibilidade de construir representação conceitual é uma das condições necessárias à adequação da linguagem.

A linguagem é, portanto, uma condição necessária, mas não suficiente para a construção de conceitos. Para que ela seja possível, são necessárias, pois, condições prévias, fornecidas pela própria ação.

No momento em que a linguagem deixa de acompanhar um simples ato e reconstitui uma ação passada, há, então, um começo de representação e a palavra começa a funcionar como signo, isto é, não mais como simples parte do ato, mas como evocação deste.

A criança, no início do período representacional, permanece a meio caminho entre a comunicação com outrem e o monólogo egocêntrico: sua “fala” e “perguntas”(o que é?) dirigem-se tanto a si mesma como a outras pessoas.

Para diferenciar se a criança está utilizando conceitos e não mais simples imagens anteriores, é preciso levar em conta dois fatores: o conceito é geral e comunicável, e a imagem é singular e egocêntrica. Piaget diz que o pré-conceito necessita da imagem e permanece, em parte, determinado por ela; enquanto que o conceito dela se liberta por sua própria generalidade e não a emprega mais, a não ser a título de ilustração.

Quando pedimos para a criança explicar ou relatar o modo pelo qual realizou um determinado problema ou uma ação já vivenciada, podemos estar ocasionando uma desadaptação. Ela terá de pensar como realizou essa

tarefa. Para as crianças pré-operatórias, isto se torna difícil pela falta de reversibilidade, uma vez que ela terá de refazer mentalmente as experiências ou ações realizadas.

A criança terá de vencer os mesmos obstáculos que venceu no plano da ação, quando tentar verbalizar as suas ações. Para isto, ela terá de tomar consciência de sua ação, que nada mais é que refazer, mentalmente, as ações já realizadas.

Piaget (1924/67) afirma: *“Tomar consciência de uma operação é, efetivamente, fazê-la passar do plano da ação para o da linguagem; é, portanto, reinventá-la na imaginação, para poder exprimi-la em palavras.”*(p.204)

## 2.2 - O Conhecimento Social

A criança, ao nascer, entra em contato com um mundo social totalmente organizado e estruturado, cujo mecanismo deve entender. Cada sociedade predetermina os aspectos que deseja preservar nas gerações futuras e quais os que devem eliminar; portanto, a organização da sociedade regula o desenvolvimento social, principalmente, na infância.

Quanto mais complexa for essa organização, tanto mais lenta será a aquisição do conhecimento social. Os estudos de J. Delval (1989) sobre o intercâmbio comercial demonstram que a criança no decorrer de seu processo evolutivo apresenta diferentes maneiras de compreender este tipo de relação.

Fica evidente que diante de uma estrutura tão complexa é difícil para a criança compreender os seus aspectos. Jean Piaget, em seus estudos, demonstra a evolução que os sujeitos fazem das relações sociais. Os conceitos sociais são, especialmente, complexos e estão muito relacionados aos outros.

Sabemos, baseados nos estudos de Piaget, que ao longo de seu desenvolvimento, a criança procura dar explicações sobre a realidade que a cerca, tanto física, lógica, como social, com base em suas próprias vivências ou esquemas anteriores, procurando, de alguma forma, certa ou errada, explicações para este mundo.

A criança está inserida em dois universos diferentes: a sociedade dos adultos já organizada e que precisa dominar, e a sociedade infantil na qual ela estabelece relações de igualdade e expressa o seu pensamento de forma aberta. Ambas são ricas em fontes de informação social.

Desde o nascimento até mais ou menos por volta dos 7/8 anos, o pensamento da criança é egocêntrico, ou seja, ela é incapaz de perceber o ponto de vista de outra pessoa. Percebe-se que em seu raciocínio não existe lógica, pois ela não sente necessidade de provar ou demonstrar o que afirma. Dessa forma, à medida que começa surgir a justificação lógica, o egocentrismo começa a diminuir.

Todas as noções que envolvem relações e que fazem parte do cotidiano da criança vão demonstrar características de sua faixa etária, tais como: o egocentrismo, a incompreensão da reciprocidade das relações, a incapacidade de multiplicação lógica, etc.

A família, a primeira unidade social que a criança encontra ao nascer, constitui seu primeiro ponto de referência social. É importante observar como as crianças entendem e elaboram idéias sobre as relações sociais existentes dentro da própria família e do mundo social que a cerca. Embora a criança utilize, verbalmente, conceitos, como: pai, mãe, tio, etc., isto não quer dizer que esses conceitos tenham o mesmo significado para ela, conforme se apresentam ao adulto.

Quando perguntamos a uma criança pequena que possui, por exemplo, um irmão, quantos são seus irmãos, ela responde corretamente. Mas, ao perguntarmos quantos irmãos têm o seu irmão, geralmente, ela responde que nenhum, demonstrando a incapacidade de se colocar no ponto de vista do irmão e a dificuldade de colocar-se em um ponto de vista que não é o seu.

Para as crianças até mais ou menos sete anos, só as pessoas que moram na mesma casa é que constituem a família. Se pedirmos para que representem a família por meio de um desenho, geralmente, incluem o gato, o cachorro e outros animais. Assim, as pessoas que não moram na mesma casa como tio, tia, avó, avô, não fazem parte da família; elas consideram a família como a reunião de pessoas dentro de uma proximidade espacial. Nessa perspectiva, ao tratarmos da amizade, os amigos, provavelmente, serão somente aqueles que estão participando de suas brincadeiras, de seus jogos e as relações afetivas têm pouca influência em suas definições.

A maneira como compreendem as relações de parentesco denota a dificuldade da criança dessa faixa etária em estabelecer relações lógicas. Já por volta dos 8/9 anos, há uma descentração dos aspectos perceptivos e espaciais e as crianças dessa idade passam a considerar os laços biológicos implícitos na

constituição da família. Há também uma diferenciação dos animais e das pessoas que não encontramos na fase anterior.

A próxima unidade social em que a criança entra em contato, geralmente, é a escola. Nos primeiros anos escolares, presenciamos na criança uma evolução muito importante em todos os aspectos do seu desenvolvimento: cognitivo, afetivo, social e perceptivo-motor.

As relações que a criança estabelece com os seus pares contribuem para o desenvolvimento em todos os seus aspectos acima mencionado. A criança só poderá tomar consciência de seu pensamento ao confrontar-se com o pensamento de outros.

Quando vai para a escola pela primeira vez, ela carrega consigo várias expectativas. Traz informações provenientes, em geral, do mundo adulto e interpreta estas informações a sua maneira.

As escolas, que estão preocupadas com o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos, devem estar também preocupadas com o aspecto social e atentas a ele, que, na maioria das vezes, é mal interpretado por parte dos educadores. Se ao chegar à escola, a criança encontra um ambiente propício para trocas sociais entre pares e adultos e se depara com um local onde as trocas afetivas são valorizadas, mais oportunidades ela terá para desenvolver-se plenamente, dentro do aspecto social e demais aspectos.

Mas, se ao entrar na escola, a criança se depara com um ambiente rígido, autoritário, onde raramente terá oportunidades de trocas sociais,

certamente, o desenvolvimento social, bem como a sua elaboração, serão prejudicados.

Assim como as crianças encontram dificuldade em explicar as relações familiares, quando solicitadas a explicar como se organiza uma escola, elas demonstram desconhecer a existência de leis e contratos sociais dessa organização.

Moreno (1988) refere-se a uma escola de pedagogia ativa onde foi realizada uma pesquisa para se saber quais as idéias que as crianças possuíam sobre a instituição escolar. As crianças entre 5 e 10 anos de idade acreditam que qualquer pessoa pode construir uma escola, basta que tenham dinheiro. Para elas, qualquer pessoa da comunidade pode ser o diretor e este tem por função despedir professores que faltam muito, decidir sobre quais alunos irão passar ou repetir de ano, etc. Acreditam também que a função da escola é “ensinar a escrever” e que os professores não se cansam nunca e não são ricos nem pobres, porque se fossem ricos, montariam uma escola.

Todos estes dados parecem demonstrar que, embora a escola seja uma organização social tão próxima da criança, ela não explora convenientemente a riqueza das relações existentes em seu contexto e deixa de lado todas essas noções, como se estas não fizessem parte do mundo infantil.

Assim como há uma evolução nos conceitos relativos à família, há também nas relações existentes nas escolas. Continuando esse estudo, as crianças, a partir dos 9 anos, começam a determinar mais claramente as funções das pessoas com as quais convive na escola: o diretor, os professores,

etc. A escola já não é mais vista como uma entidade tão complexa e os papéis que cada pessoa exerce dentro dela são mais delimitados.

Moreno (ibid.) observa: *“o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento social são duas faces de uma mesma moeda, duas vertentes de um processo evolutivo, que é, de uma só vez, social e individual”*(p. 71). Não podemos separar o sujeito como se pudesse fazer uma divisão ao meio, ora um ser cognitivo, ora social. Estes dois aspectos são indissociáveis, caminham juntos dentro de um mesmo processo.

Podemos, assim, inferir que, se a criança ao raciocinar sobre os fenômenos lógico-matemáticos e físicos, prende-se primeiramente às aparências mais imediatas das coisas, quando estiver tratando do conhecimento social e das relações interpessoais, ela agirá da mesma forma. A criança pequena consegue perceber os aspectos manifestos das situações interpessoais, mas os motivos implícitos não são notados. Aos poucos, ela vai percebendo esses processos perceptivos, segundo Piaget, graças ao declínio do egocentrismo, e é a partir das interações sociais (conflitos, discussões e outras experiências interpessoais) que a criança vai desenvolvendo esta capacidade de coletar informações sobre os processos psicológicos humanos. Piaget (1924/67) afirma:

*...se a criança sente necessidade de socializar seu pensamento, esta necessidade deve, na verdade, poder satisfazer-se por completo quando a criança tem amigos de sua idade, que ela vê diariamente, e com os quais ela brinca sem constrangimento e sem se policiar. (p.197).*

O meio em que cada um vive influi, consideravelmente, sobre a organização da sociedade, assim como em outros aspectos do desenvolvimento. O desenvolvimento cognitivo e afetivo colaboram para que

a criança possa entender o mundo social, as relações existentes para que o sujeito possa viver harmoniosamente na sociedade.

Se a criança conviver em um ambiente social solicitador, que propicie a elaboração pessoal das representações mentais dos fenômenos sociais do meio, provavelmente, mais condições ela terá de construir, de vivenciar essas representações. Segundo Moreno (ibid.),

*...o uso da expressão desenvolvimento social, ainda que no sentido geral se entende como progressiva aquisição de valores normativos, hábitos e pautas de comportamento, elementos culturais, papéis sociais, conhecimentos sobre a sociedade supõe, no sentido mais preciso, explicar a integração do indivíduo na sociedade a partir de uma perspectiva cognitiva. (p.80)*

A escola, atualmente, pouco, ou quase nunca, enfoca em seus currículos os valores afetivos, sociais e morais, como a amizade, a autonomia, os direitos e deveres, a solidariedade, os diferentes papéis que o sujeito desempenha, etc. e se estes constam do plano, o professor desconhece o seu valor e quando trabalhados e discutidos em sala de aula, perdem todo o seu teor. Será que com classes tão numerosas como atualmente encontramos nas redes estaduais, onde até a disposição do mobiliário contribui para a individualidade, encontramos um ambiente solicitador para o desenvolvimento destes aspectos mencionados?

### 2.2.1 - O Conhecimento Social e sua Representação

Podemos definir conhecimento social pelo conjunto de conhecimentos que adquirimos ao longo de nossa vida, ou seja, sobre as pessoas e nossas interações com elas, o funcionamento de nossa sociedade, os diferentes papéis sociais, os sistemas de valores e regras, enfim, tudo o que diz

respeito à vida social. Ao estudarmos o conhecimento social, estamos estudando também os processos cognitivos.

Da mesma forma que os outros conhecimentos, o social também vai sendo construído ao longo do desenvolvimento do sujeito. Desde seu nascimento, o indivíduo está interagindo com outras pessoas e a forma como vai ser tratado já está determinada socialmente, dependendo do lugar em que nasce.

A criança é dependente do adulto. Desde pequena aprende que para fazer determinadas coisas depende do “querer” do adulto. Portanto, o conhecimento vai sendo construído a partir das resistências que o meio oferece, tanto no âmbito físico como no social.

Entre as obras de Piaget, podemos destacar algumas que contribuem para o estudo mais específico do conhecimento social : A Linguagem e Pensamento da Criança (1923), O Raciocínio na Criança (1924) e O Julgamento Moral da Criança (1932), nas quais Piaget estuda a razão social infantil. Estes trabalhos são considerados como ponto de partida para outras investigações sobre o conhecimento social e visam mais perceber a representação desse conhecimento social do que a aprendizagem social ou a conduta social.

A posição construtivista de Piaget vai se distanciar dos estudos empiristas que vêem o homem como uma tábula rasa, afirmando que o conhecimento começa com a experiência e é através dos sentidos que o sujeito vai perceber o que é externo. Podemos inferir, então, segundo esta concepção, que, se o que é exterior é captado pelo sujeito, as idéias das crianças são um

reflexo das do adulto. Vários estudos demonstram a incoerência desta afirmação, pois uma criança de 7 anos ao explicar várias noções, como por exemplo, a de família, suas idéias sobre esse assunto não são as mesmas de um adulto.

As idéias de Piaget também não vão de encontro ao inatismo segundo o qual o conhecimento é inato, está no próprio sujeito.

Piaget parte do pressuposto de que o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, e sim, na interação de ambos; sob sua ótica o objeto é tido como objeto do conhecimento.

No processo de construção do conhecimento, as informações exteriores, que no caso do conhecimento social boa parte advêm dos adultos, são integradas e elaboradas individualmente pelo sujeito.

A criança recebe muitas informações, quer advindas dos meios de comunicação, quer das pessoas. Em um processo de construção, ela seleciona estas informações e as reorganiza. Embora ela esteja inserida no mundo social desde o seu nascimento, sua experiência social, além de ser diferente em relação a do adulto, é ainda bastante restrita.

O contato com o meio físico, geralmente, é mais fácil em relação ao mundo social. Os adultos, quando questionados pela criança sobre certos assuntos que dizem respeito ao mundo social, na maioria das vezes, respondem que: “isto não é coisa de criança”.

A esse fato ainda se alia a falta de contato com o mundo social, e também a insuficiência de instrumentos intelectuais. Por exemplo, ficaria longe da compreensão de uma criança de 5/6 anos a divisão dos Estados de nosso país; ou ainda, crianças pré-escolares acreditam que o prefeito é uma pessoa bastante rica pois é ele quem compra todo material da escola e da cidade.

Portanto, a falta de informações, de experiência e de instrumentos intelectuais vai demonstrar o modo como a criança faz a representação social.

Pode-se falar acerca de três tipos de elementos da representação do mundo social: normas ou regras, valores e noções.

Desde seu nascimento criança está sujeita às regras, tais como: hora de comer, de dormir, de tomar banho. Aos poucos, a criança vai aprendendo estas normas que regem o seu meio, como por exemplo, que se deve fazer uso do talher ao se alimentar.

Junto às normas, a criança incorpora também os valores, ou seja, o que a sociedade acredita que é bom ou não para ela. Ser um bom estudante constitui um valor, mas ser preguiçoso, não. As normas e as regras variam muito de sociedade para sociedade.

As noções surgem quando a criança tenta explicar o porquê ou as razões das coisas que as cercam. Delval (1993) afirma:

*Normas y valores se empiezan a adquirir muy pronto y de una manera relativamente pasiva, es decir, el sujeto los obtiene en gran medida hechos. En este caso la transmisión directa por parte de los adultos desempeña un papel importante. Por el contrario las nociones, y las explicaciones de por qué son así las cosas, que se apoyan en ellas, las va elaborando por su cuenta en un trabajo mucho más lento y mucho más complejo. A su vez, las nociones*

*inciden sobre normas y valores y los reorganizan, y cuando se alcanza un grado de comprensión grande, dan a normas y valores un sentido nuevo y permiten reflexionar sobre ellos haciendo posible la descentración. (p.260)*

Durante muito tempo a Psicologia Cognitiva e a Psicologia Social se desenvolveram separadamente, sem que percebessem que uma tem influência direta sobre a outra. Enquanto que a Psicologia Social ficava centrada nos aspectos da conduta social, sem compreender os mecanismos psicológicos implicados neste fenômeno, aquela centrou seus estudos nos processos cognitivos, deixando de lado o contexto social.

Na década de setenta, tanto os psicólogos sociais como os cognitivos começaram a focar novos estudos; os sociais com uma orientação cognitiva e os cognitivos começaram a interessar-se pela conduta e por estudos de tarefas cognitivas cercadas de problemas da vida cotidiana; ambas passaram a considerar as variações situacionais e as variações não cognitivas (afetivas, motivacionais, etc.).

O conhecimento social, nesta década, sofreu influência de duas correntes epistemológicas: de um lado, a que enfocava o modelo E-R, que estudava a natureza dos “estímulos sociais” (escola, família, subculturas,...) e as “respostas sociais”(apego, popularidade, papéis sexuais,...); e de outro, a investigação sobre o desenvolvimento cognitivo, guiada pelos ensinamentos piagetianos que afirmavam, implicitamente, que o conhecimento social é apenas um caso particular do conhecimento em geral, regido pelas mesmas leis e processos psicológicos.

Em 1970, Delval e seus colaboradores começam a estudar a representação do mundo social sob uma ótica evolutiva, utilizando o método

clínico de Piaget, iniciando pelo estudo do funcionamento econômico da sociedade e seu conceito de poder.

Outras noções também foram analisadas por este grupo de pesquisadores, tais como: nação, família e relações de parentesco, escola, nascimento e morte, guerra e paz, religião.

Assim, cada vez mais se reconhece a importância dos estudos do conhecimento social, enfocando-se sua origem, funções e organização.

Diante do problema da distinção do conhecimento social e do conhecimento não social há uma divergência entre autores.

Para Piaget, os mecanismos do conhecimento são comuns e universais, qualquer que seja o objeto a conhecer. Há autores que seguem a mesma linha de Piaget, acreditando que o conhecimento social se constrói da mesma forma que o conhecimento físico. Outros autores, contrários a esta idéia, dizem que a construção do conhecimento social se dá de maneira diferente do conhecimento físico.

Segundo Chandler (1982) apud Enesco, Delval e Linaza (1989), o conhecimento social é qualitativamente diferente e irredutível em relação ao conhecimento não social e que, como tal, inclui certos procedimentos e estruturas do conhecimento que não existem no mundo do conhecimento impessoal.

Para Damon (1979,1983) apud (Enesco et alii, 1989), as diferenças entre o conhecimento social e não social se situam não no terreno

dos processos cognitivos gerais, mas sim, no tipo de ações e interações que as pessoas estabelecem com uma ou outra classe de objetos.

Turiel (1983,1985) apud (Enesco et alii, 1989) propõe que o conhecimento social e não social se constroem em domínios ou sistemas conceituais diferenciados. Segundo sua perspectiva, faz-se necessário distinguir não só entre conhecimento social e não social, mas também entre distintas formas de conhecimento dentro de cada um desses dois domínios gerais.

Contrapondo-se a estas idéias, podemos destacar Flavell (1977) apud (Enesco et alii, 1989) , que insiste em afirmar que a maior parte dos processos e operações básicas da mente estão presentes no conhecimento social e não social, e que não devemos duvidar que é a mesma mente humana a que pensa acerca do mundo físico e social. Ele apóia a tese de um conhecimento unitário e não específico em cada domínio.

Segundo Enesco, Delval e Linaza (ibid.), a discussão acerca das possíveis diferenças entre o conhecimento social e não social tem-se movido, basicamente, em dois níveis complementares. No primeiro, as discussões têm se centrado no problema das características do objeto a conhecer (físico ou social) e do tipo de relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto do conhecimento; enquanto que o segundo nível estabelece se o conhecimento social e não social diferem quanto aos processos cognitivos subjacentes e os mecanismos de aquisição do conhecimento.

As ciências sociais fazem parte de um dos campos das ciências empíricas. Para poder comprovar sua validade, é necessário descrever a

realidade. Enquanto que as ciências físicas tratam do mundo físico ou biológico, as ciências sociais enfocam o homem em seu aspecto social. Os estudos realizados no campo das ciências sociais são mais recentes em relação aos das ciências físicas. Alguns autores dizem que a comprovação das ciências sociais é difícil por diversos motivos: éticos, dificuldade em acompanhar os indivíduos por longo período, o sujeito cognoscente é semelhante ao objeto a ser conhecido, dentre outros argumentos.

Segundo Nagel (1961) apud (Enesco et alii, 1989), as diferenças entre o conhecimento físico e o social não são tão grandes assim, sendo que, se em muitos aspectos das ciências sociais não se pode experimentar, tampouco é possível fazê-lo na Astronomia ou na Geologia. A influência do observador sobre o fenômeno observado também aparece em alguns aspectos da ciência natural.

Ao estudarmos a gênese do conhecimento social, podemos partir do seguinte pressuposto: o homem é um animal social e não pode viver fora da sociedade. Como já foi assinalado, as pessoas, por sua vez, são fontes muito ricas de estimulação, que favorecem o desenvolvimento global do bebê. Nesta fase, a criança ainda não faz distinção das relações que estabelece com outras pessoas e com os objetos, sendo ambas fontes de estimulação. Qualquer tipo de estimulação pode facilitar a coordenação de esquemas e, conseqüentemente, a construção de novos esquemas e estruturas.

Como já foi dito, a criança nasce com montagens hereditárias, que são os reflexos que lhe permitem adaptar-se ao meio. Os reflexos são atos que acontecem sem a intervenção da vontade e, em se consolidando, dão origem aos esquemas de ação.

Estes esquemas de ação são condutas que podem repetir ou generalizar situações análogas. Quando a criança se vê diante de um objeto novo, ela utiliza os seus esquemas de ação.

Não podemos comprovar que os bebês preferem a companhia de outras pessoas a outros estímulos, como por exemplo, os brinquedos. Tampouco podemos dizer que existem esquemas referentes a pessoas e esquemas referentes aos objetos e que estes diferem em sua forma ou em seu processo de formação, mas sim, que os esquemas diferem quanto ao seu conteúdo.

Enesco, Delval e Linaza (ibid.) ainda ressalta que tanto os objetos como as pessoas são fontes de conflitos e exigem, em muitas ocasiões, soluções. Ao interagir com diferentes objetos, a criança vai formando esquemas acerca de como atuar em distintas circunstâncias, modificando, assim, diante de determinadas situações, o seu modo de agir, para obter o que deseja. Ainda que a conduta de outros seja muito complexa, como o é toda conduta social, os procedimentos de classificação, ordenação e interpretação das condutas sociais são semelhantes aos das condutas físicas.

Flavel (1977) apud (Enesco et alii, 1989) adota esta perspectiva e diz que a cabeça que pensa o mundo social é exatamente a mesma que pensa o mundo não social.

Enfim, podemos concluir que os processos ou os mecanismos que utilizamos para conhecer em todos os domínios: - social e não social - são os mesmos, ou seja, eles se constroem da mesma forma, embora se admitindo que diferem quanto ao seu conteúdo.

Diante de tantas complexidades, o estudo do conhecimento social cada vez mais se faz necessário em nossa educação, buscando conhecer e aprofundar cada vez mais as noções decorrentes deste conhecimento.

### 2.3 - Os Estágios Morais e a Adoção de Papéis

Podemos evidenciar o estágio moral em que a criança se encontra, observando a relação que ela mantém com seus amigos. Os estágios do raciocínio lógico estão intimamente ligados aos morais.

Da mesma forma que a inteligência é construída, a moralidade também o é, a partir da inter-relação com o meio.

Ao explicar o desenvolvimento intelectual, Mantovani de Assis (1987) cita:

*O desenvolvimento intelectual é subdividido conceitualmente em estágios que obedecem a determinadas características. Nesse sentido, os estágios obedecem a uma ordem seqüencial necessária, verificando-se em cada um deles o aparecimento de estruturas de conjunto que caracterizam as novas formas de comportamento que surgem. Tais estruturas de conjunto apresentam ainda um caráter integrativo, visto que são preparadas por aquelas que as precedem e se integram nas que sucedem. (p. 9)*

Esses estágios constituem uma seqüência hierárquica de tal forma que não há possibilidade de queima de etapas, por exemplo, o sujeito não pode passar do segundo estágio para o quarto estágio sem ter passado no terceiro.

O processo de desenvolvimento ocorre como um todo, de tal forma que seus aspectos são inter-relacionados. Os estudos de Piaget e Kohlberg revelam que o desenvolvimento lógico é uma condição necessária ao

desenvolvimento moral, mas não uma condição suficiente. Podemos, então, encontrar um indivíduo num estágio lógico mais alto que o estágio moral paralelo, mas nunca ocorrerá o contrário.

Também encontramos uma evolução nos estágios da adoção de papéis ou percepção social que descreve o nível em que a pessoa vê outras pessoas; que interpreta seus pensamentos e sentimento; e que vê o papel ou lugar dessas pessoas na sociedade. Estes estágios estão intimamente relacionados com os estágios morais e cognitivos.

Segundo Kohlberg (1982), existem seis estágios morais que se agrupam em torno de três níveis principais: nível pré-convencional (estágios 1 e 2), nível convencional (estágios 3 e 4) e nível pós-convencional (estágios 5 e 6). O termo convencional implica submeter-se às regras, expectativas e convenções da sociedade (maioria dos adolescentes e adultos). O indivíduo que está no nível pré-convencional não entende realmente as regras e expectativas convencionais ou sociais, nem as defende (maioria das crianças menores de nove anos, alguns adolescentes e muitos delinquentes adolescentes e adultos). Os que pertencem ao nível pós-convencional compreendem e aceitam basicamente as regras da sociedade, mas os princípios éticos universais é que vão prevalecer, caso as regras contradigam estes direitos.

Segundo Kohlberg (ibid.), há uma construção estrutural de caráter mais geral que está debaixo tanto da adoção de papéis como do juízo moral; é o conceito de perspectiva sócio-moral, que se refere ao ponto de vista que adota o indivíduo ao definir os fatos sociais e os valores ou deveres sócio-morais. Três níveis principais de perspectiva social correspondem aos três níveis principais de juízo moral:

Juízo moral	Perspectiva social
I. Pré-convencional	Perspectiva individual concreta
II. Convencional	Perspectiva de membro da sociedade
III. Pós-convencional	Perspectiva mais além da sociedade.

O indivíduo convencional subordina suas necessidades ao ponto de vista e às necessidades do grupo e da relação comum. Quando se pergunta a um indivíduo deste nível: - Por que não se deve roubar um armazém? Em sua resposta há a preocupação de se respeitar a lei e a razão de sua preocupação é o bem da sociedade em seu conjunto. Já os indivíduos que estão no nível pré-convencional responderão que é preciso obedecer à lei para evitar o castigo. Se forem flagrados, receberão sanção policial ou jurídica.

Para a pessoa pós-convencional, as leis e os valores de uma sociedade deveriam ser tais que qualquer pessoa, qualquer que seja o seu lugar na sociedade, pudesse sentir-se comprometido com elas. A perspectiva pós-convencional é, pois, anterior à da sociedade; é a perspectiva de um indivíduo que tem um compromisso moral ou que respeita as normas em que deve basear-se uma sociedade boa e justa. Sua resposta à mesma pergunta anterior seria que roubar é um mal, porque viola os direitos morais dos indivíduos, direitos esses que são anteriores à lei e à sociedade. As exigências da lei e da sociedade derivam dos direitos morais universais e não ao contrário.

A pessoa pós-convencional reconhece em primeiro lugar os direitos morais e universais. Elas acreditam na importância das obrigações sociais e legais, mas quando surge uma situação conflitante, orientam-se por um ponto de vista moral.

Um exemplo de dilema é o de “Heinz e o remédio”: a esposa de Heinz estava muito doente e o remédio que a salvaria era muito caro. O farmacêutico que o inventara não vendia por preço mais baixo. Heinz deveria roubá-lo para salvar sua esposa?

Piaget, ao definir moral utiliza o conceito de regra e respeito às regras; e Kohlberg identifica a moral com a justiça. Para Piaget (1932/94): *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)

Dois tipos de moral são descritos por Piaget: a heterônoma, na qual para a criança o poder do adulto é que vai prevalecer, gerando um sentimento de dever; e a moral autônoma, voltada para o prevalecimento do respeito mútuo e da cooperação.

Quando a criança tem oportunidade de compreender a atitude dos outros, pensar em seus sentimentos ou colocar-se no lugar deles, podemos dizer que esse comportamento ajudará no seu desenvolvimento moral, desde que se torne um conflito moral. Para Kohlberg, o nível de adoção de papéis é uma ponte entre o nível cognitivo e o nível moral. Quanto mais oportunidades de adoção de papéis o meio oferecer para a criança, tanto mais oportunidades terá de adotar as perspectivas sociais dos outros. Alcançar um determinado estágio de adoção de papéis é uma condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento moral.

Quanto maior a participação da criança no grupo ou instituição social, mais oportunidade tem de adotar as perspectivas sociais dos outros. Sob

esse ponto de vista, uma ampla participação em qualquer grupo não é essencial para o desenvolvimento moral, mas sim, a participação em algum grupo. Não só é necessária a participação, senão também a reciprocidade da adoção de papéis. Se por exemplo, os adultos não tomam em consideração o ponto de vista da criança, esta pode não aceitar, ou não adotar, o ponto de vista do adulto. Vemos aqui a importância da escola e a maneira como o professor conduz o seu trabalho. (Serão encontradas situações concretas relativas ao trabalho do educador no item “A postura do professor da classe do PROEPRE).

Araújo (1993), em sua pesquisa de mestrado, observou três salas de pré-escola nas quais procurou verificar a influência que o tipo das relações exerce sobre as trocas interindividuais e o julgamento moral na criança. Somente uma das salas oferecia um ambiente isento de atitudes autoritárias. Constatou a importância das trocas sociais para o desenvolvimento do julgamento moral na criança. Observou também que um meio solicitador, com predominância de relações de cooperação e de respeito mútuo, muito contribuiu para esse desenvolvimento.

Os conflitos morais têm sua importância, assim como os cognitivos. O conflito só vai surgir quando o sujeito percebe que seus esquemas não são suficientes para resolver um determinado problema e, ao tentar resolvê-lo, reorganiza seus esquemas anteriores ou constrói novos esquemas para preencher as lacunas deixadas, encontrando, assim, um novo estado de equilíbrio.

Selman (1976-1989) acredita que poucos profissionais reconhecem a etapa do desenvolvimento cognitivo-moral no tratamento psicológico e na conduta social e emocional das crianças.

As investigações de Selman têm mostrado que a descrição dos estágios sócio-cognitivos no contexto de uma teoria do desenvolvimento do eu pode aplicar-se, de maneira proveitosa, tanto na educação, como na intervenção clínica.

Diante de um problema, como por exemplo, uma criança de 8 anos que é encaminhada ao psicólogo clínico ou escolar porque briga continuamente com seus companheiros, podemos destacar diferentes enfoques teóricos do desenvolvimento humano, em particular, o comportamento social, com a finalidade de compreendê-lo. Um psicólogo iria centrar-se na agressão da criança e tentar analisar sua origem. Já um estudioso do desenvolvimento cognitivo teria como ponto de partida a diferenciação cognitiva de uma conduta não intencionada de outra intencionada, já que estes estudos mostram que a maioria das crianças antes dos 7 anos valorizam a bondade ou a maldade de um ato, baseando-se mais em suas conseqüências observáveis que as intenções da pessoa; é incapaz de diferenciar um ponto de vista de outro e fracassam, inclusive, na hora de distinguir entre as razões que guiam a conduta dos outros e as próprias condutas.

Em Piaget (1932/94) encontraremos vários exemplos que demonstram estas condutas, dentre as quais podemos citar a história das xícaras quebradas, na qual a criança fica diante de duas situações - a primeira, um menino quebra quinze xícaras acidentalmente; e a segunda, um outro

menino quebra uma xícara ao tentar pegar um doce, porém sem o conhecimento de sua mãe.

O profissional consciente, ao determinar o estágio do desenvolvimento cognitivo ou social da criança em particular, compreende como esta vê o mundo, evitando formar expectativas sobre suas capacidades emocionais ou conceituais que ainda não se desenvolveram.

O educador, como um profissional que atua diretamente com a criança, deve reconhecer a sua responsabilidade e a importância de conhecer as etapas do desenvolvimento infantil e suas características, para melhor criar situações que visem à reflexão e à resolução de problemas cognitivos, morais ou sociais.

Selman (ibid.), em seus estudos utilizou o enfoque piagetiano evolutivo-estrutural na descrição do desenvolvimento, em estágios sucessivos, da capacidade para adotar a perspectiva de outro ou adoção de papéis sociais e a relação que existe entre esta capacidade e os estágios, teoricamente paralelos, do desenvolvimento do pensamento moral. Neste trabalho, inicia-se pela descoberta de uma seqüência evolutiva das capacidades de adoção de perspectivas (utilizando, como contexto, o raciocínio sobre dilemas morais). Dessa forma, tenta clarificar as estruturas lógicas em que se baseiam aspectos fundamentais desta ampla esfera do desenvolvimento social.

Selman (ibid.), em suas investigações, utilizou a análise estrutural para definir as transformações evolutivas (ou estágios) do desenvolvimento desta habilidade de adoção de papéis. Assim, em lugar de ver o progresso de tal habilidade como o resultado de uma acumulação quantitativa do

conhecimento social, ele abordou em termos de trocas qualitativas, na compreensão infantil, da relação entre as perspectivas próprias e alheias. Conteúdos como: de que maneira as crianças percebem os aspectos subjetivos do eu e do outro; como compreendem as capacidades do outro, os atributos da personalidade, as expectativas e desejos, os motivos, os sentimentos, as emoções, as reações potenciais e os juízos sociais que fazem parte deste estudo.

Quando a criança se encontra em um estágio, em que só adota uma única perspectiva, poderá diante dos conteúdos mencionados anteriormente relacionar a perspectiva de outros com a sua própria, podendo, assim, trocar seus conceitos de personalidade, motivação e outros elementos das relações sociais.

O método utilizado foi o método clínico, no qual dilemas foram utilizados para inserir a criança em um raciocínio moral ou social. Ainda que os dilemas sejam padronizados, a discussão que segue é aberta e, portanto, clínica. Os dois primeiros foram tirados do método original de Kohlberg (1969): o dilema de Heinz e dos dois irmãos que roubam. Um outro dilema é utilizado para crianças mais jovens (4 a 10 anos), que se refere a uma menina (Holly) que sobe em árvores e cai; o pai pede para prometer-lhe que não subirá mais. O gatinho de uma amiga (Shawn) sobe em uma árvore e não pode mais descer e a menina é a única que sabe subir em árvores. As perguntas de adoção de perspectivas foram:

- Sabe Holly como se sente Shawn por seu gatinho?
- Como se sentirá o pai de Holly ao descobrir que ela subiu na árvore?
- O que pensa Holly em relação à conduta do pai se souber que ela subiu na árvore?

- Que faria você nesta situação?

Os estágios de adoção de perspectivas no raciocínio moral são determinados a partir das respostas do sujeito às perguntas padronizadas, assim como, as de caráter aberto, que se centram em três aspectos estruturais de adoção de perspectivas: 1) o ponto de vista do sujeito; 2) as diferentes perspectivas de cada personagem do dilema; 3) as relações entre estas diversas perspectivas. Além disso, leva-se em conta uma análise do conceito que o sujeito possui acerca das pessoas e da natureza social do comportamento humano e, em particular, de sua forma de conceber os motivos e sentimentos dos demais ao realizar um juízo ético.

Cinco estágios são descritos:

- estágio 0: Perspectiva egocêntrica (4 a 6 anos aproximadamente);
- estágio 1: adoção de perspectivas sócio-informativas (6 a 8 anos aproximadamente);
- estágio 2: adoção auto-reflexiva de perspectivas (8 a 10 anos aproximadamente);
- estágio 3: adoção recíproca de perspectivas (10 a 12 anos aproximadamente);
- estágio 4: sistema social e convencional de adoção de perspectivas (aproximadamente de 12 a 15 anos).

Segundo Selman (ibid.), o pensamento moral depende da capacidade de adoção de perspectivas. Para trabalhar este ponto, elaborou programas de intervenção para pré-adolescentes, cujo objetivo foi ajudar a criança a compreender o raciocínio social de outras pessoas e a relacionar as perspectivas sociais alheias com as próprias.

Identificar o estágio sócio-cognitivo em que se encontra cada criança pode ajudar, o professor, de muitas maneiras. Em primeiro lugar, permite-lhe compreender melhor a conduta de sua classe, entender como as crianças concebem as relações sociais, os direitos e as obrigações.

Além disso, este tipo de diagnóstico ajuda o professor a definir suas próprias expectativas sobre os objetivos que seus estudantes têm de alcançar e, sobretudo, permite-lhe não subestimar a capacidade tanto afetiva como cognitiva das crianças. Por exemplo, antes de alcançar o estágio 3 de adoção de perspectivas e juízo moral, as crianças carecem de uma compreensão cabal de conceitos fundamentais do tipo interpessoal, como: a confiança, o amor, a amizade, e as atitudes afetivas, que acompanham estes sentimentos. As crianças conseguem compreender estes aspectos afetivos apenas quando alcançam o nível paralelo de compreensão sócio-cognitiva. Embora as crianças possam agir guiadas pela confiança ou amor, esta problemática não significa que elas compreendam e reflitam sobre o significado e as causas de suas ações.

A adoção de perspectivas une o funcionamento cognitivo ao funcionamento moral e emocional. Adotar a perspectiva do outro significa começar a compreender seus sentimentos e emoções, assim como os motivos e razões de sua conduta.

Oliveira (1994) valeu-se da Literatura Infantil para, por meio de uma intervenção pedagógica, levar as crianças a discutirem a conduta dos personagens e a refletirem sobre eles. Fez um trabalho de dramatização (adoção de papéis), apresentando oportunidades para as crianças, nas quais elas pudessem assumir papéis ao estabelecer trocas sociais.

Trabalhou com cinco histórias e analisou as repostas das crianças, adaptando o método clínico de Piaget à situação de aula, utilizando questões semi-estruturadas sobre os conflitos cognitivos morais, retirados das histórias. A autora supracitada analisou os níveis de justiça retributiva e distributiva. Embora as crianças analisadas não apresentassem dados relativos a um desenvolvimento da moralidade: *“observou-se, entretanto, que houve progresso no interior do mesmo estágio. Trata-se das “decalagens horizontais” às quais Piaget se refere para explicar que num mesmo estágio há diferenciações em direções a reestruturações progressivas no raciocínio”* (p.117).

#### 2.4. A Lógica das Relações e as Relações Interpessoais.

Propomo-nos, neste capítulo, verificar as ligações existentes entre os agrupamentos lógicos e as relações interpessoais.

Os primeiros estudos de Piaget demonstram que ele tinha uma preocupação muito grande com a questão da lógica, ao estudar como o sujeito adquire o conhecimento. Encontramos em Piaget (1924/67) várias colocações sobre o juízo de relação e multiplicação lógica, ao tentar desvendar como se desenvolve o raciocínio da criança. Embora seus trabalhos posteriores tenham uma conotação diferente, ou seja, procuram trabalhar em cima de dados concretos e não somente com verbalizações das crianças, acreditamos que os seus primeiros trabalhos sejam a base dos estudos posteriores.

Antes de analisarmos o assunto proposto para este capítulo, julgamos conveniente fazer algumas considerações preliminares.

Como já foi dito, a ação é um dos pontos-chave nos estudos de Piaget. O sujeito só adquire o conhecimento à medida que age sobre objetos físicos ou interage com outros sujeitos.

Há uma progressão contínua no desenvolvimento, iniciando-se pelas ações externalizadas e observáveis do período sensório-motor que, aos poucos, se coordenam até chegar em ações representativas e internas, formando sistemas cada vez mais equilibrados e organizados.

O que seriam, então, as operações cognitivas? Flavell (1992) afirma: *“basicamente, qualquer ação representativa que seja parte integrante de uma rede organizado de atos relacionados é uma operação”*.(p. 169).

As operações não funcionam sozinhas, portanto, há um inter-relacionamento entre elas, formando um sistema estruturado e totalizante. Vamos exemplificar: sabemos que uma criança que se encontra na fase pré-operacional, quando colocada em uma situação como, a prova da conservação do líquido, ela se centra em apenas um dos aspectos, negligenciando os outros dados do problema em questão. Provavelmente, quando em situação da prova da massa ou até mesmo nas situações interpessoais, que requerem soluções nas quais a criança necessite perceber diferentes pontos de vista, talvez o seu desempenho seja idêntico ao da prova da conservação do líquido.

A criança só passará a “enxergar” outros aspectos do problema, quando passar por constante desequilíbrios e equilíbrios que fazem parte do desenvolvimento intelectual.

Quanto ao desenvolvimento intelectual, Flavell (ibid.) afirma:

*O desenvolvimento intelectual é um processo de organização onde operações intelectuais ativas são organizadas; sua organização em sistemas com estruturas bem definidas é o sine qua non para que haja uma “boa” cognição, ou seja, uma cognição evolutivamente mais madura. (p. 171)*

Algumas operações descritas por Piaget serão abordadas neste trabalho, principalmente, as referentes a sistemas de valores e relações.

Piaget se faz valer da lógica matemática para descrever as estruturas cognitivas. Cria uma estrutura - o agrupamento - proveniente de duas estruturas: o grupo e o reticulado<sup>2</sup>.

Piaget (1942) apud Flavell (1992), ao explicar a estrutura cognitiva do período operatório concreto, utiliza nove agrupamentos, constituídos de um pequeno preliminar e os restantes, grupos maiores, sendo que quatro são referentes às operações de classes e os outros quatro às operações de relação.

Deter-nos-emos às operações de relações e classes, aquelas que dizem respeito às que podem existir entre duas ou mais classe ou, como requer nosso estudo, entre dois ou mais indivíduos.

Tentaremos aqui simplificar duas operações de relações e classes: o Agrupamento VI e o Agrupamento III. Segundo Flavell (ibid.), o primeiro diz respeito à aquisição da propriedade de simetria das relações simétricas: a noção de que se  $A \leftrightarrow B$ , então, segue-se necessariamente que  $B \leftrightarrow A$  ( a operação inversa neste agrupamento). Em nosso estudo, se definirmos A e B

---

<sup>2</sup> Flavell (1992) explica: “...um grupo é uma estrutura abstrata composta de um conjunto de elementos e de uma operação que incide sobre estes elementos, de tal modo que as propriedades de composição, associatividade, identidade e reversibilidade se mantêm válidas. Um reticulado é uma espécie difere estrutura. Consiste de um conjunto de elementos e de uma relação que pode ocorrer entre ou “relacionar” dois ou mais destes elementos”. (p.175)

como sendo elementos masculinos ou femininos, podemos estabelecer relações do seguinte tipo: “se A é amigo(a) de B, então B é amigo(a) de A.

Recorremos ao Agrupamento III, que abrange o estabelecimento de correspondências termo a termo entre os membros que compõem duas ou mais classes, para se explicar como a criança chega a compreender que ela pode ser amiga e irmã ao mesmo tempo.

Podemos perceber que há uma relação entre os agrupamentos lógicos e as relações interpessoais. Flavell (ibid.) afirma:

*À medida que a criança atinge os anos operacionais concretos, a estrutura de agrupamento passa a caracterizar não só a organização de suas ações lógicas e infralógicas, mas também a organização de suas relações interpessoais, seus valores, etc. (p.204)*

Nosso objetivo é procurar observar se nas concepções de amizade demonstradas pela criança encontramos alguma relação com dois problemas: a lógica das relações e a multiplicação lógica.

Para tal, valemo-nos dos estudos iniciais de Piaget (1924/68), sobre o que as crianças pensam das relações entre irmãos, por acreditarmos que existe uma analogia entre estes e as relações amistosas. Nesse estudo, Piaget verificou a dificuldade que as crianças têm em manipular a lógica das relações que, por sua vez, resultam do egocentrismo infantil.

A partir de entrevistas realizadas com crianças de 4 a 12 anos sobre seus próprios irmãos e irmãs, Piaget procurou verificar se as conclusões retiradas de seus estudos anteriores se comprovaram neste caso. Resumidamente foram estas as conclusões:

1. Se, quando as crianças interrogadas sobre seus próprios irmãos, encontram as mesmas dificuldades que as que realizaram o teste dos três irmãos de Binet e Simon<sup>3</sup>.

2. Se estas dificuldades, devidas ao egocentrismo do pensamento infantil ( a criança raciocina somente segundo seu ponto de vista sem conseguir se colocar no de seus irmãos), ocorrem quando a criança fala de uma família qualquer, não se tratando, portanto, da que pertence.

3. Verificar se outras relações (esquerda - direita) evoluem de forma semelhante às relações de irmão e irmã, do ponto de vista da estrutura lógica.

Deter-nos-emos aqui somente à questão dos irmãos e irmãs que nos servirão de suporte para nossas análises.

Seis perguntas foram feitas às crianças de acordo com a seguinte ordem:

1. Quantos irmãos você tem? E irmãs? (Admitamos que a criança tenha um irmão A e uma irmã B). E A, tem quantos irmãos? E irmãs? E B, tem quantos irmãos? E irmãs? etc.

2. Quantos irmãos há na sua família? E quantas irmãs? Ao todo, são quantos irmãos e irmãs?

3. Há numa família três irmãos, Augusto, Alfredo e Raimundo. Quantos irmãos tem o Augusto? E o Alfredo? E o Raimundo?

4. Você é um irmão (ou uma irmã)? O que é um irmão? ( ou uma irmã, segundo o sexo da criança).

5. Ernesto tem três irmãos: Paulo, Henrique e Carlos. Quantos irmãos tem o Paulo? E o Henrique? E o Carlos?

6. Quantos irmãos há nesta família?

---

<sup>3</sup> A criança diante de cinco frases deveria analisá-las, descobrindo seus absurdos. A frase que fala de irmãos é a seguinte: "Tenho três irmãos: Paulo, Ernesto e eu".

Os dados encontrados esclarecem de maneira geral de que forma a criança raciocina estas relações, que lhe são bem próximas à sua convivência. Os resultados foram os seguintes:

Pergunta 1. A porcentagem de respostas corretas dadas às perguntas aumenta regularmente com a idade: 12 anos - 100%; 10 anos - 75%; 8 anos - 50%. Antes dessa idade, as crianças são incapazes de dizer quantos irmãos têm seus próprios irmãos e irmãs, demonstrando que são incapazes ainda de olhar-se a si própria do ponto de vista do outro, confirmando o valor dos testes de Binet e Simon.

Pergunta 2: 75% das crianças de 6 anos conseguem dar respostas satisfatórias a esta pergunta, comprovando que a manipulação do juízo de extensão é mais fácil que os juízos de relações. Verificou-se que, quando combinados estes dois testes (1 e 2), estes resultam em maiores dificuldades: somente crianças de 10 e 11 anos conseguem resolvê-los, comprovando também os resultados de Binet e Simon.

Pergunta 3: Este teste foi resolvido mais facilmente que o teste 1, pelo fato de que a criança, neste teste, só necessitou tomar o ponto de vista de outra pessoa. A partir dos 8 anos, as crianças já conseguiram resolver este problema.

Pergunta 4: A primeira parte da pergunta não ofereceu dificuldades (crianças de 4 e 5 anos conseguem resolver). Somente a partir dos 9 anos é que as crianças conseguem definir claramente o conceito de irmão, isto é, que para ser irmão é preciso ter um irmão ou irmã.

Pergunta 5: Os resultados foram análogos ao teste 1.

Pergunta 6: É resolvida somente a partir dos 10 anos, porque ela necessita fazer um juízo de extensão, juntamente, com o juízo de relação que utilizou para resolver o teste 5.

Paralelamente a este estudo, Piaget (ibid.) realizou outros, como: O País, A Família, A Esquerda e a Direita, chegando a seguinte conclusão:

*Tanto no caso do país como na família, dos irmãos, ou da esquerda e da direita, o realismo, devido aos hábitos egocêntricos de manter-se num ponto de vista imediato, resulta na ausência de qualquer relatividade, quer dizer, no fato da incapacidade de manipular a lógica das relações. (p. 130)*

Todos estes dados nos parecem de suma importância para este estudo, pois podem fundamentar nossas análises.

## 2.5. A vida afetiva e as relações interpessoais.

Os sentimentos, tão difíceis de serem definidos e demonstrados, regem nossa vida. É por meio deles que nos tornamos humanos, que nos tornamos capazes de estabelecer relações com outras pessoas e que nos sentimos “vivos”.

De que maneira poderíamos explicar a natureza dos sentimentos? Não é muito comum em nossa sociedade o indivíduo tomar consciência dos seus sentimentos, tentando compreender como funcionam, de onde eles provêm e a melhor maneira de utilizá-los.

Para entendermos o mundo que nos cerca, necessitamos de, além do aspecto cognitivo, apelar para o aspecto afetivo. Para Viscott (1982) “*as abstrações do intelecto e do raciocínio são importantes, mas quando perdem contato com os sentimentos, abrem passagem para atos inumanos e destrutivos*”.(p.14)

Que relações existem entre o desenvolvimento cognitivo e o afetivo? As mudanças que ocorrem no desenvolvimento cognitivo determinam mudanças no aspecto afetivo?

Para compreender melhor estas perguntas, analisaremos a evolução das interações sociais e afetivas baseadas nos estudos de Piaget.

Ao estudar o nascimento da inteligência, Piaget (1966/87) a define como adaptação, demonstrando sua continuidade e estreita relação com a Biologia. A inteligência é vista como um caso particular da adaptação biológica; portanto, ela é uma organização. Sua função é construir estruturas pelas quais o sujeito vai adaptar-se ao seu meio.

As categorias de ideal e valor constituem o aspecto dinâmico da organização e aquilo que impulsiona as estruturas mentais.

O valor expressa o desejo do sujeito de atingir seu objetivo em todos níveis de desenvolvimento.

O desejo representa o indício de um desequilíbrio ou de uma totalidade inacabada na qual falta algum elemento para constituir-se. O equilíbrio constitui a conquista desse elemento que está faltando.

As relações entre o ideal e o valor são da mesma natureza que as da totalidade e das relações, isto porque o ideal representa uma forma de equilíbrio das totalidades reais ainda não atingidas e os valores representam relações entre meios e fins subordinadas a este sistema.

É por isso que Piaget denomina função reguladora aquelas operações que são relativas à totalidade e aos valores. Nesse sentido, valor e ideal constituem aspectos dinâmicos da conduta que levam o sujeito a tentar se equilibrar e, conseqüentemente, atingir o objetivo a que pretende.

Segundo Piaget (1974), como já enfatizamos, os aspectos afetivos, sociais e cognitivos são indissociáveis e seguem todos a mesma evolução: *“a afetividade constitui a energética das condutas cujas estruturas correspondem às funções cognitivas e, se a energética não explica a estruturação e o inverso, nenhuma das duas poderia funcionar sem a outra”*. (p. 97).

Assim sendo, todas as características analisadas nas condutas cognitivas, no caso de nosso estudo, a criança pré-operatória (não conservação, jogo simbólico, pré-causalidade, etc.) são tão importantes para o desenvolvimento das condutas sociais e afetivas como o são para as condutas cognitivas.

No período sensório-motor, a afetividade da criança em relação a um objeto (pessoas ou objetos físicos) manifesta-se quando ela está em contato direto com determinado objeto, já que neste período a criança ainda não é capaz de evocar objetos ausentes.

No período pré-operatório, graças ao aparecimento da função simbólica, a afetividade evolui consideravelmente. Neste período, a criança pode evocar o objeto afetivo, estando presente ou não. Citando Piaget (ibid.): *“esse fato fundamental acarreta a formação de novos afetos, sob a forma de*

*simpatia ou antipatias duradouras, no que concerne a outrem, e de consciência ou valorização duradouras de si, no que concerne ao eu". (p.97)*

Durante este período, notamos já na criança de três anos, uma necessidade de opor-se, principalmente, aos adultos, confirmando uma necessidade de afirmação e de independência. Não podemos dizer que esta oposição às regras trata-se de autonomia, mas sim anomia, pois refere-se apenas a uma independência, em que a criança busca ao mesmo tempo descobrir-se e conquistar afeição e estima de outrem.

Podemos destacar dois tipos de relacionamentos tendo-se em vista os aspectos afetivo e social:

- relações entre adulto e criança: os adultos transmitem informações tanto do ponto de vista cognitivo como do ponto de vista afetivo e moral. Ensinamentos tais como: você dever ser bom, você não deve brigar com seu amigo, etc. são alguns exemplos deste tipo de relação. Há um respeito unilateral neste tipo de relação que pode ser assim representada:  $A \rightarrow C$
- relações entre as próprias crianças e em parte entre criança e adultos: as crianças se relacionam com outras num processo construtivo de socialização. Neste tipo de relação não existem coerções e há uma predominância do respeito mútuo que pode ser assim representado:  $C \leftrightarrow C \quad A \leftrightarrow C$

Ao analisarmos os estágios do processo de socialização, podemos fazer uma analogia com os estágios do desenvolvimento cognitivo, pois, como já vimos, estes aspectos são indissociáveis. Desta forma, perceberemos que no nível pré-operatório as trocas sociais são de caráter pré-cooperativo. A partir daí, notamos uma evolução nas relações interindividuais, sendo que no nível operatório concreto estas relações são de caráter cooperativo.

Observando crianças pré-operatórias em situações espontâneas, tais como, jogos, realizando atividades comuns ou escutando suas conversas, verificamos a dificuldade que estas encontram de se colocar no ponto de vista do parceiro: *“não é senão depois de longo exercício que a criança chega (no nível operatório) a falar não mais para si, porém na perspectiva de outrem”* (Piaget, 1974, p.103).

Ao nascer, a criança começa a construir sua afetividade a partir do seu contato com seus pais, que será ampliada à medida em que ela aumenta suas relações sociais e seus sentimentos morais. Existe, no início, um respeito unilateral, composto de afeição e temor, que aos poucos vai se evoluindo, dando lugar ao respeito mútuo que engloba a reciprocidade e a coordenação de diferentes pontos de vista.

Mas de que maneira a criança chega a relações morais novas, fundamentadas no respeito mútuo?

Com a construção dos sistemas operatórios e o progresso nas interações e cooperações sociais, a criança começa estabelecer relações baseadas no respeito mútuo, sendo que podemos evidenciar tais fatos quando analisamos os jogos de regras ( aqui a criança já admite a possibilidade de modifica-las, sendo estas um produto de combinações entre os pares ou consenso) e também as idéias que as crianças têm sobre o sentimento de justiça:

*Ora, já aos 7-8 anos e, depois, cada vez mais, a justiça sobreleva a própria obediência e torna-se norma central, equivalente, no terreno afetivo, às normas de coerência no terreno das operações cognitivas ( a tal ponto que no nível da cooperação e do respeito mútuo existe um paralelismo notável entre essas*

*operações e a estruturação dos valores morais). (Piaget ,ibid., p.108).*

### 2.5.1. Importância dos afetos

Primeiramente convém ressaltarmos a importância dos afetos na construção da inteligência. Quando dizemos que uma pessoa precisa resolver um problema, supomos que há um interesse de sua parte em resolvê-lo, caso contrário não se constituiria em um problema. Assim sendo, para que a inteligência possa funcionar, o sujeito deve estar interessado, motivado e afetivamente ligado a um determinado objeto ( objeto físico, acontecimento, pessoa).

Este interesse vai surgir de uma necessidade que a pessoa tem em solucionar tal problema, de modo que, estando em desequilíbrio, vai procurar meios para resolvê-lo, reestruturando-se e atingindo um novo equilíbrio. Portanto, nesse processo de equilibração, há uma motivação pessoal e, conseqüentemente, social.

Percebemos, então, como o aspecto afetivo é um componente básico no desenvolvimento cognitivo. Furth (1995) esclarece:

*“O que Piaget diz é que sem uma atitude emocional construtiva em relação aos outros, a criança não poderia construir aquelas regulações simbólicas que eventualmente podem se tornar o arcabouço lógico da coordenação do conhecimento necessário” (p. 128).*

Poderíamos dizer também que o interesse está relacionado a um sistema de valores, que ao longo do desenvolvimento vão ser diferentes. É esse interesse que vai determinar a finalidade da ação.

Hoffman (1981), ao tratar de perspectivas a respeito da diferença entre a compreensão de pessoas e a compreensão de coisas, dedica parte deste estudo à importância do afeto nas relações. Este autor acredita que para estudarmos assuntos referentes à cognição social devemos encarar o afeto não só como a força motora, que rege toda atividade cognitiva, mas também como uma fonte de informação crucial.

As várias afirmações de Piaget sobre a afetividade nos leva a pensar que o homem depende dela para sua sobrevivência. Falamos de afetividade de forma globalizante, mas poderíamos para fins de estudo perceber várias facetas referentes a ela. Em primeiro lugar, destacamos aquela a que já nos referimos anteriormente, isto é, a que impulsiona o sujeito a querer descobrir algo, a conhecer determinado objeto.

Uma outra faceta seria aquela afetividade que diz respeito às relações interpessoais. A criança, desde o seu nascimento, depende do carinho e do afeto das pessoas que estão a sua volta, mais especificamente, da mãe.

Gostaríamos de relatar um fato que achamos bastante interessante para ilustrar a importância do afeto. Quem já conviveu com crianças da faixa etária de 5/6 anos sabe o quanto elas são carinhosas para com a professora, como gostam de abraços, beijos, expressões, a nosso ver fundamentais no desenvolvimento do afeto. Logo nas primeiras semanas de aula, a professora notou que Tiago tinha dificuldade em realizar as atividades propostas e que não conseguia ter um relacionamento bom com seus amigos.

Durante vários dias, a professora percebeu que todas as vezes que uma criança chegava perto dela, abraçando-a ou pedindo um beijo, Tiago

ficava olhando fixamente, parecendo querer fazer o mesmo. Observou, ainda, por várias vezes, este procedimento até que um dia resolveu perguntar se ele queria dar-lhe um beijo e ele acenou que sim com a cabeça. A professora deu-lhe um beijo e falou: “Agora também quero ganhar um”. Tiago encostava sua boca em seu rosto e não beijava. Foi neste momento que a professora percebeu que ele não sabia beijar e quando lhe pedia um abraço, ele sentia dificuldade, mantinha-se estático, quando o abraçava.

Parece algo inacreditável que uma criança de 6 anos não consiga ainda expressar-se por meio de atos que são inerentes ao ser humano. Que experiências afetivas teve essa criança com sua família até então? Até nos animais observamos que, quando nasce o filhote, a sua mãe o acarinha; o lambe e o amamentar parecem ser sua manifestação de carinho.

Percebemos, por este exemplo, o quanto necessitamos das relações afetivas, o quão elas são importantes em nossa vida, não só no âmbito familiar, mas também em todos os outros espaços nos quais convivemos com outras pessoas, como por exemplo, a escola.

Acreditamos que a criança necessita de atos afetivos concretos para compreender o mundo, assim como precisa agir concretamente sobre os objetos para adquirir conhecimentos. Quando uma criança pequena quer demonstrar algo que ainda não sabe expressar, utiliza-se de atos concretos para manifestar o seu desejo. Por exemplo, em situações em que a criança morde ou bate em outra para lhe tomar o brinquedo que deseja. Em crianças maiores, notamos que, muitas vezes, elas expressam seus desejos fazendo “graças” para chamar a atenção sobre si mesma.

Passemos agora para um exemplo mais específico sobre a importância da afetividade no âmbito escolar.

Ao longo da História notamos, a influência de nossos antepassados na cultura atual. A maneira como agimos, pensamos, expressamos nossos sentimentos, muito tem a ver com nossas raízes culturais.

A escola é um reflexo da situação atual de nossa sociedade. Seu objetivo geral é criar indivíduos críticos; mas, sem dúvida, na prática o que ocorre é que este objetivo prioritário parece desaparecer.

Alguns professores acreditam um ambiente agradável já é o suficiente para garantir os valores que desejamos atingir.

Se analisarmos, por exemplo, o que aprendemos na escola, verificamos a importância atribuída pelos professores às matérias que dizem respeito ao conhecimento do meio físico.

Além deste fato, podemos destacar que, em nossa sociedade, ao falarmos de sentimentos, geralmente tem-se uma conotação feminina, como se eles fizessem parte somente do cotidiano feminino.

Será que somente o conhecimento acadêmico supre as necessidades atuais dos indivíduos de nossa sociedade?

Sem dúvida, o conhecimento acadêmico nos leva a um domínio do conhecimento físico, mas existe uma outra faceta do conhecimento humano, aquela que diz respeito aos sentimentos, relações interpessoais, afetos que

também fazem parte do objeto de conhecimento, mas que ficam deixados de lado no âmbito escolar.

Para entender completamente o meio que a rodeia, a criança precisa começar a entender seus sentimentos, compreender as condutas e manifestações emotivas das outras pessoas e construir mecanismos que a levem a responder de forma adequada as solicitações do meio no que diz respeito à afetividade.

Moreno (1994) ressalta a importância da inclusão de atividades curriculares que levem a criança a refletir sobre seus sentimentos:

*Los sentimientos pueden constituir un puente de unión privilegiado entre el conocimiento cotidiano, que se experimenta día tras día, y el conocimiento académico, que se apoya en una serie de procedimientos y técnicas de reflexión sobre unas parcelas de la realidad no siempre próximas a los intereses del alumando.*  
(p. 108)

No âmbito educacional, o professor precisa estar atento a essas demonstrações procurando entender os seus significados, encontrando caminhos novos que enfoquem a construção da personalidade de forma mais afetiva.

As relações de amizade são parte integrante da vida escolar. Ninguém pode negar que nas relações de amizade o afeto é uma fonte primordial, pois duas pessoas só podem ser amigas quando estão afetivamente ligadas.

Será que seria exagero dizer que sem afeto não há educação?

## 2.6. Amizade diante de perspectivas sociológicas e filosóficas.

A preocupação com temas relacionados às relações interpessoais, mais especificamente à amizade, não é algo recente. Aristóteles em seu livro *Ética a Nicômanos* dedica dois capítulos exclusivamente à amizade.

Aristóteles (1985)<sup>4</sup> afirma que a amizade é uma forma de excelência moral<sup>5</sup> e que é essencialmente necessária à vida do ser humano. Em suas palavras: *“...os amigos estimulam as pessoas na plenitude de suas forças e à prática de ações nobilitantes - “quando dois vão juntos...”- pois com amigos as pessoas são mais capazes de pensar e agir”* (p.153). E ainda:

*“E a amizade não é somente necessária, ela também é nobilitante, pois louvamos as pessoas amigas de seus amigos, e pensamos que uma das coisas mais nobilitante é ter muitos amigos; além disto, há quem diga que a bondade e a amizade encontram nas mesmas pessoas”.* (p.154)

Segundo este autor, precisamos primeiramente evidenciar o conhecimento do “objeto do amor” para entendermos os diferentes tipos de amizade. Existem três motivos pelos quais as pessoas amam: o interesse, o prazer e o bem. Desta forma, existem três espécies de amizade, com base nesses três aspectos.

As duas primeiras espécies de amizade são apenas acidentais, por poderem se desfazer facilmente. Tanto os amigos que se associam pelo interesse quanto os que se relacionam pelo prazer, estão juntos não pelo que os amigos são, mas sim, pelo interesse ou pelo prazer que estes possam proporcionar. Quando o prazer ou o interesse terminam, a amizade se desfaz.

<sup>4</sup> Deixamos de mencionar a data da 1ª edição por não constar na publicação citada.

<sup>5</sup> Excelência Moral = Virtude. Aristóteles a define: “É a disposição da alma relacionada com a escolha de ações e emoções, disposição esta consistente num meio termo (o meio termo relativo a nós) determinado pela razão ( a razão graças à qual um homem dotado de discernimento o determina)”. p. 42.

A amizade entre os jovens parece estar baseada no prazer, pois, eles são movidos, principalmente, pelas emoções e, geralmente, suas amizades são passageiras.

A última espécie de amizade acima citada seria a que realmente fundamenta a verdadeira amizade, pois as pessoas que desejam o bem uma a outra constituem-se em verdadeiros amigos e há uma afeição recíproca.

A reciprocidade nos parece ser o ponto-chave da amizade. Os amigos nos ajudam em nossas necessidades, dando-nos atenção, ouvindo-nos ou agindo em nosso favor. Da mesma forma, nós podemos ajudá-los, tornando-nos, assim, responsáveis por eles.

Para fundamentar esta idéia, citamos Aristóteles (1985):

*A amizade perfeita é a existente entre pessoas boas e semelhantes em termos de excelência moral; neste caso, cada uma das pessoas quer bem à outra de maneira idêntica, porque a outra pessoa é boa e elas são boas em si mesmas. (p.156)*

Este tipo de amizade tende a ser duradoura, mas também é muito difícil de acontecer, porque são raras as pessoas que encontramos com tais qualidades.

Existe uma diferença entre a amizade pelo prazer e pelo interesse. A que mais se assemelha à amizade perfeita ou conforme excelência moral (aquela em que ambas as partes adquirem experiências recíprocas) é a baseada no prazer, pois, as duas partes podem obter reciprocamente os mesmos benefícios. Já, na amizade por interesse, somente uma pessoa obtém benefícios e geralmente as pessoas mercenárias procuram este tipo de relação.

A diferença da amizade conforme a excelência moral das demais mencionadas (pelo prazer, pelo interesse) é que nesta primeira as relações são mais duradouras, sendo que nas outras as relações são efêmeras e menos sinceras.

O tipo de amizade corresponderá à forma de associação que os indivíduos têm e ao princípio de proporcionalidade (as condições de igualdade ou superioridade de uma das partes em relação a outra). Por exemplo, nas amizades por interesse, os amigos podem ser iguais ou desiguais nos benefícios que se proporcionam e é aqui que, geralmente, as desavenças e as queixas aparecem, pois as pessoas visam os seus próprios interesses.

Nas amizades por prazer, as pessoas se associam na maioria das vezes pelo mesmo motivo. Aqui não há muito lugar para as queixas, uma vez que cessado o prazer, geralmente, as pessoas se afastam.

Já, na amizade baseada na excelência moral a igualdade vai prevalecer. As pessoas amigas desejam reciprocamente o bem, não havendo lugar para queixas, não esperando nada além do bem da outra, sem expectativas de retribuições.

O fator predominante da excelência moral e do caráter é a intenção. Parece-nos que a amizade está intimamente ligada ao tipo de moral que cada indivíduo possui. Se no sujeito o que predomina é a moral heterônoma, provavelmente, o tipo de amizade que terá será a por interesse ou por prazer. Já, se o que predomina é a moral autônoma, provavelmente, a amizade será a da igualdade ou excelência moral.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Ver a explicação de moral autônoma na página 36.

Segundo Aristóteles (ibid.), algumas características, tais como: desejar e fazer o que é bom, conviver e ter os mesmos gostos do outro, entristecer-se ou alegrar-se com as tristezas e alegrias do outro podem definir o que é ser um amigo. Afirma ainda que as pessoas devem estar contentes consigo mesmas, evitando a maldade e esforçando-se por ser bons; *“somente agindo assim podemos ter sentimentos amistosos para conosco e tornar-nos amigos de outras pessoas”*. (p.179)

Aristóteles considera ainda que os amigos são tidos como o maior dos bens exteriores. Necessitamos de amigos tanto nas horas boas (prosperidade), como nas más. Nestas últimas necessitamos de ajuda e na prosperidade desejamos ajudar, conviver e compartilhar com outras pessoas.

Como já foi dito, nenhum homem deseja estar só a vida toda, por natureza é um ser social, conseqüentemente, necessita de amigos.

Temos conhecimento de estudos mais específicos sobre a amizade somente a partir da década de 1930. Renshaw (1981) faz uma análise histórica desta década, enfocando as raízes da pesquisa de interação entre pares, relatando que este período foi muito produtivo, sendo que, muitas das pesquisas atuais sobre este tema se fundamentam nesses trabalhos, utilizando as mesmas abordagens: metodologia observacional, sociometria e intervenção experimental.

A pesquisa sobre interação entre pares teve início já na década de 1920, impulsionada por dois fatores: 1.O estudo de Thrasher, em 1927, sobre

gângues de crianças e adolescentes em Chicago; 2. O crescimento de institutos de bem-estar da criança, no final dos anos de 1920.

Segundo Renshaw (ibid.), três razões fundamentais contribuíram para o crescimento dos estudos sobre interação entre pares e, conseqüentemente, sobre amizade entre crianças:

**1. Influências sociais:** a preocupação de que as instituições sociais democráticas estavam falhando nesta década, norteou muitos trabalhos sobre a importância da interação entre pares. Piaget (1932a) apud Renshaw (ibid.) acredita que a solução para que as interações sociais sejam democráticas e cooperativas é o encorajamento de interações entre pares:

*“Se observamos a criança quando não está com adultos... nós a veremos desenvolver uma vida social com outras crianças e observaremos que enquanto está se desenvolvendo socialmente está também intelectualmente adquirindo o poder de pensamento e crítica... Mas muito freqüentemente educação acaba por destruir em vez de usar e desenvolver o desejo de cooperar... Todos os novos métodos ativos de educação... enfatizam a relação de crianças entre si. Trabalho de grupo, estudo comum, autogestão etc. significam cooperação nas esferas intelectual e social. É aí que está a solução”. (p. 3)*

**2. Debate relativo a inclinações sociais espontâneas das crianças:** as pesquisas sobre esse assunto tinham por objetivo verificar se as crianças eram naturalmente cooperativas ou se este comportamento derivava da disciplina dos adultos. Dois trabalhos podem ser evidenciados: Parten (1932) apud Renshaw (1981), observando crianças em situação de brincadeira, verificou que comportamento cooperativo surge bem cedo; Murphy (1937) apud Renshaw (ibid.) verificou por meio de seus estudos com crianças pré-escolares que estas através de suas brincadeiras refletiam a influência da cultura que as rodeava em suas tendências cooperativas e agressivas.

**3. Creches escolares experimentais:** a expansão dos institutos de bem-estar da criança e suas creches escolares anexas contribuiu para que os pesquisadores pudessem observar a interação social diária de crianças novas.

Os diferentes enfoques utilizados nestes estudos da década de 1930 são de suma importância, por servirem de base para estudos posteriores. Mencionaremos aqui os três principais enfoques destacados por Renshaw (ibid.):

- **Metodologia observacional:** estudos de companheirismo entre crianças e sobre interações sociais surgiram a partir de observações de crianças em suas atividades diárias. Nos seus primeiros trabalhos, Piaget descreve observações oriundas de conversas entre crianças e jogos de rua espontâneos. Os estudos de Issacs (1931/33) apud Renshaw (ibid.), embora voltados para a psicanálise, muito elucidaram este tipo de enfoque, anotando episódios inteiros de comportamento e suas conseqüências em relação à cooperação e à amizade. Dentro deste enfoque também foram utilizados os procedimentos de amostragem de tempo que tinham por objetivo observar crianças de diferentes idades, levando-se em conta a evolução de determinados conceitos. Um exemplo clássico deste enfoque é o de Parten (1932) apud Renshaw (1981), que estudou brincadeiras de crianças.
- **Metodologia sociométrica:** foi inventada nos anos de 1930 e tem por objetivo localizar e descrever a atração interpessoal entre membros de um grupo. Muitos pesquisadores contribuíram para com a tradição sociométrica, sendo Moreno (1932) apud Renshaw (ibid.) um dos percursores ao estudar as relações interpessoais em prisões e reformatórios.
- **Enfoque de intervenção experimental:** os estudos referentes a esta abordagem têm por objetivos ajudar as crianças e esclarecer os processos psicológicos subjacentes nos relacionamentos entre amigos. Um grande

número de pesquisadores adotaram este enfoque; um exemplo desses trabalhos é o estudo de Lewin & Lippitt (1938) apud Renshaw (ibid.) sobre interação entre grupos, no qual criou condições para a formação de um grupo em situação o quanto mais natural possível, para que se pudesse detectar os relacionamentos espontâneos do grupo.

Após a Segunda Guerra Mundial, estes estudos observacionais não continuaram com a mesma intensidade. Duas razões contribuíram para este fato: a ênfase em estudos que tratavam do relacionamento pais-filhos e a crescente preocupação em estudar crianças em laboratórios, estabelecendo as leis que governam o comportamento humano, como por exemplo, os estudos de Skinner.

Segundo Renshaw (1981), os estudos atuais sobre interação e amizade se reportam aos estudos de 1930, com as mesmas preocupações: observar detalhadamente a interação entre crianças; utilizar técnicas observacionais que, atualmente, contam com os recursos audiovisuais, facilitando o registro e análise dos dados.

Além desses estudos, podemos destacar também outros autores, como Carl Rogers, que muito contribuíram para o estudo das relações interpessoais no campo educacional.

Carl Rogers (1973) preocupa-se com o desenvolvimento da pessoa humana, enfocando o contexto pessoal, filosófico e de valores. Assim, fala das relações interpessoais, relatando fatos de sua experiência em relacionamentos pessoais.

O primeiro fato que este autor admite para que as relações interpessoais se desenvolvam é o “ouvir” e o “ser ouvido”. A pessoa deve estar atenta às palavras, idéias e sentimentos dos outros. Deve ter o cuidado de não distorcer as palavras do outro, escutando apenas o que quer ouvir, ou então, estar predisposta e emitir opiniões antes que a pessoa tenha colocado o seu problema ou sua opinião.

O segundo fato é o de ser autêntico ou coerente. Esta seria uma base fundamental para um bom relacionamento. Quando a pessoa é autêntica, ou seja, se mostra como ela realmente é (com defeitos, preconceitos, comunicando seus sentimentos), os relacionamentos tendem a ser mais verdadeiros, autênticos e mais compensadores.

O terceiro fato sobre o relacionamento interpessoal é saber receber e dar amor ou sentimentos positivos, demonstrando-os não só por meio de palavras mas também, principalmente, pelas ações.

E por último, que a verdadeira comunicação e o relacionamento interpessoal provocam o crescimento e o desenvolvimento dos outros, evidenciando a reciprocidade da relação eu-tu. Esta seria, então, uma relação de empatia, ou seja, a amizade no seu conceito genuíno.

Piaget evidenciou a essência das relações sociais, quando descobriu o egocentrismo em suas primeiras obras.

Domingues de Castro (1993), ao tratar do conceito piagetiano de egocentrismo, define:

*Este contém a idéia de uma centração, de uma ação centralizadora dirigida da periferia ao centro que seria o próprio*

*EU, o sujeito da ação. No entanto, para o Autor isso não significa uma “hipertrofia da consciência de si”, pois é típico do pensamento egocêntrico que o próprio sujeito se “desconheça” e mesmo tenha dificuldade em diferenciar-se do objeto. É, pois, nos seus relacionamentos com outras pessoas e com o ambiente que surgem as dificuldades egocêntricas, ligadas a uma perspectiva individualista que não considera as dos outros e isola o ponto de vista do sujeito. (p.3)*

Encontramos nas obras de Piaget referências às diferentes fases do egocentrismo que, ao longo do desenvolvimento, tendem a ser superadas. Para Domingues de Castro (ibid.), o sujeito egocêntrico tem dificuldade de equilibrar duas tendências: a obtenção da autonomia e a inserção num grupo social.

Quais serão, então, as condições satisfatórias para que o sujeito se liberte do egocentrismo?

Em primeiro lugar, introduzir a cooperação adulto-criança, não no sentido de igualá-los, mas sim, introduzir uma relação que priorize a troca de idéias e de experiências, num ambiente democrático em que as regras valem para ambas as partes e os valores são devidamente explicados.

Além disso, proporcionar à criança um ambiente livre de tensões, onde ela possa se expressar livremente e que, principalmente, permita-lhe conviver com outras crianças, para que possam estabelecer laços de amizade. Em nossa opinião, amizade implicaria essa superação do egocentrismo.

## 2.7. - Estudos relacionados à Amizade e ao Altruísmo

A criança desde pequena procura outras para brincar e para compartilhar de seus jogos. Este relacionamento é de suma importância em sua vida e contribui para seu desenvolvimento.

A descoberta da amizade constitui um passo de grande importância na aquisição do conhecimento social. A relação, que as crianças mantêm com os pais, pessoas adultas e irmãos, é diferente das que mantêm com os pares. Ao interagir com as pessoas adultas, os valores e as normas culturais vão sendo gradualmente construídos. Ao interagir com os seus pares, a criança se vê num contexto totalmente diferente, aprendendo que pode ser aceita ou não pelos companheiros e que, dependendo do modo com que participe dos jogos ou brincadeiras, pode ser aceita ou excluída.

Muitos psicólogos do desenvolvimento têm interesse pelas relações entre pares e o desenvolvimento social das crianças pequenas, investigando o desenvolvimento de conceitos sociais como: a amizade, justiça, autoridade, o altruísmo, dentre outros. Corsaro (1981) cita:

*Tanto os trabalhos de Selman (1978,1981) como os de Damon (1977) se baseiam na hipótese de que os conceitos sociais, lógicos e físicos estão interrelacionados; ambos autores mantêm que as operações físicas e lógicas descritas por Piaget (1950) são o fundamento sobre o qual as crianças desenvolvem conceitos sociais. (p.126)*

Como bem sabemos, a aquisição do conhecimento social é o resultado da interação da criança com o meio. Diante desta perspectiva, necessitamos investigar como evoluem as noções sociais, quando o objeto do conhecimento é outra pessoa.

Antes de analisarmos o conceito de amizade, tentaremos elucidar os comportamentos altruístas ou pró-sociais, destacando alguns estudos realizados nesta área.

Poderíamos definir um comportamento altruísta como aquele que busca produzir, manter e melhorar o bem estar dos outros, com atitudes de ajuda, cooperação e simpatia.

Muitos dos estudos destes conceitos (a partir da década de 70) estão baseados na teoria da aprendizagem social. Alguns outros estudos sobre comportamentos altruístas são baseados nos estudos de Piaget (1932) e Kohlberg (1971), que tratam do desenvolvimento da moralidade.

Os comportamentos pró-sociais podem ser evidenciados já em crianças muito pequenas. Estas demonstram reconhecer o sofrimento alheio e de alguma maneira tentam ajudar a pessoa que sofre. Por exemplo, quando uma criança é agredida por outra e chora, as outras crianças que estão por perto, geralmente, ficam observando-a e oferecem-lhe brinquedos para consolá-la.

A maneira como os adultos tratam a criança, ou mesmo como a mãe se relaciona com seu filho, às vezes consolando-o, quando está irritado (qualidade afetiva) ou quando as crianças imitam ações já vivenciadas, podem ser alguns dos fatores que intervêm na aparição do comportamento altruísta. Nesta perspectiva, os pais podem ser considerados como agentes de socialização.

Segundo Emiliani (1991), vários estudos demonstram que a capacidade da criança em ser gentil e afável para com outras dependerá da relação afetiva que têm com os pais e, da mesma forma, a hostilidade que as crianças apresentam provém da relação com pais repressivos.

Estes estudos parecem então comprovar que as relações altruístas dependem da interação que a criança tem com o adulto, em um ambiente solicitador.

Para Vandenplas-Holper (1979/90) apud Emiliani (ibid.), alguns fatores são mais favoráveis para o desenvolvimento do altruísmo, tais como: a convivência da criança com adultos que demonstrem comportamentos altruístas, que falem de seus sentimentos, que se preocupem com os problemas sociais. Além disso, podemos destacar também situações em que as crianças possam se imaginar no lugar de outros e interpretar seus sentimentos.

Damon (1977) apud Emiliani (ibid.) faz alusão ao comportamento altruísta em suas pesquisas, quando demonstra as justificativas que as crianças dão sobre seu próprio comportamento, quando compartilham algo com seus amigos. Em seus estudos ressalta a importância do compartilhar na amizade e a estreita relação desta com a justiça, nas crianças. Por exemplo, quando uma criança diz que vai dar um brinquedo a seu amigo porque ele é bom, estamos tratando do conceito de justiça; já, quando a criança diz que vai emprestar o brinquedo a outra criança porque ela é amiga e porque gosta dela, estamos tratando do conceito de amizade.

Damon (ibid.) elabora situações para analisar as concepções que as crianças têm acerca da justiça distributiva, amizade, autoridade e outros

temas sociais. A partir das respostas das crianças, criou níveis de desenvolvimento sobre estes temas que se relacionam com os níveis que as crianças manifestam nas tarefas cognitivas piagetianas. Emiliani (ibid.) salienta que:

*Damon no renuncia a proponer un modelo general del desarrollo del conocimiento social, donde cierto nivel de desarrollo de las estructuras cognoscitivas generales constituye la condición "necesaria, mas no suficiente" para el desarrollo de cada concepto social. (p.213)*

Para exemplificar, pode-se dizer que há um paralelismo entre o nível de estruturação cognitiva e o nível de justiça retributiva, ainda que não seja a causa. Portanto, para chegar a um certo nível de justiça retributiva, o sujeito necessita ter a noção de classificação (fazer coleções de pessoas, objetos, etc.).

Quando falamos de comportamento altruísta, estamos falando sobre uma ação concreta, sobre um comportamento intencional e voluntário. Alguns autores relutam em aceitar as investigações que têm por base somente as entrevistas, afirmando que nem sempre o juízo que a criança emite corresponde à ação concreta.

A nosso ver, as investigações deveriam valer-se, além das entrevistas, da análise de atividades concretas, como desenhos e observações de atividades espontâneas das crianças.

Passemos agora para uma análise mais específica dos estudos relacionados à amizade. Somente nas duas últimas décadas é que a literatura psicológica retomou seus estudos nesta área, reconhecendo a importância das relações afetivas para o desenvolvimento das crianças.

Emiliani (1991) faz a seguinte definição acerca das relações amistosas:

*Las amistades son, pues, relaciones que permiten experimentar a los niños, muy precozmente, intensas emociones de participación y el poder tomar en cuenta al otro: relaciones fundadas en la reciprocidad y que requieren sofisticadas habilidades de interacción".(p.216)*

Os estudos sobre amizade são divididos por Emiliani (ibid.) em duas categorias: os enfoques orientados para o conteúdo e os enfoques estruturais. Nas abordagens orientadas para o conteúdo, os estudos investigam mudanças desse conceito, conforme a idade, tendo como tema central o que os sujeitos esperam de seus amigos. Os enfoques estruturais se baseiam nos estudos piagetianos e se fundamentam nas seqüências de estágios ou níveis.

Dentre os autores que trabalham na linha dos enfoques orientados ao conteúdo podemos destacar Bigelow e La Gaipa (1975) apud Emiliani (ibid.), que examinaram em seus estudos quais as expectativas que as crianças tinham sobre seus amigos e sobre seus melhores amigos, pedindo-lhes que escrevessem uma redação. Estes autores distinguem três fases: situacional (6/7 anos), que se caracteriza por compartilhar de atividades mas com uma relação de interesse; normativa (8/9 anos), que se caracteriza por expectativas fundadas em regras, sanções e valores compartilhados; empática (10/11 anos), que se caracteriza pelas relações de intimidade e empatia.

Gramer (1977) apud Emiliani (ibid.) faz uma crítica à pesquisa de La Gaipa, recriando o método que utilizou para a coleta de dados. Gramer acredita que as crianças possam ter sido induzidas, pois ao terem de redigir uma redação poderiam ter expressado somente as condutas mais evidentes.

Esta autora fez, então, uma entrevista para analisar a relação entre a amizade e as expectativas altruístas e constatou que desde os 6 anos já existem critérios baseados no altruísmo e que se tornam mais elaborados com a idade.

Bernndt (1981) fez dois estudos longitudinais sobre as concepções de amizade: o primeiro com crianças de classe média que trabalhavam e o outro com crianças de classe média e média-alta. Nos dois estudos as crianças foram divididas igualmente em meninas e meninos, sendo que a faixa etária também foi dividida entre Jardim da Infância, terceira e sexta série, totalizando 96 crianças em cada estudo.

A entrevista partia de perguntas típicas: “como você sabe que alguém é seu melhor amigo?” ou “o que os fariam decidir não ser mais amigos de alguém?” e a partir dessas e de outras perguntas padrões (o que são os amigos, o que eles devem fazer a si, e o que eles não devem fazer para si), foi-se extraindo respostas adicionais.

Após a classificação das respostas, este autor elaborou oito categorias distintas. Destacaremos algumas categorias que julgamos mais importantes para o nosso trabalho:

- Jogar ou associação: inclui respostas como “ela brinca comigo” ou “ele chama-me toda hora”.
- Comportamentos de amigos em relação a si: as crianças esperam que amigos comportem-se socialmente em relação a elas, que compartilhem coisas com elas, ajudando-as quando necessitarem. Esperam que os amigos não briguem com elas.

- Intimidade e confiança: respostas típicas desta categoria foram: “eu posso contar segredos a ela” ou “eu posso confiar nele”. A maior parte destas respostas relativas à intimidade só foram encontradas a partir da sexta série. O autor relata nesta categoria que a intimidade e a confiança têm sido descritas por muitos escritores como a essência da amizade.
- Apoio leal: as respostas referentes a esta categoria foram tomadas como estereótipo da amizade. As respostas referiam-se a apoiar o amigo quando outras pessoas estão presentes: “ele me ajudará quando eu estiver numa briga” ou “ela não fala de mim pelas costas”. Vale aqui a mesma observação para a categoria anterior em que as respostas de apoio leal estavam quase ausentes nas crianças de jardim de infância e terceira série.
- Fidelidade: nesta categoria, as crianças deram respostas que destacavam a fidelidade em relação ao amigo, opondo-se à deserção. As crianças mais velhas mostravam mais interesse com fidelidade do que as crianças mais jovens.

Bernndt (ibid.) afirma que os dados encontrados em sua pesquisa, indicando que as mudanças em concepções de amizade, conforme o desenvolvimento, são razoavelmente consistentes em ambos os estudos, não diferem muito de outros estudos sobre este mesmo assunto (Bigelow, 1977 e Selman & Jaquette, 1977).

Este autor ainda compara os seus estudos com outros não tão recentes, como no caso de Monroe (1898), enfocando que os dados encontrados se assemelham bastante à sua pesquisa. Neste estudo, as crianças diziam que gostavam de brincar com companheiros afetuosos e não briguentos. Estas respostas se incluem na categoria mais freqüente do estudo de Bernndt: jogo ou associação e comportamento agressivo.

Passando para os autores que acreditam nos enfoques estruturais, podemos destacar Selman (1981) e Rubin (1980) apud Emiliani (1991). Estes trabalhos estão baseados nos estudos de Jean Piaget no que diz respeito à metodologia (entrevista clínica) e também quanto ao modelo de desenvolvimento proposto.

Um dos estudos mais completos sobre amizade dentro da abordagem estrutural foi realizado por Selman (1981), que elaborou um modelo estrutural de desenvolvimento para compreender os aspectos do comportamento social e seu funcionamento.

Para desenvolver um modelo ontogenético da compreensão de amizade, este autor faz uma pesquisa que se divide em três fases: 1. modelo descritivo inicial, usando métodos de entrevista para atingir pensamento reflexivo; 2. validação de construção; 3. aplicação a outros modos além de pensamento reflexivo através do qual compreensão interpessoal é expressa.

Selman (ibid.) acredita que as concepções de amizade podem estar relacionadas com os níveis de coordenação de perspectiva<sup>7</sup>. Cinco estágios de compreensão reflexiva das amizades são descritos:

- Estágio 0: Atividades físicas momentâneas. A amizade é uma relação momentânea da criança com os companheiros de jogos. As relações estão baseadas nos bens materiais ( a criança pode considerar outra criança amiga só porque quer brincar com seus brinquedos), existindo uma compreensão limitada dos sentimentos e perspectiva do outro. Não encontramos neste nível características psicológicas do amigo.

---

<sup>7</sup> Estes níveis de coordenação de perspectiva ou adoção de papéis já foram descritos na página 41.

- Estágio 1: Assistência de mão única. Um amigo é visto como importante, porque desempenha atividades específicas que o eu quer que sejam desempenhadas. As crianças desse nível têm interesses comuns, gostam de realizar juntos atividades agradáveis; um amigo íntimo é alguém que se conhece melhor do que outras pessoas (gostos ou preferências).
- Estágio 2: Cooperação leal. Os sujeitos deste estágio conseguem realizar trocas recíprocas de opiniões, sentimentos, desejos e necessidades que podem estar fundamentadas em uma possibilidade de confiança recíproca. Apesar disso, a relação é frágil, posto que há uma descontinuidade das expectativas recíprocas. Em qualquer situação de desentendimento, a amizade pode acabar.
- Estágio 3: Relacionamentos íntimos e mutuamente compartilhados. A amizade é uma relação mais sólida: há a consciência da continuidade da relação e ligação afetiva entre amigos íntimos. Os sujeitos desse estágio acreditam que amigos devem compartilhar problemas pessoais e em situações de conflitos não acreditam que deva haver uma suspensão do relacionamento como no estágio 2. As limitações desse estágio se devem ao fato de se enfatizar demasiadamente os interesses comuns entre duas pessoas e à opinião de que os relacionamentos íntimos são difíceis de se formarem e de se manterem.
- Estágio 4: Amizades interdependentes e autônomas. Os sujeitos desse estágio entendem que a amizade possui um duplo aspecto: independência - o amigo pode estabelecer relações com outras pessoas e crescer por meio dessas experiências - e dependência - os amigos devem se apoiar uns nos outros (apoio psicológico, força, auto-identificação).

Selman (1981), em sua pesquisa, utilizou muitas fontes (técnicas projetivas, audição de conversações em cantinas escolares, desenhos, simbolizações); porém o método mais utilizado foi a entrevista aberta, na qual

era pedido para o indivíduo discutir e resolver uma série de dilemas interpessoais hipotéticos.

Transcrevemos aqui os temas no domínio da amizade que foram sugeridos:

1. Formação da amizade. Por quais motivos as amizades são importantes e como são estabelecidas. Características de uma pessoa ideal com a qual se possa fazer amizade
2. Proximidade e intimidade. Os vários tipos de amizades, o que é uma amizade ideal e que fatores contribuem para intimidade.
3. Confiança. O que amigos fazem um pelo outro: reciprocidade, compromisso, obrigações.
4. Ciúme. sentimentos a respeito de intrusões num relacionamento novo ou estabelecido, fatores que geram ciúme entre amigos.
5. Conflitos e suas resoluções. Como amigos resolvem problemas, o significado do conflito numa amizade, efeitos positivos e negativos.
6. Terminação. Como e por que amizades terminam.

A amostragem consistiu de 93 sujeitos, tanto masculino como feminino, com idades de 3 a 34 anos, brancos e negros pertencentes às classes baixa e média.

Foram realizadas análises das respostas e em seguida uma descrição detalhada sobre os níveis de concepção de cada tema. A partir desses níveis, organizou-se um manual de tema-por-estágio para cada domínio.

Após esta análise, verificou-se uma correlação entre as respostas dadas sobre amizade e os níveis de tomada de perspectiva. Por exemplo,

crianças que se referiam à amizade como uma relação baseada em confiança mútua demonstraram, por definição, tomada de perspectiva do nível 3.

Desta forma, Selman (ibid.) utiliza o modelo de níveis de tomada de perspectiva como ferramenta analítica ou princípios organizacionais. Cada resposta é analisada a partir de várias informações e categorizadas em níveis.

O termo “nível” é utilizado quando se refere à estrutura subjacente de tomada de perspectiva e a concepções ou respostas menos completas acerca de temas isolados. O termo “estágio” diz respeito a concepções mais completas ao longo de temas em domínios, ou seja, se compõe de compreensões de elementos separados (temas), mas definidos por uma estrutura de desenvolvimento logicamente comum.

Na resolução de conflitos entre amigos, estabeleceu-se também 5 níveis que podem ser assim descritos:

- Nível 0: resolvem as situações de conflito pela separação física ou força física. Estas soluções parecem ser momentâneas e fisicalistas. Exemplos como “Vá brincar com outro brinquedo”, “Afastese dele e volte mais tarde quando vocês não estiverem brigando” ou “Bata nele e pegue o brinquedo”, parecem ser soluções nas quais não se levam em conta as perspectivas psicológicas.
- Nível 1: a compreensão dos conflitos pelas crianças é unilateral, ou seja, as respostas indicam que as crianças compreendem os efeitos subjetivos e psicológicos do conflito, mas com respeito a apenas um dos sujeitos envolvidos no problema. São exemplos típicos as seguintes respostas: “Pare a briga e lhe devolva o que você pegou” ou “Retire o que você disse a ele”.

- Nível 2: aqui os sujeitos já demonstram compreender que ambas as partes podem estar envolvidas psicologicamente no conflito e que a solução deve ser satisfatória para os dois.
- Nível 3: os sujeitos deste nível compreendem que os conflitos fazem parte de um relacionamento e que a melhor maneira de solucioná-lo é conversando.
- Nível 4: os sujeitos compreendem que os amigos podem ter problemas intrapsíquicos e isto pode ser a causa de alguns conflitos entre eles. Acreditam que deve haver compreensão e para a resolução de conflitos é necessário que as relações sejam profundas, compromissadas e a comunicação dever ser aberta.

Selman (ibid.) chama-nos a atenção para um dado muito importante: a questão das expressões sociais em um enfoque estrutural de desenvolvimento.

Quando um sujeito dá uma resposta a um determinado problema referente à amizade, embora possa ser parecida, essa resposta pode ser categorizada em diferentes níveis. O que se deve levar em conta é como ela foi construída e para se chegar a esta elaboração deve-se investigar e detalhar ao máximo as respostas dos sujeitos. Citando um exemplo: na resolução de conflitos entre amigos em todos os níveis, os sujeitos podem sugerir que a separação das partes é a melhor solução. Os sujeitos que se enquadram no nível 0 acreditam que a separação física é a solução. Entretanto, os do nível 2 acreditam que a separação é uma oportunidade para que cada um trabalhe os próprios sentimentos.

Chega-se ao final da primeira fase a um modelo descritivo formal que detalha por nível ou estágio as concepções de amizade, derivado de uma pesquisa empírica e de análise estrutural.

A segunda fase (Validação do Modelo) tem por objetivos observar:

1. Se os indivíduos, geralmente, compreendem todos os temas de amizade coerentemente em um estágio particular (todo estruturado).
2. A existência de estágios seqüenciais na compreensão da amizade.
3. A existência de uma universalidade dessa compreensão (cruzamento cultural e estudo comparativo).

Após esta pesquisa, concluiu-se que os níveis de compreensão de conceitos interpessoais são paralelos ao longo de todos os temas ou domínios; os dados comprovam a universalidade e uma seqüência não variável, pois em nenhum grupo com acompanhamentos longitudinais verificou-se caso de regressão de estágio.

Selman (1981) afirma que, embora os dados encontrados se assemelhem a de outros autores que estudaram este tema (Hartup, 1978, Bigelow, 1975), as diferenças metodológicas e a origem das categorias e seu uso são bem diferentes: *“Todos os estudos parecem descobrir que certos conceitos emergem em certas idades, mas nem todos os conceitos anteriores são necessariamente rejeitados; isto sugere um modelo de desenvolvimento hierárquico”*.(p.265)

Na terceira fase deste estudo, procurou-se utilizar em lugar das “reflexões” sobre o tema amizade uma análise das soluções de problemas

interpessoais espontâneos, durante discussões que ocorreram naturalmente entre os elementos dos grupos e também diálogos entre terapeutas e crianças em psicoterapia, ou seja, uma ação concreta do sujeito. Alguns estudos de caso são feitos com o objetivo de verificar os sujeitos em situações naturais.

Existem duas correntes divergentes de pensamento quanto à questão da compreensão reflexiva e prática encontrada nas pesquisas de conceitos sociais. A primeira afirma que os sujeitos não raciocinam da mesma maneira em condições de vida real como o fazem nas entrevistas reflexivas. A segunda acredita que a compreensão reflexiva parta de uma compreensão prática, ou seja, o sujeito antes de dar uma resposta coerente, provavelmente, já vivenciou este nível.

Selman (ibid.) acredita que não se pode negar o poder da análise de estágio estrutural de desenvolvimento da cognição social e sua aplicação a comportamentos: *“Se estágios descritivos gerados por investigação abrangente ou compreensão reflexiva podem ser postos em uso validamente em contextos aplicados, o modelo de estágio serviu bem seu propósito”*. (p.269)

Este autor cria, então, um modelo tridimensional: a dimensão vertical diz respeito aos níveis de coordenação perspectiva; na horizontal temos a amizade e os seus temas específicos e na ortogonal às outras duas, o modo de funcionamento social-cognitivo: raciocínio reflexivo, raciocínio natural e comportamento.

Para Rubin (1980) apud Emiliani (1985), embora as crianças pré-escolares possam ter grandes amigos, elas ainda não conseguem refletir sobre a

natureza da amizade, pois ainda estão centradas nas relações físicas e momentâneas.

Como, então, esta noção de amizade pode evoluir até chegar ao conceito que se baseia na reciprocidade e intimidade?

Para Selman (1980) apud Emiliani (ibid.), o sujeito vai construindo níveis de consciência cada vez maiores e este progresso se dá em três dimensões:

1. aumento da capacidade de assumir a perspectiva do outro.
2. modificação da consideração inicial das pessoas como entidades físicas e, a seguir, como entidades psicológicas.
3. mudança na consideração das relações sociais.

O estudo de Corsaro (1981-89) - "A amizade na creche: organização social entre iguais", visa observar as relações sociais de crianças e suas concepções de amizade, existentes em uma creche.

As notas de campo e gravações de vídeo mostraram que as crianças, raramente, praticavam jogos sozinhas. E quando se encontravam sós, sistematicamente, tentavam ganhar o acesso a uma das atividades entre iguais que estivessem em desenvolvimento. Estando em dúvida, as crianças preferem proteger a interação, resistindo à entrada de outras crianças no episódio, devido ao reconhecimento da fragilidade da interação entre iguais e as múltiplas fontes de perturbação existentes. Nestas situações conflituosas, as crianças, às vezes, utilizam a invocação da amizade para ganhar o acesso e também a negociação da amizade como fundamento da exclusão.

Três hipóteses foram levantadas acerca das relações de amizade:

- 1) As crianças constroem seus conceitos de amizade, ao mesmo tempo que vinculam estes conceitos às características organizativas específicas da situação escolar;
- 2) O conhecimento das crianças sobre a amizade está estritamente relacionado com as exigências sócio-contextuais próprias do meio onde tem lugar a interação entre pares;
- 3) a partir da experiência de interação entre iguais, na creche:
  - 3.1) as crianças chegam a dar-se conta da fragilidade da interação;
  - 3.2) a aceitação nas atividades em curso, a princípio, é problemática;
  - 3.3) conseqüentemente, desenvolvem relações estáveis com alguns companheiros, como método de otimizar a probabilidade de conseguir um acesso frutífero.

As crianças observadas neste estudo referiam-se à amizade como fundamento tanto da inclusão como da exclusão dos grupos de jogos, apoiando-se nas hipóteses anteriores.

Os dados encontrados sobre a amizade concordam com as descobertas de Selman (1976;1981) apud Corsaro (1981-89) em torno das primeiras concepções sobre a amizade. Como já foi dito, segundo Selman, o nível mais elementar da amizade se baseia no espaço físico-geográfico ou nos laços formados por uma ação temporal. Neste nível, os amigos se referem às pessoas com as quais estão brincando ou jogando nesse momento. Num nível mais avançado, segundo Damon (1977) apud Corsaro (1981-89) :

*...os amigos são pessoas que se entendem mutuamente, que partilham seus pensamentos, sentimentos secretos mais íntimos; portanto, os amigos estão em uma posição especial para ajudarem-se entre si, frente a problemas psicológicos (solidão, tristeza, medo,*

*perda, etc.) e, em conseqüência, devem impedir ocasionar-se danos ou mal estar psicológico, uns aos outros. (p.161-162)*

Este nível de amizade só se encontra em crianças por volta dos onze a doze anos em diante.

Serafica (1982) relata um de seus estudos no qual tenta elucidar forma e conteúdo de concepções a respeito da amizade. A amostragem consistiu de 15 meninos e 15 meninas em cinco grupos de 5, 7, 9, 11, e 13 anos de idade. Para a coleta de dados utilizou o método clínico e as respostas foram codificadas duas vezes, primeiramente, por sua forma e, logo após, por seu conteúdo.

Em seu relato apresenta apenas os resultados pertencentes a alterações quanto à forma da representação de uma criança de um amigo. As respostas foram, então, classificadas como globais (descrições vagas), respostas concretas (características e comportamentos observáveis) e respostas abstratas (referentes a estados ou qualidades psicológicos).

Com relação aos atributos de um amigo, manutenção e término da amizade evidenciou-se que com o aumento da idade há uma diminuição das respostas concretas e um aumento das respostas abstratas.

Serafica (ibid.) descreve que esta abordagem permite descrições qualitativas e quantitativas de mudanças de desenvolvimentos, fornecendo, assim, uma visão geral do desenvolvimento podendo ser útil no estudo de diferenças individuais e na compreensão do papel de certos determinantes.

Esta autora, ao examinar os vários estudos já citados, os que se baseiam nos conteúdos e nas abordagens estruturais, afirma:

*..., estudos lidando com forma e conteúdo da amizade revelaram mudanças seqüenciais à medida que aumenta a idade. Estas tendências de desenvolvimentos parecem estar associadas com melhorias na habilidade em coordenar perspectivas sociais e a capacidade para abstração. (p.117)*

Estes trabalhos demonstram a importância do contexto social e das relações interpessoais no desenvolvimento dos conceitos sociais.

Retomando o trabalho de Flavell (1977) apud Enesco, Delval e Linaza (1989), no qual enfatiza que o sujeito adquire o conhecimento da mesma forma, tanto nas condutas físicas como sociais, ele cita alguns traços evolutivos comuns destas formas de conhecimento (social e não social), tais como aqueles que vão do superficial ao profundo.

Desta forma, o raciocínio das crianças pré-escolares é guiado pelas aparências mais imediatas. Um bom exemplo disso são as provas de conservação utilizadas nos trabalhos de Piaget. Assim também, no mundo social, acontece algo semelhante: as crianças, inicialmente, só prestam atenção à aparência das pessoas, aos dados externos e aos poucos vão passando desta realidade imediata para uma realidade inferida, subjacente.

Delval (1994) assinala uma evolução das interações entre pares, desde o bebê até a fase adulta. O bebê, diante de outra pessoa, age da mesma forma frente aos objetos, explorando-os, empurrando-os, etc. Da mesma maneira que faz com os objetos físicos, a criança, em contato com outras, vai percebendo as resistências que sua ação exerce, construindo, aos poucos, o conhecimento dessas interações.

Nota-se, então, por volta dos 2 anos que as crianças preferem alguns companheiros a outros, reconhecendo-se nesse momento um começo de amizade. A partir dos 3 anos, geralmente, a criança considera amigo aquele que participa com ela de uma atividade, de um jogo. Por volta dos 6/7 anos, a criança se descobre socialmente; surgem os jogos de regras e o grupo tem grande influência em suas condutas. Somente por volta dos 10 anos, a criança começa a relacionar a amizade com pensamentos ou sentimentos. Até a adolescência, os grupos tendem a ser sempre do mesmo sexo. A partir dessa fase, os grupos tendem a ser mistos e as relações de amizade têm uma conotação diferente, sendo valorizadas a fidelidade, solidariedade e confiança.

O egocentrismo infantil, ou seja, a dificuldade para situar-se no ponto de vista dos outros e a centração nos aspectos mais visíveis da realidade são características próprias da infância. Portanto, nas relações de amizade de crianças pré-escolares, provavelmente, encontraremos estes dois aspectos.

Segundo Flavell (ibid.) apud (Enesco et alii, 1989) as habilidades metacognitivas e também os erros e os enganos cognitivos se observam tanto no conhecimento sobre fenômenos impessoais, como no conhecimento social. Ele acredita que somente o egocentrismo, no âmbito social, pode perdurar por toda a vida, afirmando que quando estamos tentando inferir o ponto de vista de outra pessoa, somos incapazes de abandonar por completo nossa própria perspectiva.

A nosso ver, a amizade está diretamente relacionada à construção da moralidade, da autonomia e também da cooperação. É por meio das trocas de idéias entre amigos que a criança poderá solucionar seus conflitos e desequilíbrios.

Segundo Piaget (1932/94), na criança, coexistem dois tipos de moral: a heterônoma, estabelecida pela pressão adulta; e a autônoma proveniente das trocas entre pares. Há uma predominância de um tipo e de outro em algumas idades, como por exemplo, a heterônoma prevalece nas crianças menores. Mas, isto não quer dizer que os adultos não possam agir heteronomamente. **O que vai fazer a criança sair do egocentrismo em que se encontra será a interação entre iguais.**

A adoção de papéis (a maneira como o sujeito vê as outras pessoas, interpreta os seus pensamentos e sentimentos) como também os estágios morais, acham-se intimamente ligados ao estudo das concepções sobre a amizade.

Segundo Cool (1993/95), há uma relação entre a estruturação dos grupos e a concepção sobre a amizade que possuem as crianças. Assim, os grupos estruturam-se em torno das preferências. Por exemplo: a criança diz que amigo é o que joga junto com ela, não percebendo a relação de amizade como algo mais duradouro.

No final do período pré-operatório, os jogos solitários ou paralelos dão lugar às atividades em grupos, nos quais a colaboração começa a ter evidência. Por volta dos seis anos, a amizade é vista como ajuda e apoio unidirecional (é amigo alguém que faz algo para nos agradar); e por volta dos oito anos, há indícios de uma reciprocidade: os amigos devem perceber as necessidades do outro e ajudá-los. No início, esta ajuda refere-se somente a materiais concretos, mas com o passar do tempo, percebem-se características abstratas e psicológicas como: sentimentos, fidelidade, segredos e promessas.

Surge, porém, um questionamento: E quando a criança não consegue fazer amigos ou se isola do grupo? Várias podem ser as causas deste problema, como por exemplo: crianças que preferem estar sós, a timidez ou a incapacidade da criança em inserir-se no grupo (capacidades sociais). Vamos nos deter aqui somente nos dois primeiros exemplos.

Começemos pelo jogo solitário. Para alguns autores, como por exemplo, Parten (1932) apud Emiliani (1991), durante o desenvolvimento do sujeito o jogo segue uma linha evolutiva: em primeiro lugar, o jogo solitário, depois o jogo paralelo (duas crianças realizam a mesma atividade mas sem interagir) e por último o jogo cooperativo.

Já para outros autores, Roper e Hinde (1976) apud Emiliani (ibid.) o jogo solitário pode indicar sinais de independência e maturidade.

Diante desta contradição, alguns autores sentiram a necessidade de identificar e distinguir atitudes de crianças que não estão dispostas a terem contatos sociais das que evidenciam um desenvolvimento social e cognitivo. Dentre estes autores podemos destacar Rubin (1982) apud Emiliani (ibid.) que identificou formas de jogo solitário que podem ser consideradas positivas ou negativas conforme o nível de desenvolvimento sócio-cognitivo da criança.

Um outro tema é o caso da timidez. As crianças tímidas se isolam do grupo com receio de serem excluídas ou criticadas pelos demais, tentando, assim, evitar submeter-se ao juízo alheio. Várias podem ser as causas que originam a timidez como, por exemplo, as dificuldades de relacionamento encontradas nas escolas ou com irmãos mais velhos, separações ou mortes na família, falta de manifestações afetivas na família.

Em uma pesquisa realizada por Furnan e seus colaboradores (1979) apud Emiliani (ibid.) comprovou-se que crianças tímidas quando têm oportunidade de interagir com outras crianças de menor idade, podendo assim vivenciar momentos em que podem ser líderes e tomar decisões sem medo de serem criticados, diminuem o grau de sua timidez.

Os estudos mencionados anteriormente apresentam como características as relações interpessoais em diferentes conteúdos: quer na parte da moral, quer na adoção de papéis, quer nas relações de amizade.

### 2.7.1. O Papel da Amizade no contexto escolar

A amizade é um assunto que, embora faça parte do vocabulário das crianças dessa pesquisa e do seu cotidiano, provavelmente, ninguém tenha interrogado sobre que “idéia” elas têm do que é “ser amigo”, portanto, elas não devem ter refletido sobre o assunto, que versará um dos aspectos desta pesquisa.

Assim como os estudos que Piaget (1926) realizou sobre o pensamento e o sonho na criança, acreditamos que nas relações de amizade há uma confusão quanto ao interno e externo, ao psíquico e o físico, ou seja, amigo é alguém com quem se está próximo, com quem se brinca, representando os aspectos externos, que são valorizados e, aos poucos, no decorrer do desenvolvimento, esta relação vai diminuindo e os aspectos internos vão sendo mais valorizados. Portanto, como também em outros aspectos, o conceito de amizade vai sendo construído.

Os estudos de Piaget demonstram ou comprovam que, embora haja influência dos adultos nas crenças espontâneas das crianças, a espontaneidade delas é ainda mais preponderante.

Piaget diz que a criança tem consciência dos mesmos conteúdos de pensamentos que nós adultos; entretanto, ela os localiza de maneira diversa. Primeiramente, a criança começa a confundir seu eu e o mundo (ponto de vista do sujeito e o dado externo); depois ela vai distinguir seu ponto de vista em relação a outros. Não há consciência de si. Há uma ausência de distinção entre o exterior e o interior. Por exemplo, as crianças acreditam terem descoberto sozinhas o que lhes disseram antes, e o que elas não sabem é por que se esqueceram.

Piaget (1926), cita... *“a consciência da interioridade não resulta de uma intuição direta, mas de uma construção intelectual, e que esta construção é possível graças a uma dissociação dos conteúdos da consciência primitiva”* (p. 108).

Para a criança, os seus sentimentos e pensamentos são comuns a todos e só haverá uma consciência do eu, quando houver uma dissociação do real, que é a diferenciação dos pontos de vista dos outros e o seu.

Convém ainda salientar que a ação entre o pensamento e o mundo exterior não é inata na criança, mas sim, construída.

A criança, por causa do egocentrismo, não pensa senão a partir de si, ignorando outras pessoas. Ela só consegue ver o seu ponto de vista (centração). Não há, portanto, reciprocidade em suas relações.

Considerando todos esses dados, qual o papel da escola nessa construção?

Ao longo da história, podemos identificar, em cada época, o tipo de indivíduo ou de personalidade que a Educação quer formar.

Piaget (1948/88) faz uma distinção entre indivíduo e personalidade. Indivíduo é o sujeito voltado para si mesmo; enquanto que a personalidade define uma consciência intelectual, ou seja, a pessoa que possui este tipo de consciência intelectual e moral, ela passa a agir conforme os princípios universais, respeitando as relações de reciprocidade.

Ressaltando ainda esta idéia, há o conceito de Piaget (ibid.): "*a personalidade é ao mesmo tempo contrária à anarquia e à coação, porque é autônoma, e duas autônomas só podem alimentar entre si relações de reciprocidade*". (p.52)

O que, realmente, visam as relações de amizade senão pessoas capazes de respeitar a autonomia dos amigos?

O ideal seria que a Educação atual se voltasse não só para o desenvolvimento intelectual, mas também para a formação de pessoas que pudessem ter sua liberdade garantida em um meio social alicerçado na cooperação, na colaboração e no respeito mútuo.

Para Piaget, o que vai garantir a construção das operações lógicas será a colaboração e a constante troca entre os indivíduos, sendo necessário também que o sujeito aja sobre os objetos e os experimente. A operação é uma

ação interiorizada e coordenada com outras ações do mesmo tipo, segundo estruturas específicas de composição.

Partindo dessa conceituação piagetiana, alguns questionamentos poderão ser colocados em relação à escola tradicional.

Será que a escola tradicional oferece um meio que suscite a colaboração entre os educandos?

A nosso ver, esse tipo de escola bloqueia as relações interpessoais, evidenciadas em situações como: não é hora de conversar, vire-se para frente, preste atenção na lousa, vocês só sabem conversar, exemplos tradutores desse bloqueio.

Segundo Piaget (ibid.): "*as operações lógicas são, com efeito, sempre cooperações, e implicam em um conjunto de relações de reciprocidade intelectual e de cooperação ao mesmo tempo moral e racional*". (p.62)

Como a escola tradicional pode contribuir para o desenvolvimento do indivíduo, se ela cerceia a colaboração e a troca de pontos de vista?

É na pré-escola que a criança começa a estabelecer seus primeiros laços de amizade. Este ambiente escolar deve fornecer a espontaneidade infantil.

Podemos distinguir, basicamente, três aplicações pedagógicas no que diz respeito à pré-escola: a primeira acredita que o conhecimento é

adquirido a partir da experiência e, portanto, uma aquisição exógena; a segunda preconiza um saber inato, visando somente aflorar o que já está elaborado e, portanto, uma aquisição endógena; a terceira linha acredita numa construção contínua proveniente da interação entre o sujeito e o seu meio.

Se a criança conviver em um ambiente solicitador, que propicie a elaboração pessoal das representações mentais dos fenômenos sociais do meio, provavelmente, mais condições terá de construir, de vivenciar estas representações.

Como o objetivo da pesquisa visa a análise dos conceitos de amizade num ambiente solicitador, essa será realizada numa pré-escola em que seu pressuposto se volta para as idéias da terceira linha supracitada.

Na sala analisada, as trocas sociais, a interação entre pares são bastante valorizadas, fator favorável a uma construção da idéia sobre a amizade, em que os laços afetivos sejam por demais fortificados.

O presente trabalho se diversifica um pouco dos já mencionados sobre a amizade, pois busca observar dentro de um ambiente solicitador as representações das crianças sobre essa noção, em diferentes situações. Esse ambiente, provavelmente, possibilitará à criança vivenciar situações em que possa pensar sobre o assunto, criando condições favoráveis para que as trocas e a coordenação dos diferentes pontos de vista possam ser conquistados.

Se a criança constrói o conhecimento social, e destacando dentro deste conhecimento as noções de amizade e atuando sobre o meio, é

necessário examinar, detalhadamente, estas noções no ambiente natural da criança, neste caso, em uma sala pré-escolar, onde permeia a amizade.

## CAPÍTULO III

### PROEPRE - O AMBIENTE DA PESQUISA

Segundo sua autora , professora Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, o PROEPRE é baseado na Epistemologia e Psicologia Genética de Jean Piaget. Este Programa tem por objetivo geral o desenvolvimento global e harmonioso da criança pré-escolar, em todos os seus aspectos: cognitivo, social, afetivo e físico.

Nas classes do PROEPRE (Programa de Educação do Pré-Escolar e de Primeiro Grau), as relações interindividuais são ricamente valorizadas.

As professoras, engajadas nesse programa, participam desde o início de um curso de formação teórico e prático, no qual estudam os vários aspectos do desenvolvimento infantil e as contribuições da teoria de Jean Piaget para a Educação Pré-Escolar. Questões são colocadas aos professores, como as que seguem:

- Como a criança adquirir conhecimento?
- O que é inteligência ?
- Será que a criança “vê” o mundo da mesma maneira que o adulto?
- Como é o pensamento da criança?

- Como as crianças da faixa etária pré-escolar se relacionam com seus pares e com os adultos?

Todos esses questionamentos são discutidos pelos professores, no decorrer do curso, à luz da Psicologia Genética de Piaget, pois são fundamentais para orientação de sua prática pedagógica. O educador poderá, desta forma, compreender como se dá o desenvolvimento da criança e a maneira como esta adquire conhecimento, tornando-se capaz de entender o pensamento infantil.

### 3.1. As relações interindividuais nas classes do PROEPRE

As relações interindividuais estão contidas nos Pressupostos do PROEPRE e são ressaltadas nos itens 10 e 12. Sintetizamos aqui as idéias fundamentais:

O indivíduo tem direito à Educação. A sociedade tem obrigação de oferecer-lhe essa educação, a fim de que ele possa se desenvolver normalmente. Cabe, portanto, à sociedade proporcionar-lhe a oportunidade de transformar suas possibilidades em realizações efetivas e úteis.

Seguindo-se essa linha de pensamento pela qual a educação constitui um dos fatores necessários à formação intelectual, moral e social do indivíduo, compete à escola uma boa parte da responsabilidade no que se refere ao sucesso final ou ao fracasso do indivíduo, tanto na realização de suas próprias possibilidades, quanto em sua adaptação à vida social.

Voltando-se, porém, para a evolução interna do ser humano, depara-se com um número considerável de esboços, que **“haverão de ser transformados em condutas eficazes ou destruídas para sempre pelas interações sociais e educativas”**. (Piaget, 1973, p.41).

Em se tratando da educação pré-escolar, é necessário lutarmos para que ela esteja a serviço de uma autêntica democracia, onde o indivíduo tenha as mesmas possibilidades de desenvolvimento e as mesmas hipóteses de ser bem sucedido. Uma generalização também se torna necessária na educação escolar a fim de que **a criança encontre na alegria e na amizade todas as outras crianças de sua idade sem distinção de raça, de nacionalidade, de religião, de origem social**. (Mialaret, 1976, p.69).

Partindo dessas conceituações, o PROEPRE visa um ambiente escolar livre de pressão, oferecendo à criança oportunidade de interações sociais e educativas, possibilitando a resolução de conflitos, a superação do egocentrismo e a coordenação de pontos de vista distintos.

Nas classes do PROEPRE, procura-se, portanto, criar um ambiente escolar não coercitivo, no qual a criança tem oportunidade de, juntamente com o seu grupo, elaborar regras de conduta que contribuem para o melhor convívio social.

A interação entre pares é o ponto-chave do trabalho diário dessas classe. Em todos os momentos do dia, a criança tem oportunidade de conversar, trocar idéias com as outras crianças e também com o professor. As trocas sociais favorecem, assim, a coordenação de diferentes pontos de vista,

possibilitando, provavelmente, a resolução de conflitos e a superação do egocentrismo.

A metodologia do PROEPRE direciona as atividades curriculares de maneira a garantir a ação sobre os objetos e a interação social que, segundo Piaget, são indispensáveis para a constituição da lógica do pensamento infantil.

### 3.2. - Postura do professor de classe do PROEPRE.

A postura do professor procura ser a de um agente questionador e promovedor de discussões, visando possíveis confrontos ou conciliações de diferentes pontos de vista.

Nessa perspectiva, o professor procura:

- a) ter uma relação de respeito mútuo com os alunos, não utilizando “mensagens humilhantes”, comparações e nem reprimendas em sala de aula.
- b) usar, quando necessário, sanções por reciprocidade<sup>8</sup>.
- c) não utilizar as recompensas e os castigos, pois estes são reforços externos que podem levar a criança a agir somente de uma forma heterônoma. A recompensa consiste no próprio prazer que a criança sente em realizar determinada atividade.
- d) dar oportunidade para a criança ser independente, realizando atividades que já é capaz de fazer sozinha, como por exemplo, colocar pasta na escova de dente, arrumar e guardar o material utilizado em aula, amarrar sapatos, servir-se na hora da merenda, etc...

---

<sup>8</sup> As sanções por reciprocidade estão diretamente relacionadas com o ato que se deseja sancionar e com o ponto de vista do adulto, tendo o efeito de motivar a criança a construir, por si mesma, regras de conduta através da coordenação de pontos de vista. (Kamii, 1990).

- e) evitar dar repostas prontas. Desta forma, procura elaborar atividades voltadas para ação sobre os objetos e interação social, que desencadeiem problemas e desafios ao pensamento infantil.
- f) encontrar conteúdos que interessem e estimulem o processo de conhecimento da criança.
- g) elaborar um plano das atividades que serão realizadas no decorrer do dia, enfocando os objetivos que pretende atingir, tendo-as por instrumento.

Segundo a autora do PROEPRE (Mantovani de Assis, 1981):  
*...o professor que utiliza o PROEPRE deve encontrar um meio de colocar à disposição de seus alunos uma grande variedade de material, de encorajá-los a serem ativos e curiosos, de responder às suas necessidades afetivas, de favorecer a interação social entre eles e de criar condições favoráveis ao seu desenvolvimento motor”(p.14).*

Julgamos importante salientar que, assim como a criança que participa de uma classe do PROEPRE se depara com constantes conflitos que desencadeiam um processo de construção, o mesmo deve acontecer com o professor, cuja nova postura resultará em freqüentes reconstruções.

### 3.3. Rotinas diárias

A dinâmica de trabalho de uma classe do PROEPRE propicia, na maior parte do tempo, a troca entre pares. Esta troca deve-se basear no respeito mútuo e na cooperação; procura-se, também, uma convivência democrática em que a criança tenha oportunidade de opinar, decidir e fazer escolhas.

Para uma melhor compreensão da dinâmica de trabalho da classe, descreveremos e ilustraremos com fotografias as rotinas diárias da sala

pesquisada. Estas rotinas são ilustradas em formas de cartazes, possibilitando, assim, uma melhor compreensão do trabalho a ser realizado.

Algumas rotinas são fixas - acontecem sempre no mesmo horário - como por exemplo, RODA, MERENDA, RECREAÇÃO, AVALIAÇÃO. Outras podem ser realizadas em momentos diferentes - CANTO, ATIVIDADE INDEPENDENTE, OUVIR HISTÓRIA, DESCANSO.

### 3.3.1. RODA

Ao chegar à classe, as crianças sentam-se de modo a formar um círculo. Esta rotina é denominada RODA. Neste primeiro momento, as crianças têm oportunidade de cumprimentar os amigos e a professora. Conversam sobre vários assuntos, fazem a chamada, a oração, preenchem o cartaz em que se registram as presenças e as ausências ( “quantos somos?”), cantam, estabelecem as regras da classe e fazem o PLANEJAMENTO DO DIA.

Figura 1: Roda

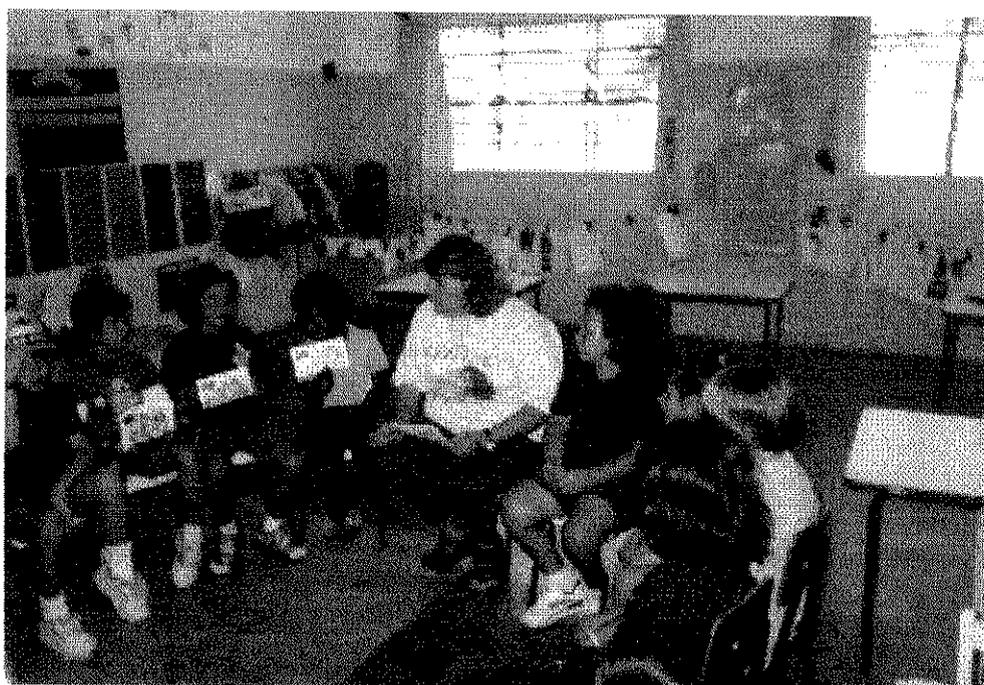


Figura 2: Chamada



### 3.3.2. PLANEJAMENTO DO DIA

O PLANEJAMENTO DO DIA é uma atividade coletiva - todos participam conjuntamente - tendo por objetivos dar oportunidade à criança de antecipar acontecimentos futuros, evocar acontecimentos passados, avaliar a duração das atividades, aumentando, assim, a capacidade de perceber a continuidade do tempo e de representar suas ações. Esse momento é rico para a troca de opiniões, de pontos de vista, já que todos devem escolher as atividades que querem realizar no dia.

Ao planejar o seu dia, a criança sabe, exatamente, o que terá que fazer, não necessitando esperar passivamente “ordens” da professora.

Além disso, o planejamento das rotinas permite à criança organizar a seqüência das atividades que serão realizadas, permitindo, dessa forma, que se situe no tempo e no espaço. A criança sabe, por exemplo, o local

em que irá tomar a merenda e que após esta rotina escovam os dentes e, em seguida, participam da recreação dirigida.

É também nesse momento que as crianças, junto com a professora, irão decidir como realizarão e quais serão as ATIVIDADES DIVERSIFICADAS, em que momento escutarão a HISTÓRIA; qual será a RECREAÇÃO DIRIGIDA e outras atividades a serem combinadas.

Figura 3: Planejamento do dia

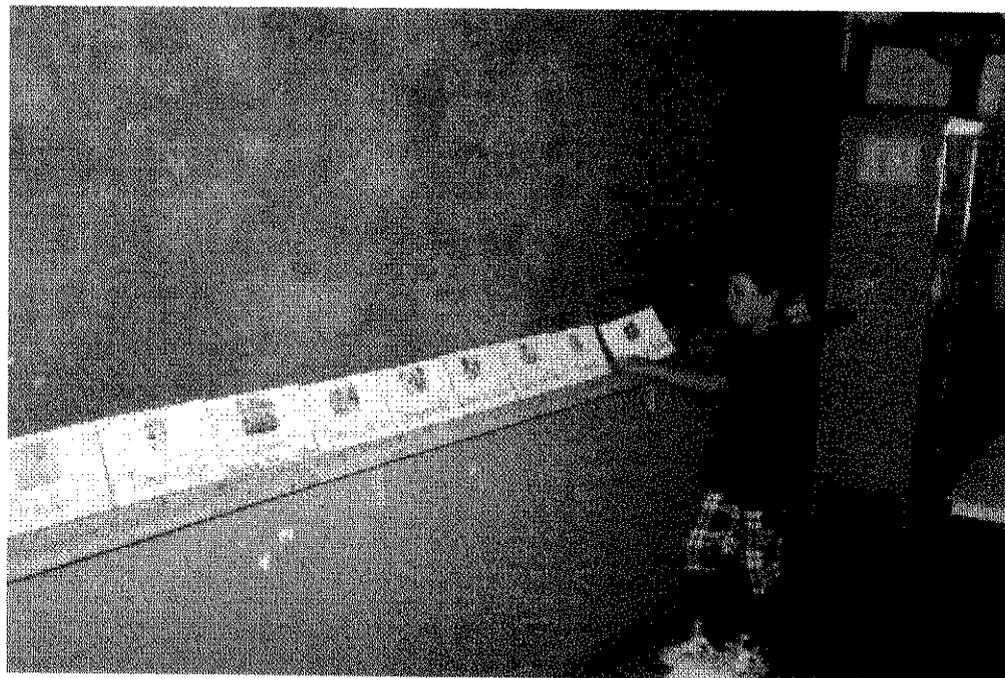


Figura 4: Planejamento das atividades diversificadas



### 3.3.3. ATIVIDADE DIVERSIFICADA

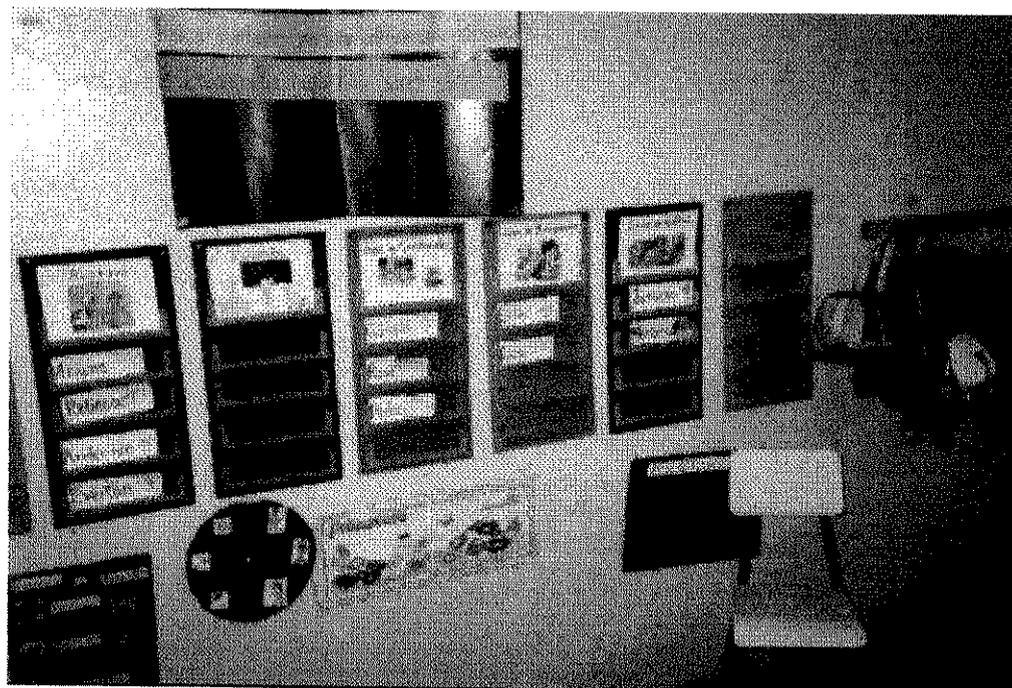
Na ATIVIDADE DIVERSIFICADA, as crianças escolhem o trabalho que desejam realizar, dividindo-se, geralmente, em grupos de quatro elementos. Esta escolha pode ser realizada de várias maneiras: por meio de sorteio, brincadeiras com cantigas (“Se eu fosse um peixinho”), etc. Aqui também são utilizados cartazes, indicando as atividades e fichas com o nome da criança, para que ela possa escolher o canto em que pretende trabalhar.

A escolha é um fator fundamental para o bom andamento do trabalho, porque, quando as crianças têm oportunidade de escolher, elas se empenham em realizar a atividade com satisfação.

Figura 5: Escolha da atividade diversificada



Figura 6: Cartazes das atividades diversificadas



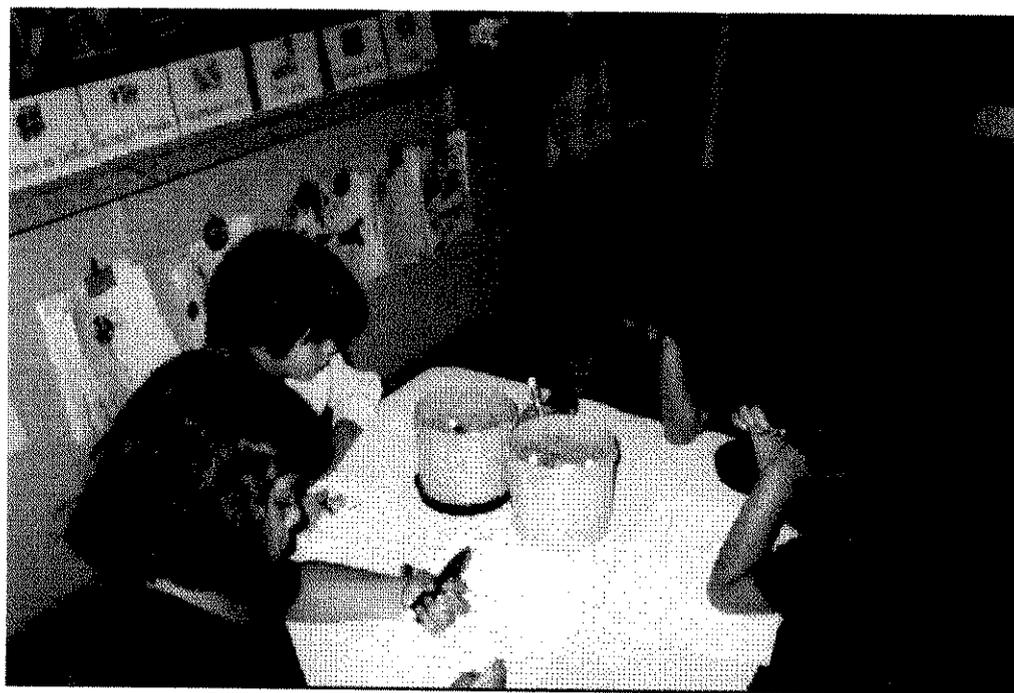
Há uma gama muito grande de atividades que podem ser realizadas neste momento: desenho, modelagem, cantinho da casinha, cantinho

da padaria ou supermercado, laboratório, escolinha, cantinho do livro, lojinha, jogos de mesa, jogos de construção, cantinho da maquiagem, etc.

Todas as atividades procuram envolver a criança de uma forma lúdica. O jogo simbólico, os jogos de exercício, os jogos de construção e os jogos de regras são devidamente valorizados e trabalhados nessas atividades.

O jogo representa um desafio ao raciocínio da criança e à sua criatividade. Por meio de jogos infantis, podemos perceber como ela “vê” o mundo, como expressa seus sentimentos e interage com os seus pares. Podemos verificar esta interação quando as crianças combinam uma brincadeira.

Figura 7: Atividade diversificada



Descreveremos agora algumas atividades que demonstram a interação entre pares:

## ***SUPERMERCADO***

O supermercado é uma das atividades diversificadas. Cada criança escolhe a função ou o papel que pretende desempenhar: o vendedor, o caixa, o comprador, o embalador. Observamos várias vezes as crianças anotando em uma lista, utilizando a escrita espontânea, o que pretendiam comprar. Combinam entre si o que lhes servirá de dinheiro (uma tampinha, um retalho de cartolina...). Ao fazerem as combinações das funções, precisam respeitar a vontade das outras, algo não muito fácil na idade pré-escolar.

Figura 8: Canto do supermercado



### *CANTINHO DA CASINHA*

Aqui também a criança entrega-se ao jogo do “faz-de-conta” e brincando interage com outras crianças, assumindo papéis: mamãe, papai, filhinho, tia.

A colaboração entre pares é necessária quando as crianças decidem qual será o enredo da atividade (levar o filhinho para passear no parque, andar de ônibus, fazer um bolo); e também quando combinam a arrumação da “casa”, fazendo-se uso dos objetos e brinquedos disponíveis.

Quando a criança assume um papel, este deve se integrar com o de outras crianças para que aconteça a brincadeira. Desta forma, a criança precisa subordinar-se às “combinações” do grupo.

Figura 9: Cantinho da casinha



## ***JOGOS DE CONSTRUÇÃO***

A interação entre as crianças nos jogos de construção também é visível no canto de JOGOS DE CONSTRUÇÃO. Geralmente, quando as crianças se dirigem para este canto já têm em mente o que querem construir. A interação acontece quando combinam acerca do que irão brincar: construir prédios, garagens, postos de gasolina... Mesmo que cada um faça sua construção, as brincadeiras surgem naturalmente: *“Vamos ver quem faz o prédio mais alto?”*.

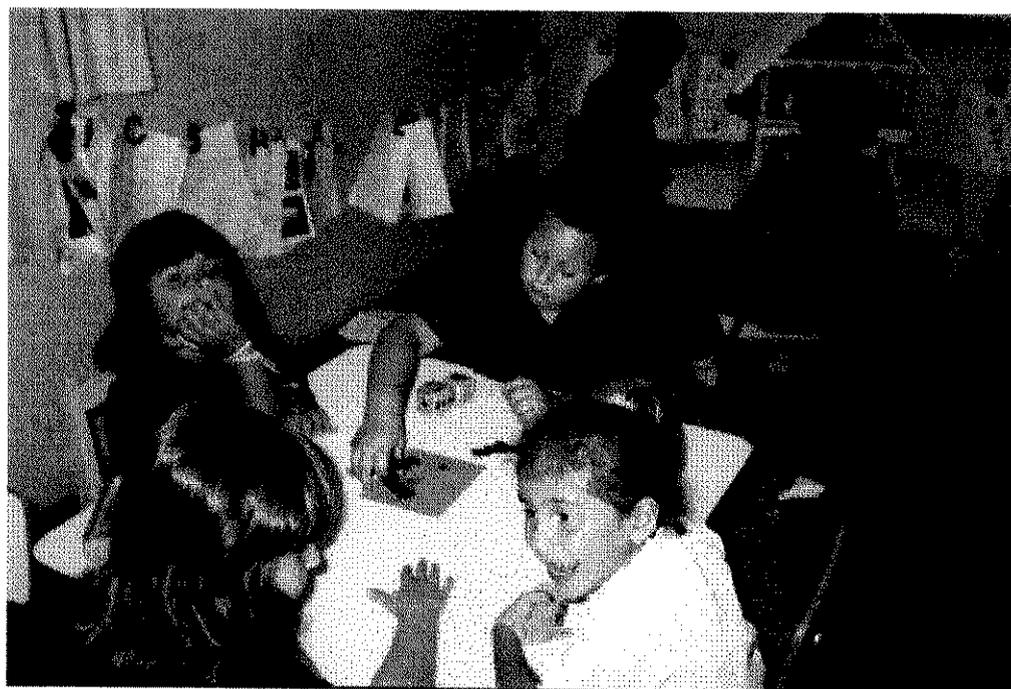
Figura 10: Jogos de construção



## *JOGOS DE MESA*

O canto dos JOGOS DE MESA é um espaço privilegiado para a troca de opiniões e requer o estabelecimento de regras, para que os participantes possam jogar. Ao esperarem sua vez para jogar, estão respeitando o direito do outro. Este tipo de jogo possibilita a cooperação (diversas vezes presenciamos uma criança ajudando a outra a contar os pontos do dado e os passos que deveria percorrer no tabuleiro).

Figura 11: Jogos de mesa

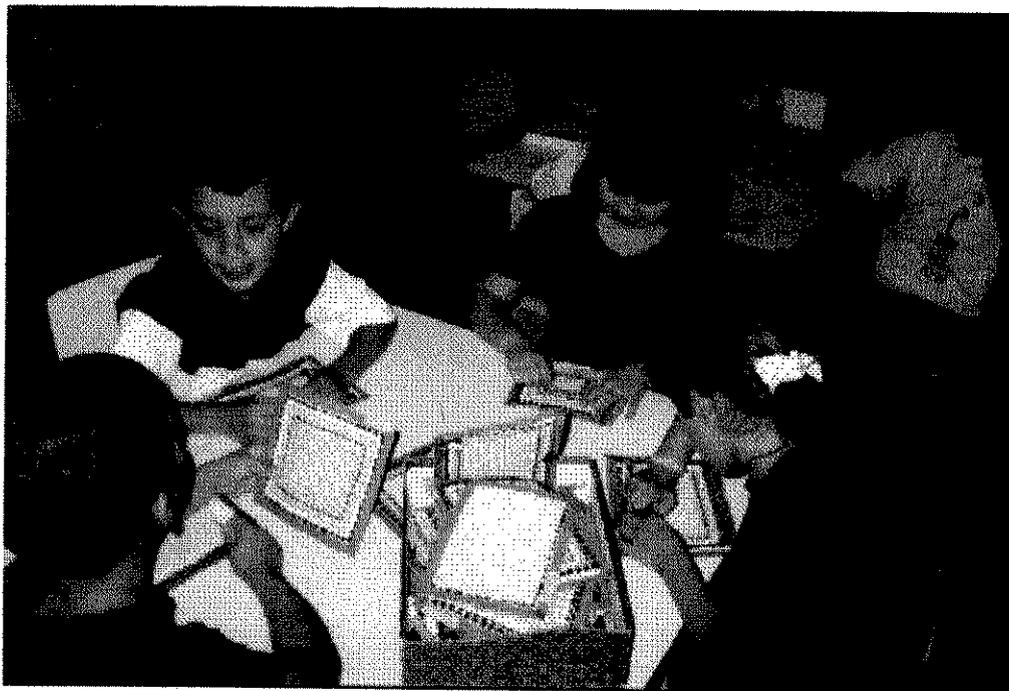


Desta forma, todas as outras atividades realizadas durante a ATIVIDADE DIVERSIFICADA propiciam a interação entre pares, sendo talvez desnecessário descrevê-las integralmente.

No mesmo momento em que acontece a ATIVIDADE DIVERSIFICADA, a professora trabalha em um dos cantos, individualmente, com cada criança. Esta atividade é denominada ATIVIDADE INDIVIDUAL, tendo por objetivo principal propor às crianças situações conflitantes por meio de brincadeiras, atividades ou jogos. A professora pode, desta forma, acompanhar de perto a maneira como os seus alunos resolvem determinados problemas.

A cooperação e a interação entre pares é garantida pelo fato das crianças terem oportunidades de escolherem livremente o local e os amigos com quem querem trabalhar<sup>9</sup> ou brincar.

Figura 12: Canto do bordado



<sup>9</sup>As crianças utilizam o termo “trabalhar” quando estão realizando as atividades diversificadas. No PROEPRE, este termo é enfatizado, para que a criança não encare tais atividades apenas como uma brincadeira.

Figura 13: Canto da fazendinha



Figura 14: Canto do livro

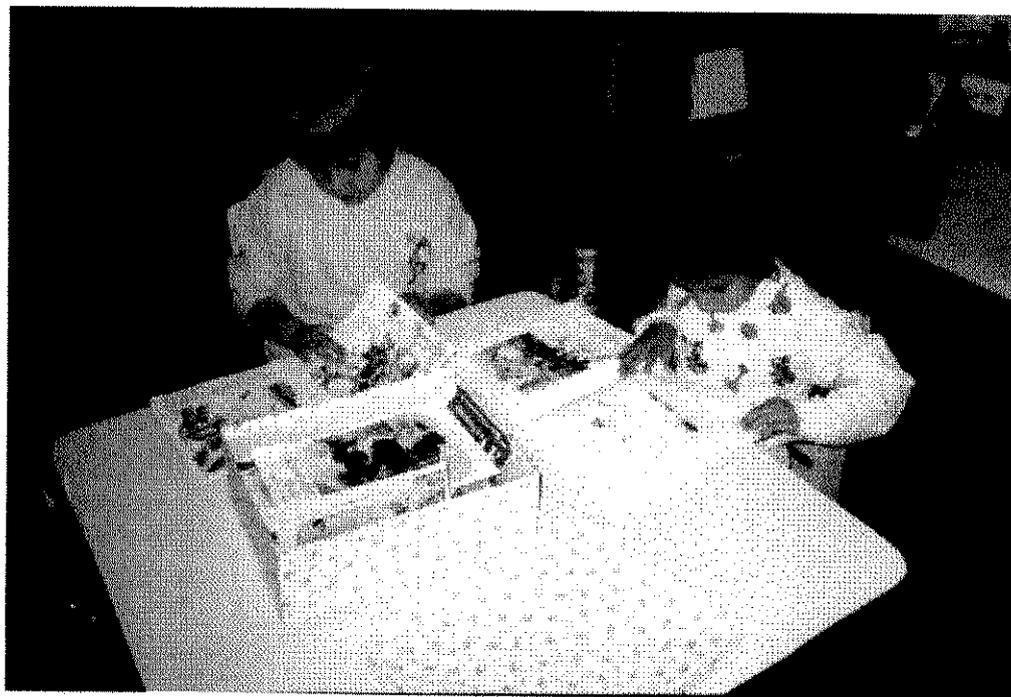
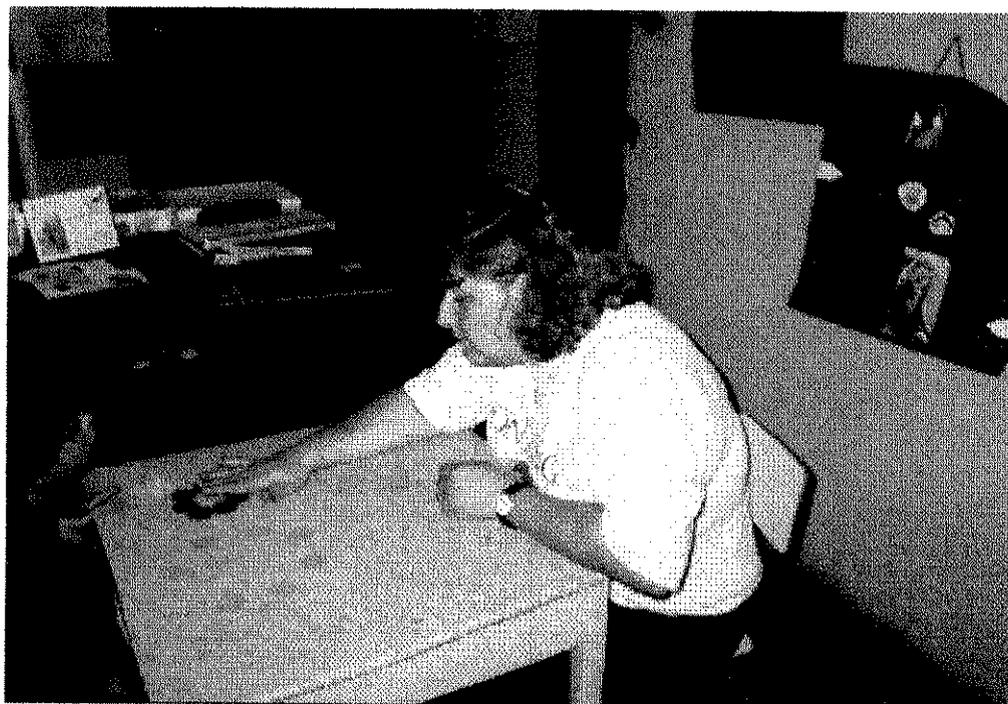


Figura 15: Atividade individual



Terminando o horário da ATIVIDADE DIVERSIFICADA, elas realizam a próxima rotina.

#### 3.3.4. ATIVIDADE INDEPENDENTE

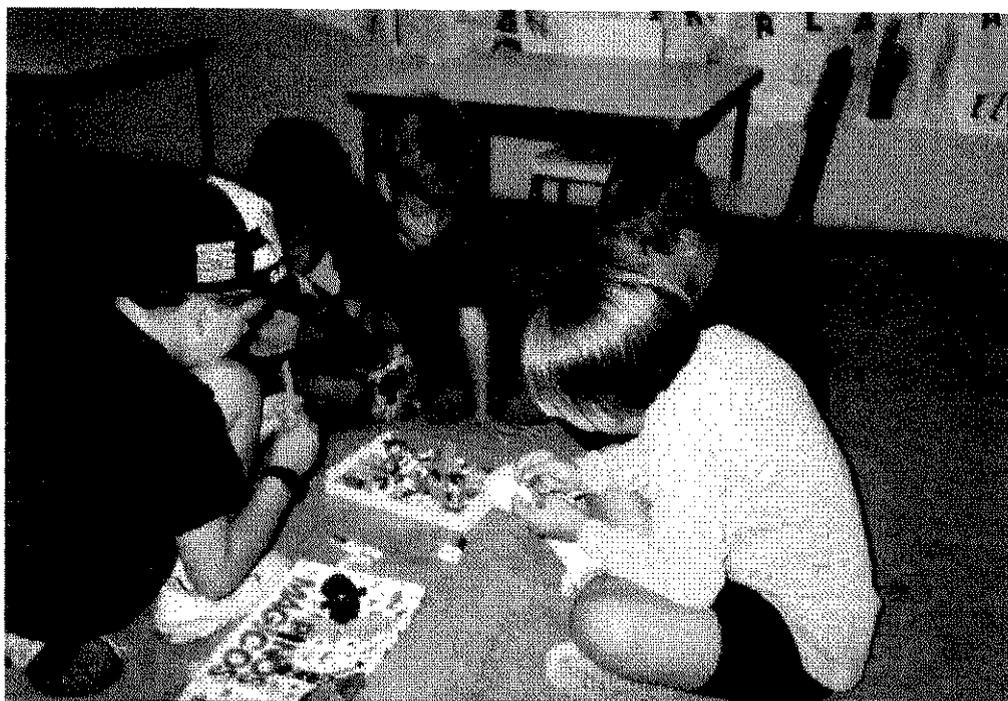
Esta atividade dura aproximadamente quinze minutos, momento em que as crianças trabalham sem solicitar a ajuda ou a atenção da professora.

As crianças têm oportunidade de escolher o que querem fazer, tendo livre acesso a todos os materiais pedagógicos (jogos, brinquedos, tinta, pincéis, folhas, canetas, blocos, etc.), que ficam dispostos em prateleiras de fácil acesso.

Neste momento, as interações são bem espontâneas. Presenciamos crianças brincando sozinhas, grupos pequenos ou até mesmo a

classe toda participando de um jogo simbólico ( por exemplo todas arrumam as cadeiras em fileira dupla, dizendo que estão andando de circular<sup>10</sup>).

Figura 16: Atividade independente



<sup>10</sup>As crianças utilizam o termo “circular” para designar ônibus.

### 3.3.5. ARRUMAR A SALA

Durante a ATIVIDADE DIVERSIFICADA a professora trabalha, diariamente, orientando as crianças na limpeza e organização da sala (guardar o que usou, limpar os pincéis, jogar o papel no lixo....).

Após a ATIVIDADE INDEPENDENTE, todos participam da arrumação geral da classe. As crianças organizam as cadeiras, limpam as mesas, varrem a sala, se necessário, e guardam os brinquedos. Observa-se uma colaboração espontânea das crianças nesse tipo de atividade.

A organização do material constitui para criança um problema a ser resolvido. Neste momento, ela tem oportunidade de manipular diferentes objetos, observando suas características, classificando-os e seriando-os.

Figura 17: Arrumar a sala



### 3.3.6. MERENDA

A MERENDA é uma atividade coletiva. As crianças lavam as mãos, tomam o prato e talheres, dirigindo-se à mesa do refeitório. As travessas com os alimentos ficam arrumadas na extremidade da mesa e elas servem-se a si mesmas; e, em seguida, sentam-se à mesa. Geralmente, procuram lugar perto dos amigos preferidos.

Espera-se até o momento em que todos tenham terminado a refeição e, então, vão escovar os dentes. Os ajudantes do dia organizam a escovação, colocando a pasta dental na escova dos companheiros.

Figura 18: Merenda



### 3.3.7. RECREAÇÃO

Esta rotina possui dois momentos distintos: RECREAÇÃO DIRIGIDA e RECREAÇÃO LIVRE, que acontecem no espaço externo à sala de aula.

Na RECREAÇÃO DIRIGIDA, a professora e seus alunos decidem a brincadeira a ser realizada. Quase sempre, a professora ensina brincadeiras novas, cantigas de roda e jogos folclóricos, tratando-se de uma atividade coletiva em que todos participam ao mesmo tempo.

Figura 19: Recreação dirigida



A RECREAÇÃO LIVRE é um momento privilegiado dessa rotina. Aqui também as crianças escolhem livremente com quem e do que querem brincar. Descreveremos uma observação desse momento:

“Algumas crianças brincam no tanque de areia , outras de pega-pega e um grupo de meninos joga futebol. Ouvindo as crianças conversarem, percebemos que o jogo simbólico atingiu o seu auge. As crianças que estavam no tanque de areia organizam uma festa de aniversário, fazendo “bolos” de areia. Na brincadeira de pega-pega, um “monstro” corre atrás das outras crianças. No futebol, dois meninos escolhem o seu time: os melhores amigos sempre são os primeiros a serem escolhidos. Após muitas escolhas (nem todos concordam com ela) começa-se o jogo”.

Estas brincadeiras possibilitam a cooperação, uma vez que sua realização só acontece se houver respeito para com as combinações feitas em conjunto ou regras pré-estabelecidas (não desmanchar o “bolo” do amigo; quando estiver no “pique”, o “monstro” não pode pegar; não vale colocar a mão na bola).

Figura 20: Recreação livre

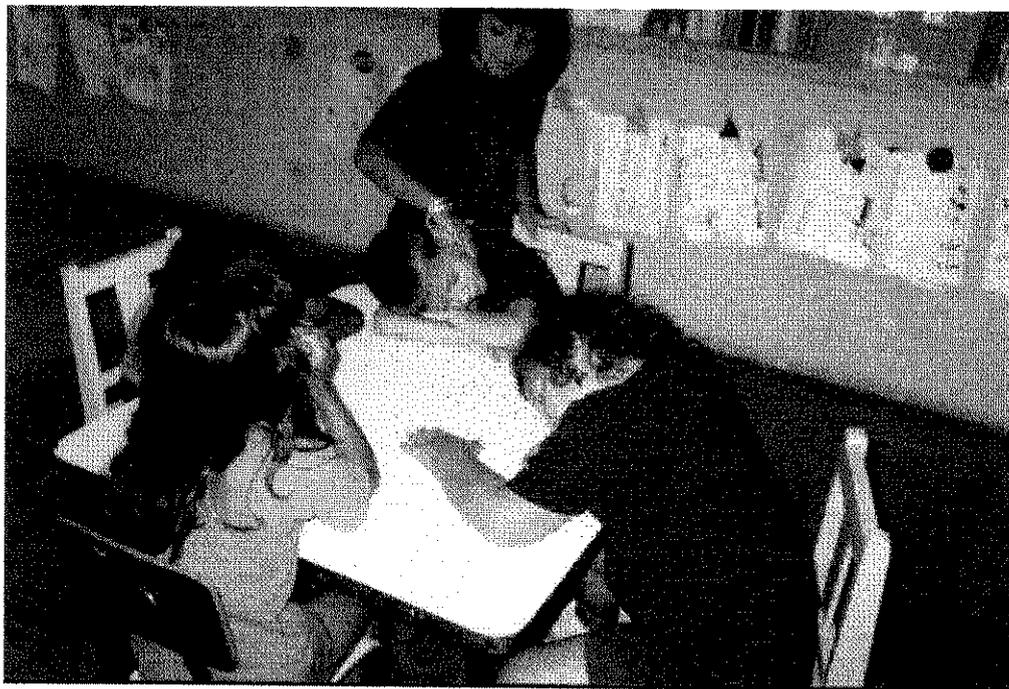


### 3.3.8. DESCANSO

Ao retornarem do parque, as crianças decidem como querem realizar o DESCANSO: a professora coloca uma música suave e todos juntos fazem exercícios de relaxamento; a seguir, conta uma história e as crianças ficam deitadas de olhos fechados, imaginando-a; as crianças se deitam e os ajudantes passam acariciando os amigos ao som de uma caixinha de música.

O ambiente é muito agradável e a afetividade surge espontaneamente.

Figura 21: Descanso



### 3.3.9. AVALIAÇÃO DO DIA

A AVALIAÇÃO DO DIA é uma atividade coletiva que acontece sempre no final do dia. Nesse momento, as crianças relatam como “vivenciaram” o seu dia: o que mais gostaram de fazer, os acontecimentos importantes, as decisões e a cobrança das regras. Assim, elas têm oportunidade de reconstituírem os acontecimentos do dia. Essa auto-avaliação envolve professor e alunos.

Figura 22: Avaliação do dia



## CAPÍTULO IV

### A PESQUISA

#### 4.1. JUSTIFICATIVA

A maioria das pessoas ligadas direta ou indiretamente à escola percebem a sua ineficiência tanto no âmbito intelectual como no social. Embora as disciplinas, que se dizem mais intelectuais como a Matemática, Ciências ou Língua Portuguesa sejam mais valorizadas e trabalhadas pelos professores, os resultados não têm sido satisfatórios. Basta observar os índices de repetência, evasão escolar e o difícil ingresso nas Universidades Públicas.

Recentemente, o programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, que institui pelo Decreto número 34.035, de 22 de Outubro de 1991, o Projeto Educacional Escola-Padrão, visa reverter este quadro. Várias Propostas Curriculares foram distribuídas para os professores, dentre elas está a Proposta Curricular para a Pré-Escola, que coloca como objetivos da educação pré-escolar: “o de oferecer à criança o passo inicial na construção de seus conhecimentos sistematizados, podendo definir a trilha na busca da sua condição de cidadão”; e ainda, sustenta que o desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo ocorre de maneira intrínseca, e que o educador deve considerar sempre a criança como um ser integral.

Para o Primeiro Grau, a linha a ser seguida é a mesma. Destacando, por exemplo, o objetivo do ensino de Geografia e História: “contribuir para a formação da cidadania, o que se consegue através da formação de um ser consciente e participativo, sujeito do processo de transformação da realidade”.

Embora o teor das propostas e práticas curriculares estejam voltadas para o lado social, a formação integral do indivíduo, a realidade que encontramos nas salas de aula é bem diferente.

Além disso, fazendo uma revisão dos conteúdos escolares e dos trabalhos realizados pelos alunos em sala de aula, percebemos que tudo o que se refere a sentimentos, afetos e relações interpessoais, não é muitas vezes valorizado em nossas instituições escolares. Por vezes, chegamos a pensar, diante de tantos conteúdos ensinados nas escolas, que há uma certa separação entre o que se aprende e a vida cotidiana do aluno. Muitos estudos evidenciam que o aluno não consegue relacionar os conteúdos da escola com sua experiência de vida. Há, pois, a necessidade de existir uma relação entre a vida particular, individual e a vida na escola.

Algumas pessoas que estão diretamente ligadas à educação, reconhecem a escola como um dos veículos mais propícios para as trocas sociais. A escola é um local no qual o indivíduo pode se defrontar com o ponto de vista das outras pessoas, não só através de conversas, mas também por meio das ações ou atitudes, na interação com os pares, em determinadas situações.

Embora a escola e a sociedade em geral valorize a formação moral das gerações mais jovens, os conteúdos pouco têm a ver com esta formação. Ainda que não possamos comprovar, estatisticamente, o aumento da violência, da insensibilidade para com o próximo e os atos agressivos, essa realidade parece aumentar gradativamente.

Várias investigações na área do desenvolvimento moral mostram que, quando a criança tem oportunidade de discutir, conversar ou vivenciar situações conflitivas, mais chances ela tem para se desenvolver tanto no aspecto moral quanto no cognitivo.

Segundo Sastre (1988):

*“...o maior problema de um sistema educativo com elevado índice de repetência não está nem nas características pessoais dos alunos que repetem, nem no nível mais ou menos elevado dos conhecimentos que exigem os programas. O núcleo do problema reside no estilo de funcionamento mental que o sistema promove, em como orienta a relação criança-sociedade a partir do ensino escolar”.(p. 378)*

Mediante toda a problemática ora mencionada, a presente pesquisa se justifica, levando-se em conta que muitos educadores não têm oportunidade de conhecer a representação que as crianças fazem do mundo social, nem a importância que a vida afetiva escolar desempenha no desenvolvimento infantil, principalmente, no que se refere às relações de amizade entre pares.

#### 4.2. - OBJETIVOS

A presente pesquisa tem por objetivo:

- Compreender a noção que as crianças possuem sobre a amizade.
- Confrontar os resultados da pesquisa com o de outros pesquisadores, que fizeram investigações sobre o tema.
- Extrair implicações pedagógicas dos resultados encontrados.

#### 4.3. - COLOCAÇÃO DO PROBLEMA

Conhecer a criança é uma antiga preocupação de pessoas ligadas às pesquisas educacionais.

O problema central desta pesquisa pode ser assim formulado:

QUAIS SÃO AS REPRESENTAÇÕES SOBRE AMIZADE QUE FAZEM AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DE UM AMBIENTE EDUCACIONAL, QUE LHE PROPICIA A OPORTUNIDADE DE REFLETIR SOBRE ESSE TEMA EM MOMENTOS DISTINTOS?

Para se compreender como a criança entende a noção de amizade, a pesquisadora procurou uma teoria que viesse de encontro às necessidades exigidas pela pesquisa: que enfocasse as relações interindividuais, a cooperação, a descentração e o respeito mútuo. Esses requisitos foram encontrados na Epistemologia de Jean Piaget, que trata esses assuntos, relacionando-os com o desenvolvimento intelectual. Além disso, procurou-se conhecer trabalhos de outros autores que pesquisaram essa área.

A partir desses estudos, novos questionamentos surgiram.

- como a criança entende o que é ser amigo?;
- qual a relação da distância com a amizade;
- a noção de reciprocidade na amizade;
- a noção de multiplicação lógica referente a problemas sobre a amizade;
- a noção de inimigo.

Levando-se em conta o construtivismo de Piaget, sabe-se que todo e qualquer conhecimento é adquirido por um processo de construção. Portanto, a noção de amizade resulta também de uma construção.

Assim sendo, pensamos que as crianças apresentam um conjunto de características comuns à faixa etária estudada:

- a) apresentam dificuldade em dar definições;
- b) utilizam definições funcionais ou de conveniência para explicar o que entendem por amigo (amigo é para....);
- c) não conseguem perceber as relações de amizade como independentes do lugar;
- d) nas relações de amizade, o egocentrismo vai predominar;
- e) dificuldade em estabelecer relações de multiplicação lógica;
- f) considera como amigos os seus pares que cumprem as regras.

#### 4.4. METODOLOGIA

##### 4.4.1 O método clínico e o estudo de caso

O metodologia utilizada foi o estudo de caso, associado ao método clínico de Piaget.

O método clínico utilizado por Piaget em suas pesquisas surge em virtude da duplicidade de descontentamento: por um lado, os testes padronizados, utilizados por Binet, não demonstravam uma análise satisfatória acerca dos dados obtidos e podiam falsear a idéia da criança; por outro, a observação pura ou direta, também se mostrava ineficiente, pois o seu campo é muito aberto.

Surge, então, o método clínico que une os recursos do teste e da observação direta. Pode-se dizer que o método clínico piagetiano é uma adaptação do método clínico utilizado pelos psiquiatras, que permite ao entrevistador, ao mesmo tempo, colocar problemas, acompanhar e entender o raciocínio que a criança está utilizando por meio de suas respostas.

Ao utilizar esse método, espera-se obter resposta com base nos tipos de reação que Piaget denomina de crença desencadeada e crença espontânea. A primeira é aquela em que as respostas não são nem espontâneas, nem sugeridas, mas sim, produto de um raciocínio, de reflexões da própria criança em decorrência da questão colocada. Na segunda - crença espontânea - a criança já entrou em contato com o assunto a ser discutido pelo pesquisador e sua resposta será fornecida com base em uma reflexão anterior. Cabe ao pesquisador fazer as perguntas, direcionar as questões, mas a resposta competirá somente à criança, sendo um produto de algo em que ela acredita.

O estudo de caso nos pareceu ser o mais conveniente para esta pesquisa devido às características do assunto a ser tratado. Fez-se um acompanhamento sistemático de uma classe específica.

Para garantir a eficácia deste estudo foram adotadas as seguintes condutas:

- a) Partir de alguns pressupostos, tendo sempre presente que, no decorrer da coleta de dados, novas descobertas poderão ser feitas.
- b) Utilizar uma variedade de fontes de informação, realizando a coleta de dados em situações variadas, em momentos distintos, relatando-as em suas múltiplas dimensões.
- c) Procurar descrever a sua experiência adquirida no decorrer do estudo, relatando-se a realidade como um todo.
- d) Estar em contato estreito e prolongado com os sujeitos da pesquisa.

Segundo LÜDKE (1986), os estudos de caso devem focar todas as possíveis variáveis associadas ao fenômeno, de modo que, ao retratar o particular, este seja considerado como um todo, levando-se ainda em conta os seus componentes principais, seus detalhes e sua interação.

#### 4.4.2 - Caracterização da amostra

Os sujeitos que fazem parte desta pesquisa são 19 crianças, pertencentes à faixa etária entre 5 anos e 10 meses a 6 anos e 7 meses, de ambos os sexos e regularmente matriculadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil, no período matutino.

Esta EMEI adota o PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar) que, como já foi mencionado, direciona as atividades curriculares de

maneira a garantir a ação sobre os objetos e a interação social. Além disso, podemos dizer que:

- a) as atividades podem possibilitar a cooperação;
- b) o professor promove a troca dos pontos de vista e coloca problemas ou conflitos para que as crianças possam solucioná-los
- d) o uso coletivo do material e toda a dinâmica de trabalho formam um ambiente favorável às interações interpessoais.

#### 4.4.3 Procedimento para a coleta de dados

A realização desta pesquisa teve a duração de 6 meses, aproximadamente. As etapas percorridas foram as seguintes:

##### a) Contato com a Secretaria de Educação e Cultura

A pesquisadora entrou, primeiramente, em contato com a diretora da SEC, em seguida com a Supervisora da EMEI Chapeuzinho Vermelho, solicitando autorização para se realizar a pesquisa, no que foi , prontamente, atendida.

##### b) Escolha e contato com a professora

A pesquisadora fez um levantamento das salas do Pré C (faixa etária entre 5/6 anos), período da manhã, para escolher a classe a ser trabalhada. A pesquisadora analisou o quadro de professoras que já trabalham há algum tempo com o PROEPRE e que, realmente, acreditassem em seu trabalho e, além disso, que tivessem uma postura que atendesse aos pressupostos do PROEPRE.

A professora aceitou em participar deste trabalho e ficou ciente de que uma vez por semana receberia a visita da pesquisadora e que, nesse dia, seu planejamento estaria voltado para as atividades planejadas e organizadas, tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa.

c) Coleta de dados

A realização desta pesquisa contou com dois momentos de coleta de dados:

1. entrevista com os alunos, individualmente, tendo por objetivo fazer um levantamento das noções que a criança tem sobre amizade e as relações dela decorrentes. (questões no anexo 1 e 3)
2. acompanhamento pela pesquisadora das atividades realizadas pelas crianças dessa classe ( segue anexo 2).

Estas atividades foram elaboradas em parte pela pesquisadora junto com sua orientadora, e em parte, retiradas do livro de Moreno (1994): *El Conhecimento del Meio*, com o objetivo de se observar como as crianças reagem em diferentes situações problemáticas, cujo tema principal é a amizade.

A leitura da obra de Moreno (ibid.) nos levou a refletir sobre atividades que pudessem ser realizadas pelas crianças nas quais a discussão sobre a amizade viesse à tona, podendo assim, provavelmente, contribuir para esse processo de construção.

## **CAPÍTULO V**

### **OS RESULTADOS DA PESQUISA**

#### **5.1. RESULTADOS DAS ATIVIDADES COLETIVAS**

Na análise das atividades procurar-se-á destacar os principais aspectos de cada uma delas, agrupando-as, para que os resultados possam dar uma visão global da noção que a criança tem acerca da amizade e dos demais conceitos que estão relacionados a esta noção.

Esta análise tem por base os estudos de Piaget relacionados às interações sociais, bem como de outros autores que foram citados no decorrer do trabalho, que fizeram estudos relacionados à amizade.

Todas as atividades, tanto individual como coletiva, tiveram por objetivo geral propiciar situações nas quais a criança tivesse oportunidade de pensar sobre as relações de amizade, exprimindo suas opiniões de forma natural.

Nomeamos atividades coletivas aquelas que têm objetivos comuns, nas quais as crianças participavam juntas das discussões e atividades concretas, embora às vezes elas realizassem trabalhos em atividades diversificadas, como no caso do desenho.

Durante esta atividade, a pesquisadora observava as discussões das crianças com a professora e também suas ações concretas, diferenciando-se das atividades individuais em que entrevistava individualmente as crianças.

Todas as atividades coletivas foram filmadas, com o objetivo de posteriormente serem transcritas para análise.

As discussões sobre esse tema em questão, de uma maneira geral, foram acompanhadas de experiências concretas. Por exemplo, depois que as crianças descreveram as características do amigo imaginário, fizeram sua representação por meio dos desenhos e recorte e colagens.

Desta forma, a análise das respostas das crianças será acompanhada de ilustrações retiradas das atividades concretas.

#### 5.1.1. ATIVIDADES RELACIONADAS AO AMIGO IMAGINÁRIO.

Como bem sabemos, uma das características das crianças pré-escolares é se envolver no jogo simbólico. Na pré-escola, esse tipo de jogo está sempre presente: nas brincadeiras realizadas em classe, no parque e até mesmo nas conversas entre pares. Portanto, resolvemos organizar atividades para as crianças participantes dessa pesquisa vivenciarem o jogo simbólico, enfocando o tema da amizade.

A partir do momento em que o símbolo é constituído, na passagem do período sensório-motor para o pré-operatório, presenciemos a evolução de várias manifestações da função simbólica (imitação, jogo simbólico, desenho, imagem mental e linguagem). As verdadeiras combinações

simbólicas surgem plenamente por volta dos três a quatro anos de idade, com manifestações como as do amigo imaginário ou jogos com bonecas nas atividades realizadas pelas crianças.

Como já foi dito, o jogo simbólico consiste na assimilação egocêntrica do real à atividade própria da criança. A representação é nítida e o significante é um gesto imitativo, porém, acompanhado de objetos que vão se tornando simbólicos.

O jogo simbólico é típico do pensamento egocêntrico, que consiste em o sujeito centrar-se em sua própria perspectiva, fazendo com que perceba somente sobre um aspecto da informação e leve em conta apenas as aparências perceptivas do real.

Mantovani de Assis (1994), tratando do jogo simbólico na Teoria de Piaget, enfoca o egocentrismo:

*Característico da inteligência representativa ou pré-operatória, esse pensamento manifesta-se claramente no jogo simbólico por meio do qual a criança pré-operatória e de idade pré-escolar assimila o real a seus próprios interesses, expressando-os pelos símbolos que se eu modela. (p.100)*

A criança, ao criar um amigo imaginário, geralmente tenta sanar uma situação desagradável, utilizando esse amigo como um ouvinte benévolo ou como um espelho para o eu.

Ao entregar-se ao jogo simbólico, as crianças realizam ações concretas por meio das quais vai conhecendo e entendendo as atitudes e regras do adulto que lhes são exteriores. Desta forma, ela vai desenvolvendo suas

relações sociais e afetivas, exprimindo sentimentos que ainda não é capaz de entender .

Para Piaget (1974), o jogo simbólico é de suma importância para o equilíbrio afetivo e intelectual da criança, sendo que a maior parte dos conflitos afetivos aparecem nesse tipo de jogo. Por exemplo, no “canto da casinha” presenciamos várias vezes as crianças ninarem uma boneca dizendo: não chora, a mamãe não vai mais bater em você. Provavelmente, estas crianças tentam solucionar um problema vivido em casa.

Piaget (ibid.) afirma: *“De modo geral, o jogo simbólico pode servir ainda para a liquidação de conflitos, mas também para a compensação de necessidades (não satisfeitas, para a inversão de papéis (obediência e autoridade), para a liberação e extensão do eu, etc.)”*.(p.54)

Presencia-se um declínio dos jogos simbólicos na faixa etária dos quatro aos sete anos, não em termos de quantidade e intensidade afetiva, mas sim com relação ao seu caráter de deformação lúdica. Desta forma, aos poucos os jogos simbólicos passam a ser uma representação imitativa da realidade.

Junto a esta preocupação da imitação exata da realidade, ao jogo simbólico associam-se outras características: seqüência de idéias no decurso do diálogo, combinações simbólicas ordenadas, início do simbolismo coletivo (diferenciação e ajustamento de papéis).

O último período (crianças de sete anos aos doze, aproximadamente), que é caracterizado pelo declínio do simbolismo, dando

lugar aos jogos de regras, não será detalhado, já que ultrapassa os limites e os interesses desse trabalho.

Após esta breve análise do jogo simbólico, poderemos identificar algumas características dos relatos das crianças nas atividades referentes ao amigo imaginário (atividades 1 a 4 do anexo 2).

A pesquisadora, juntamente com a professora, elaboraram os planos de aula, inserindo as atividades do amigo imaginário, enriquecendo, assim, as atividades habituais.

Estas atividades foram cuidadosamente planejadas e organizadas com o objetivo de propiciar à criança oportunidade de pensar sobre um amigo que gostariam de ter, evidenciando suas características físicas e pessoais.

Os trabalhos desenvolvidos seguiram a rotina da classe, sendo que, em momento algum as crianças notaram diferença nas atividades que constituem objeto dessa pesquisa, porque estas eram semelhantes àquelas que estavam acostumadas a realizar. Desta forma, o professor aproveitava as oportunidades que surgiam das atividades espontâneas em que as crianças estavam envolvidas.

Assim sendo, por exemplo, quando as crianças realizavam as primeiras rotinas: Roda, Oração, Quantos Somos, Calendário e durante a Hora da Conversa, na qual a professora trabalha o Conhecimento Social, o assunto sobre o amigo imaginário era posto em questão. Notou-se que as crianças estavam bem interessadas, de tal forma que todas quiseram dar opiniões. Após

esta última atividade, as crianças junto e a professora planejaram e organizaram o Trabalho Diversificado.

Durante estas atividades, a professora procurou envolver as crianças em um jogo imaginário, no qual lhes foi pedido que elas imaginassem como seria um menino e uma menina que vieram de outra cidade para estudar em sua classe. As características apresentadas pelas crianças podem ser assim categorizadas:

a. Respostas relativas às regras.

Nesta categoria, foram agrupadas as verbalizações que demonstram que a criança identifica o amigo como aquele que cumpre as regras que regem a dinâmica de trabalho da classe. Estas respostas parecem demonstrar que elas preferem ter como amigo aquele que não viola as regras, que não transgride as regras sociais e que evita brigas.

MAR. (6,7) - “Como você acha que são nossos amigos?” - *Não falar palavrão.*

CAI. (6,11) - *Não bater.*

PED. (6,6) - *Não jogar comida fora, comer tudo.*

Analisando o resultado dessa questão, pode se observar que 83% das respostas dadas pelas crianças indicam que elas identificam o amigo como aquele que cumpre regras estabelecidas pelo seu grupo.

Como se pode observar, as crianças respondem verbalizando a regra tal como foi formulada e não usam frases no tempo condicional. Por exemplo: Gostaria que meu amigo não batesse, não xingasse, não jogasse comida, etc...

#### b. Respostas relativas a atitudes de ajuda

Nesta categoria, foram agrupadas as verbalizações que demonstram que a criança identifica o amigo como aquele que precisa de ajuda, revelando um certo grau de afetividade.

MAR. (6,5) - *Ajudar os amiguinhos, não jogar pedra*".

CAS. (6,2) - *Não bater, respeitar o amiguinho, ser amiguinho dele.*

Analisando os dados acima, pode se observar que 17% das respostas dadas pelas crianças indicam que elas identificam o amigo como aquele a quem se deve respeito e ajuda.

Também aqui vale a observação anterior, segundo a qual as respostas obtidas nessa categoria constituem-se simplesmente uma repetição das regras relativas a atitudes de ajuda.

#### - Características físicas do amigo imaginário

Nesta categoria, foram agrupadas as verbalizações das crianças, associadas às representações concretas (desenho e recorte colagem). No "canto do desenho", as crianças tinham à disposição canetas hidrográficas, lápis de cor e giz de cera de diversas cores e, no "canto do recorte", várias

revistas com gravuras de crianças brancas e negras. Enquanto desenhavam ou recortavam, a pesquisadora ou a professora perguntavam sobre as características físicas do amigo imaginário, anotando suas respostas. As representações demonstram os seguintes aspectos:

## 1. Cor da pele

### 1.1. Cor branca

Nesta subcategoria foram agrupadas as verbalizações e representações que demonstram que a criança imagina o amigo como uma pessoa com pele branca ou morena.

ARI. (6,7) - “Como você imagina o novo amigo e a nova amiga?” - *O menino de cabelo loiro, moreno, olho azul e a menina branca, olho verde e cabelo castanho.*

ALI. (6,10) - *O menino de cabelo preto, branco e olho verde. A menina de cabelo loiro, branca e olho azul.*

Estas respostas ilustram uma das características físicas do amigo ou amiga que as crianças gostariam de ter. Todas as respostas das crianças e também as representações (desenho e recorte) sobre o tipo de pele encontram-se nesta subcategoria.

## 2. Cor dos olhos.

### 2.1. azul ou verde

FAB. (6,6) - *A menina de cabelo loiro, olho verde.....*

CAI. (6,11) - “Como você imagina seu novo amigo e sua nova amiga?”-  
*Eu imaginei o menino de olho azul e cabelo castanho e a menina de olho verde e cabelo preto.*

## 2.2. cor castanho

JAN. (6,1) - *Olho castanho e cabelo preto.*

CAS. (6,2) - *A menina branca, cabelo loiro, curto e olho castanho. O menino olho castanho, cabelo castanho e morena.*

## 2.3. cor preta

ELD. (6,9) - *O menino de cabelo preto, olho preto e moreno e a menina cabelo preto, olho preto e branca.*

RAU. (6,2) - *A menina com cabelo moreno e olho preto.*

Do total de respostas dadas com relação à cor dos olhos, 52% dizem respeito à cor azul ou verde, 28% à cor castanho e 20% à cor preta.

## 3. Cor do cabelo

### 3.1. Loiro

REB. (6,10) - “Como você imagina seu novo amigo e sua nova amiga?”-  
*A menina loira, cabelo liso , olho azul e o menino loiro, cabelo liso e olho verde.*

EVE. (6,11) - *A minha amiga era loira, olho verde e cabelo liso.....*

### 3.2. Castanho

PED. (6,6) - “Como você imagina seu novo amigo e sua nova amiga?” - *Silvia e Júlio. Ele de cabelo moreno e olho verde e a menina de cabelo moreno.*

### 3.3. Preto

AND. (6,7) - “Como você imagina seu novo amigo e sua nova amiga?” - *Menina: cabelo cumprido, olho castanho e cabelo preto. Menino: cabelo curto e preto e olho azul.*

Do total de respostas dadas com relação à cor do cabelo 41,6% dizem respeito ao cabelo loiro, 33,3% ao preto e 25% ao castanho.

Analisando todos estes dados, podemos verificar que a maioria das crianças tem como ideal de amigo uma pessoa que tenha as seguintes características físicas: pele branca, cabelo claro e olhos claros.

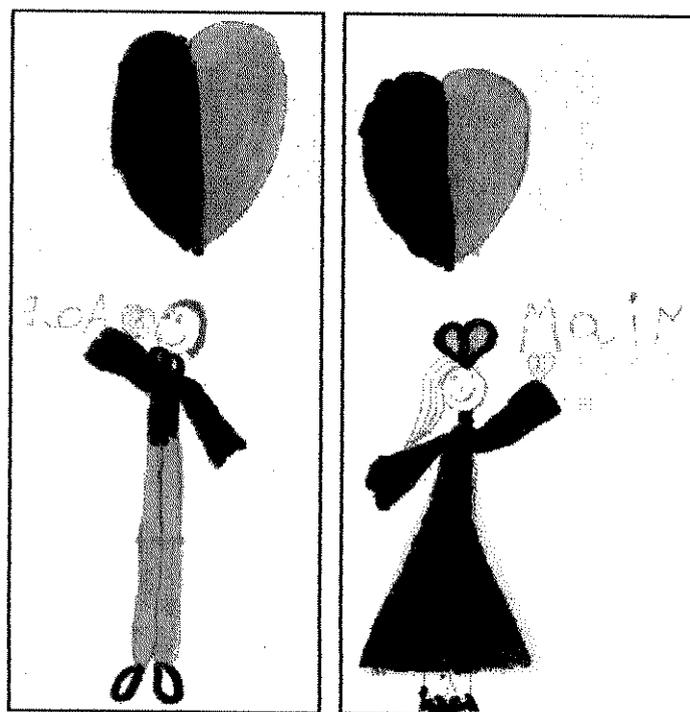
Embora houvesse crianças negras na classe, é interessante notar que nenhuma das respostas fez alusão à cor negra.

Figura 23: Amigo imaginário

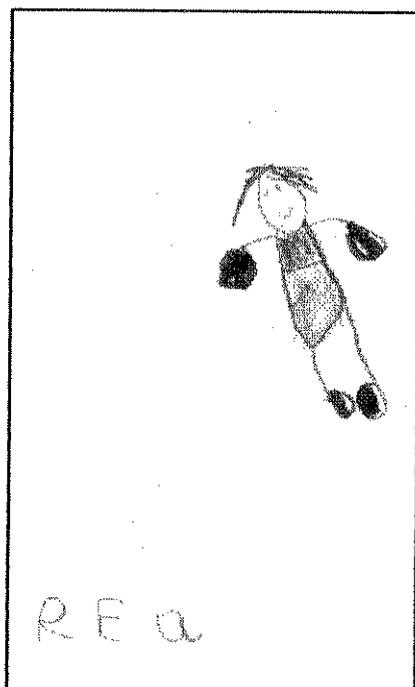
FAB. (6,6)

*(Rafael)**(Renata)*

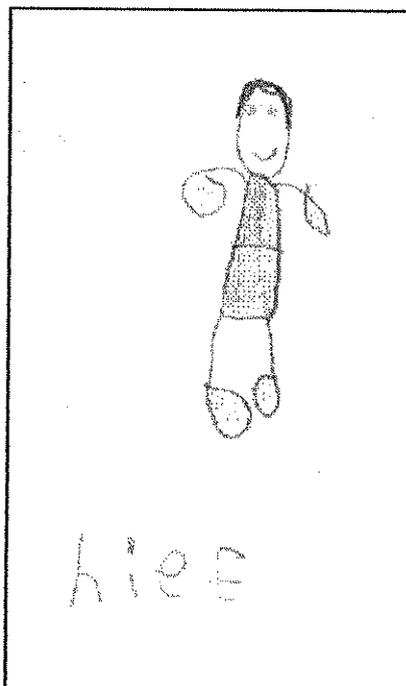
MAR. (6,7)

*(Rafael)**(Maralina)*

ARI. (6,7)

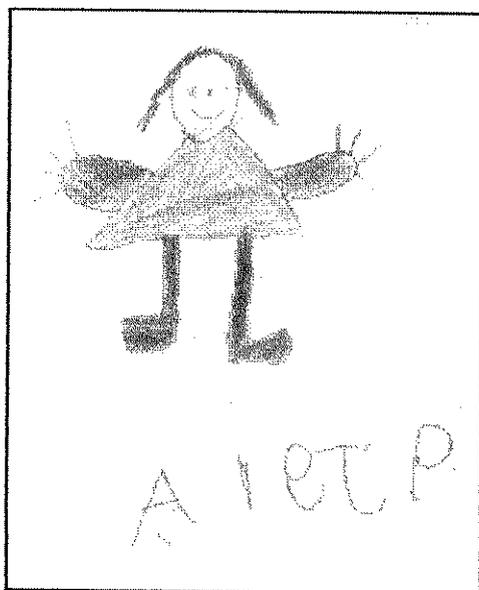


*(Rebeca)*

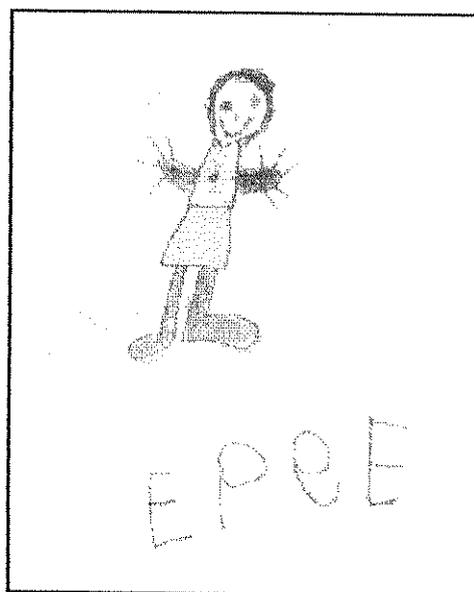


*(Rafael)*

ELD. (6,9)



*(Jaquelina)*



*(Everson)*

EVE. (6,11)

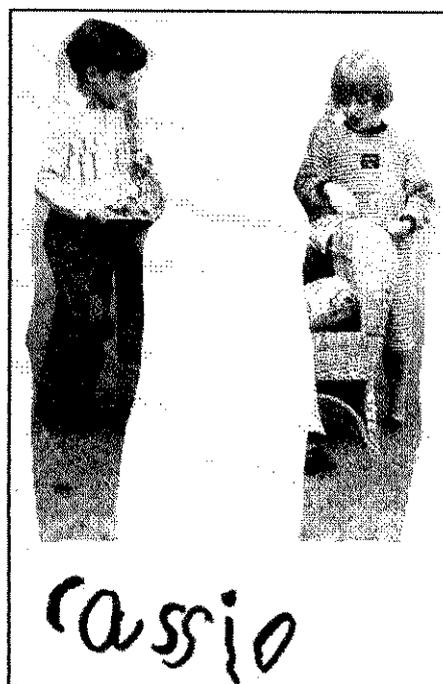
*(O olho é verde do Junior. Da Natacha é preto e o cabelo é loiro, loiro liso).*



*(Junior) (Natacha)*

CAS. (6,2)

*(Eu queria que eles fossem meus amiguinhos, que não brigassem e nem batessem).*



### 5.1.2. ATIVIDADE RELACIONADA ÀS RAZÕES QUE FUNDAMENTAM A AMIZADE E CAPACIDADE DE REPRESENTAR SENTIMENTOS.

Nestas atividades, foram analisadas as representações que as crianças realizaram por meio do desenho (atividade 6 e 7 do anexo 2). Na atividade 6, foi pedido à criança para que fizesse um desenho de si mesma junto com o seu melhor amigo ou amiga. A professora explica-lhes que o desenho deveria representar o porquê são amigas. Na atividade 7, a criança é solicitada a desenhar sobre o seguinte tema: Por que gosto do meu amigo?.

Nas duas atividades, o procedimento foi o mesmo. Durante a hora da Roda, a professora, em primeiro lugar, conversou com as crianças, perguntando-lhes sobre os seus amiguinhos. As crianças falam que os possui e, que têm amigos em casa. Uns dizem que têm dois, outros três e os nomeiam. Elas demonstraram prazer em falar o nome dos amigos.

No dia em que foi realizada a atividade 6, depois que todos nomearam seus amigos, a professora propõe: “Hoje nós vamos fazer um desenho e neste trabalho vão desenhar vocês e um amiguinho. Terão de mostrar um jeito ao desenhar que aquela pessoa que está com vocês é amiguinha de vocês. Como é que vocês vão fazer no desenho para mostrar que são amigos?”.

As crianças dão suas opiniões, tais como: “fazer bonito, ele conversando, eles brincando”.

Logo após esta conversa, organizam a hora do Trabalho Diversificado, sendo que, um dos cantos era o do desenho. As crianças que

escolhem o canto do desenho arrumam a mesa e iniciam o trabalho. ARI., REB., MAR., FAB. desenham umas as outras e se divertem ao vê-las representadas no desenho das outras amigas.

Durante a realização da atividade 7, a professora faz a seguinte pergunta: Quem é seu amigo? Percebemos que as crianças ao nomeá-los, geralmente, olham na roda e vão procurando-os. Na maioria das vezes, essas crianças nomearam amigos do mesmo sexo.

Enquanto conversam, a professora chama a atenção para este detalhe perguntando: MAR., o AND. e EVE. não são seus amigos? MAR. responde que sim com um gesto. A professora diz: Por que você não falou seus nomes? MAR. responde: *Mas você não falou que era para falar só quem é menino e só quem é menina?*

Por esta resposta, notamos a dificuldade da criança em reproduzir a pergunta que lhe foi dirigida, dificuldade essa decorrente do egocentrismo infantil, no qual a criança escuta de maneira deformada o que o adulto disse. Embora a professora respondesse a MAR. que sua pergunta era se eles tinham amigos, podendo estes serem menino ou menina, as outras crianças continuaram a identificar os amigos do mesmo sexo.

Aliado a isso também devemos levar em conta os estudos sobre a identidade sexual. Coll (1995) assim explica: *“Meninos e meninas pré-escolares preferem consistentemente como colegas de jogo os que são do próprio sexo e tomam como modelos pessoas do seu mesmo sexo...”* (p. 187).

Depois desta introdução, a professora pergunta por que as crianças gostam dos amigos que nomearam. Verbalmente, elas conseguiram dizer a razão de gostarem de seus amigos. A maioria respondeu que gostam do amigo porque brincam juntos e porque o amigo empresta os brinquedos: AND: *Porque ele deixa brincar com os brinquedos e eu deixo ele brincar com os meus brinquedos, porque ele é legal.* SIM.: *Porque brinca com a gente.* Todas as crianças conseguem verbalizar as razões de gostarem de seus amigos.

Da mesma forma que na outra atividade, após a conversa, as crianças organizaram a sala e as que escolheram o canto do desenho realizaram essa atividade.

Em ambas atividades, no canto do desenho, a pesquisadora conversa com as crianças, questionando-as sobre como se poderia saber se as crianças desenhadas eram amigas ou por que gostam do amigo.

Ao analisarmos as representações das crianças, notamos que a maioria delas conseguiu expressar por meio do desenho o que verbalizaram durante a discussão na roda, embora este nem sempre demonstre a realidade. Por exemplo, quando perguntei para TAL. como eu poderia saber se aquelas pessoas que ela desenhou são amigas, ela respondeu: *Elas estão conversando, olhando.* Olho para o seu desenho e continuo questionado-a: Como eu posso saber que elas estão conversando e olhando? TAL. olha para o desenho por um bom tempo, mas não responde.

Analisando os desenhos da atividade 6, percebemos que algumas crianças acreditam que basta escrever o nome dos amigos para uma outra pessoa saber se elas são amigas. Outras acham que desenhando um ao lado do

outro, dando as mãos ou fazendo a casa deles, uma outra pessoa ao olhar o desenho já entende que são amigas.

Figura 24: Razões que fundamentam a amizade

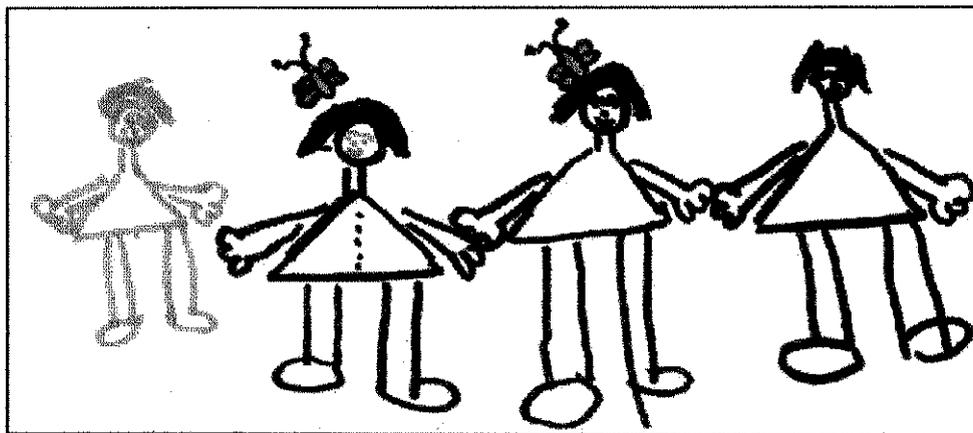
ALI. (6,11) - Como eu vou saber que estas pessoas são amigas? - *Eu também vou fazer dando a mão.*



MAR. (6,6) - *Eu vou colocar o nome.*

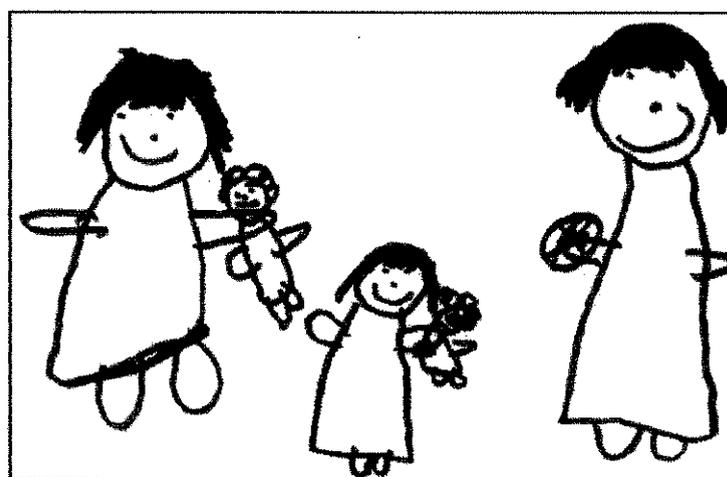


FAB. (6,7) - *Eu vou fazer elas dando a mão.*



Analisando os desenhos da atividade 7, verificamos que as crianças representaram claramente o que verbalizaram durante a conversa na roda. A maior parte das crianças identificam que a razão de se gostar de um amigo provém da participação nas brincadeiras e do empréstimo de brinquedos.

MAR. (6,7) - *Por que você gosta do seu amigo? - Porque nós brinca, porque a hora que eu falo para ela entregar a boneca ela entrega.*



AND. (6,8) - *Porque ele deixa eu brincar com os brinquedos dele.*



Para finalizar, algo que nos chamou atenção nos desenhos foi a expressão de felicidade que demonstravam. Notamos que em todos os desenhos, as crianças tinham expressão de sorriso, de estarem felizes ao lado dos amigos.

### 5.1.3. ATIVIDADES QUE ENFOCAM A RELAÇÃO ENTRE A AMIZADE E JUSTIÇA DISTRIBUTIVA.

Quando planejamos as atividades 8 e 9 (ver anexo 2) referentes à história da Galinha Ruiva (ver anexo 3), tivemos por objetivo identificar a relação existente entre a justiça distributiva e a amizade. Estas atividades foram realizadas em momentos distintos. Primeiro, foi realizada a atividade 8, na qual as crianças escutaram a história, verbalizaram suas opiniões e depois fizeram representações por meio de desenhos.

Como já relatamos, nas classes do PROEPRE existe um momento em que as crianças ouvem histórias. Este momento é denominado Hora da História, sendo um dos cartazes que consta no Planejamento.

Desta forma, durante a Hora da História, a professora conta a história da Galinha Ruiva. Todos parecem interessados e ficam atentos. Fazem comentários sobre as gravuras. Muitas crianças imitam os gestos que os animais fazem: CAS. ergue o dedo e faz não imitando o gesto do gato. MAR. diz: *Ela não é folgada!* (referindo-se à galinha).

Logo após a leitura da história, a professora lançou as seguintes questões: A galinha ruiva tinha amigos? Quem eram seus amigos? Por que eles eram amigos da galinha? O que você faria se fosse a galinha ruiva? Por quê?

Em um outro dia, foi realizada a atividade 9 (ver anexo 2). A professora recorda a história e propõe que ao irem, trabalhar no cantinho do livro, as crianças desenhem e escrevam a sua história sobre a galinha ruiva.

As crianças relembram a história e o comentário mais marcante era que os outros bichos não ajudaram a galinha. AND. diz: *“O gato, o pato não queria ajudar ela (a galinha ruiva). Daí ela deu o bolo de fubá que ela fez só para os filhotes de pintinhos”*.

Quando a professora propõe que as crianças contem a história do jeito que quiserem, algumas se manifestaram inventando um novo enredo para a história, tal como: os outros bichos ajudavam a galinha e ela repartia o bolo com todos, ou ainda, a galinha não ajudava em nada e os bichos não repartiam o bolo com ela. MAR. diz: *“Pode ser assim: o gato, o pato e o cachorro*

*ajudaram ela plantar, ajudaram ela tira os milhos, ajudaram ela levar para moer e ajudaram ela fazer o bolo, daí eles levam um pedaço de bolo”.*

Neste dia, a proposta era a de fazer trabalhos em pequenos grupos, ou seja, quatro crianças iriam realizar um mesmo trabalho. As crianças decidiram qual a melhor maneira de escolher os componentes, optando pelo sorteio de fichas. Assim sendo, quatro crianças confeccionaram um único livro, resolvendo entre elas qual seria o enredo da história.

Para analisarmos estas atividades (8 e 9 do anexo 2), utilizamos os estudos realizados por Damon (1977) apud Emiliani (1991) sobre a amizade e justiça distributiva. Segundo este autor, essas noções são construídas e seguem uma determinada evolução, sendo que o compartilhar faz parte da amizade, havendo uma estreita ligação entre o conceito de amizade e de justiça nas crianças.

Desta forma, ao realizarmos tais atividades tivemos por objetivo analisar as respostas das crianças, bem como suas representações por meio do desenho, tentando identificá-las nos níveis estabelecidos por Damon sobre a amizade e justiça. Além disso, verificar se existe uma relação entre estes níveis.

#### a. Respostas relativas às trocas de favores.

Nesta categoria, foram incluídas as respostas que demonstravam que a criança identifica a amizade como troca de favores, bens materiais e atividades agradáveis, ou seja, quem faz um favor deve retribuir com outro.

CAI. (7,0) - Você acha que a galinha tinha amigos? - *Não, porque eles não ajudavam ele.*

FAB. (6,7) - Se você fosse a galinha o que teria feito?- *Não eram amigos porque não ajudaram e não dava porque eles não ajudavam.*

Com estas respostas evidencia-se que a criança identifica o amigo como aquele a quem se deve troca de favores, levando somente em conta as situações materiais. 45% das respostas dadas se incluem nesta categoria.

#### b. Respostas relativas à compreensão de sentimentos alheios.

Nesta categoria, foram incluídas as respostas que levaram em consideração os sentimentos alheios e as necessidades de outrem.

SIM. (7,0) - Se você fosse a galinha ruiva o que teria feito? - *Dava, eles iam ficar com vontade.*

ELD. (6,10) - *Eu dava um pouco para eles porque eles iam morrer de fome.*

Pelas respostas de SIM. e ELD. pode-se notar a preocupação dessas crianças com o bem estar do outro. Pode-se verificar que durante a atividade proposta, 15% das respostas dadas se enquadram nesta categoria.

OBS.: Nas demais respostas, que totalizam 40%, as crianças diziam que somente os pintinhos eram amigos da galinha ou diziam que o gato, o cachorro e o pato eram amigos, mas sem conseguir dar explicações.

Ao analisarmos estas atividades, pudemos notar que as respostas dadas com relação à amizade são bem parecidas com as que dizem respeito à justiça retributiva e, às vezes, até mesmo se confundem, no decorrer da discussão, com a história da Galinha Ruiva.

Quando pedimos para que as crianças desenhassem uma nova história da Galinha Ruiva, notamos que, embora estas durante a roda houvessem inventado novas versões para a história, como já relatamos acima, quando realizaram os desenhos reproduziram a mesma versão do livro. Observamos que as crianças tiveram dificuldade em organizar suas idéias anteriores e expressá-las por meio do desenho, para formar uma nova história.

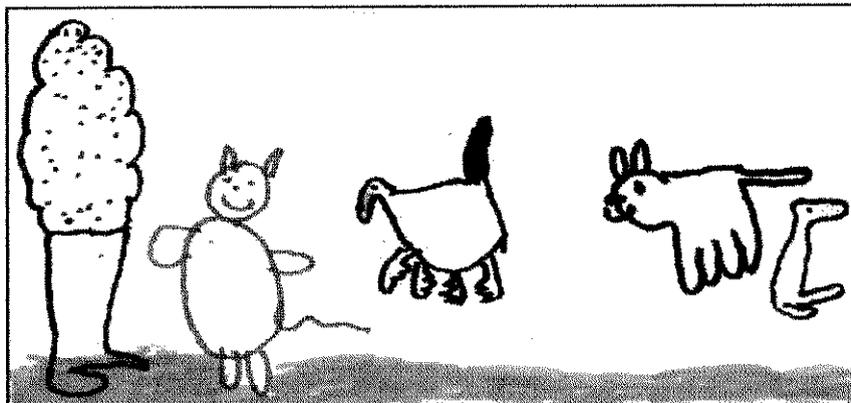
Entretanto, em seus desenhos isolados notamos a preocupação em reproduzir suas idéias, ficando bem claro qual a intenção da criança desenhar. Até mesmo quando confeccionaram um livro, embora tivessem reproduzido a mesma história, há uma coerência entre os relatos e o desenho.

Figura 25: Desenhos da história da galinha ruiva

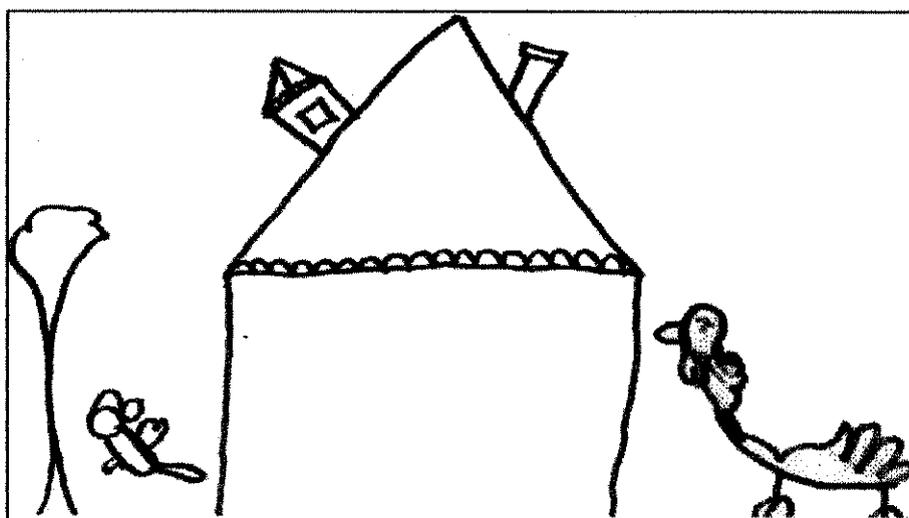
REB. (6,10)



MAR. (6,5)



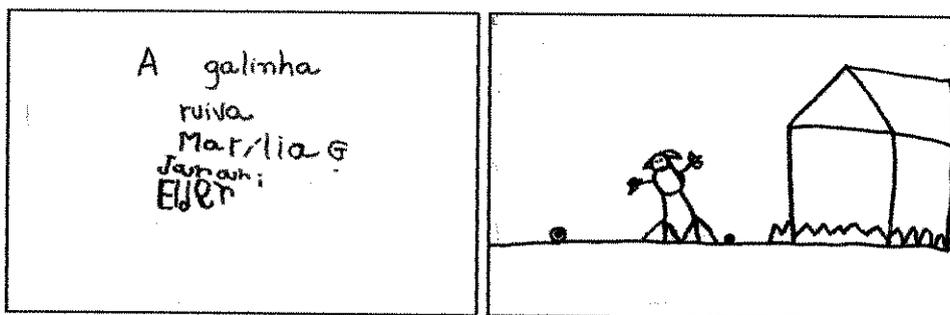
MAR. (6,7)



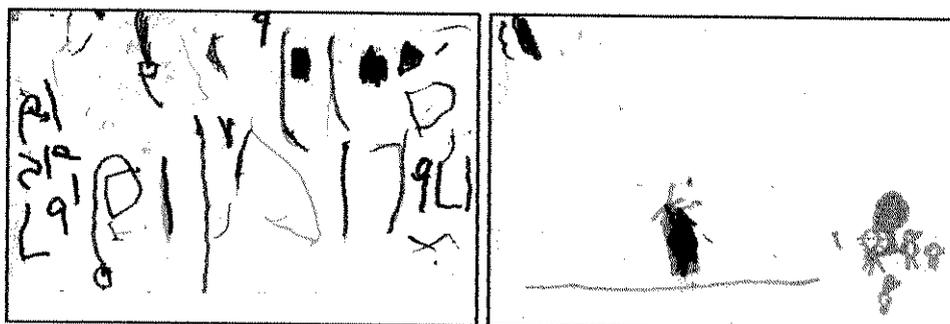
FAB. (6,6)



## Figura 26: História da galinha ruiva

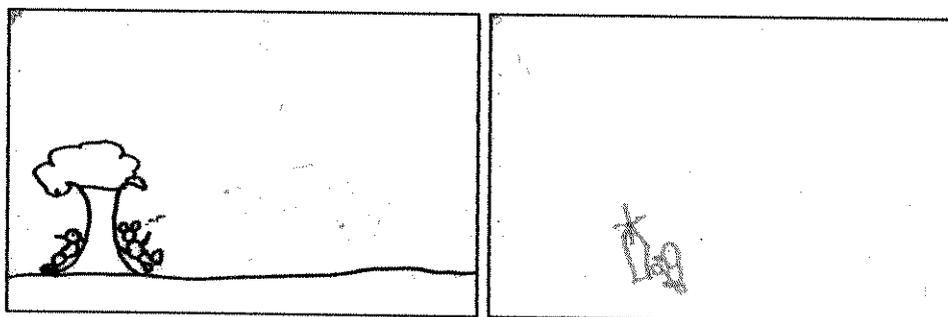


*A galinha ruiva estava passeando. Ela encontrou um grãozinho de milho. Fez um buraco e plantou seu grãozinho de milho.*



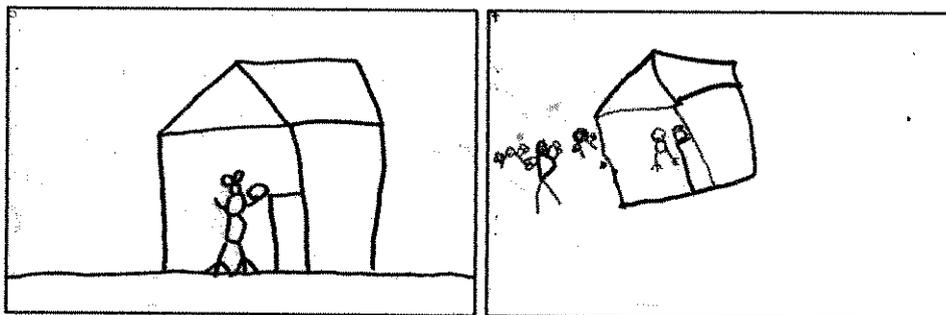
*Certa manhã foi passear em seu jardim, encontrou seu grão que estava crescendo.*

*Ela pediu ajuda para moer o milho.*



*Ninguém queria ajudar porque estavam embaixo da árvore descansando. Eles não queriam ajudar ela porque estavam folgados.*

*Ela moeu sozinha.*



*Chegando lá teve uma boa idéia para fazer um bolo de fubá.*

*O gato, o pato, o cachorro sentiram o cheiro do bolo e foram procurar onde estava o delicioso cheiro. A Galinha falou: Quem quer um pedaço? Eles falaram eu quero. Ela falou: Pois eu não vou dar nem um pedaço porque vocês não ajudaram em nada.*

#### 5.1.4. ATIVIDADE QUE UTILIZA A LITERATURA PARA A DISCUSSÃO DE ASSUNTOS RELACIONADOS À AMIZADE.

Ao propormos esta atividade, tivemos por objetivo utilizar a literatura para explorar assuntos relativos à amizade em situações em que amigos compartilham o dia-a-dia.

Logo após a realização das primeiras rotinas diárias ( Roda, Oração, canto), as crianças conversam umas com as outras, sendo que algumas olham as gravuras do livro que a professora trouxe. A professora neste momento diz: Vamos então começar a nossa história. Ela se chama “AMIGOS” (ver ANEXO 4), mostrando a capa do livro.

PED. se manifesta dizendo: *Ah! Nós acertamos então.* A professora pergunta por quê? E PED. responde: *Porque eles estavam ajudando, o porco e o rato estão pedalando e a galinha está dirigindo.*

A professora começa, então, a contar a história e as crianças fazem comentários sobre as ilustrações e algumas imitam as vozes dos animais.

Após a leitura, a professora pergunta quais eram os amigos da história. Todas as crianças que estavam na roda dizem os nomes dos animais. Em seguida, ela pergunta por que eles eram amigos. Convém aqui ilustrar esta questão com alguns exemplos extraídos das respostas das crianças:

CAS. ( 7,1) - *Porque eles ficavam juntos.*

PED. (6,8) - *Porque eles brincavam de esconde-esconde, eles foram passear, eles brincavam de pirata e depois foram embora.*

ARI. (6,9) - *Porque eles brincam juntos e repartem a comida.*

MAR. (6,9) - *Porque eles gostavam um do outro, não queria se separar e queria brincar..*

TAL. ( 6,11) - *Porque eles juraram que iam ser amigos para sempre.*

Podemos verificar por estes exemplos que cada criança se prendeu a um dos aspectos em que se fundamenta a amizade. A maioria delas se centrou na relação momentânea, ou seja, as pessoas são amigas porque são companheiros de brincadeiras ou jogos, ou ainda, porque fazem as coisas juntos. Somente algumas crianças fizeram referência aos sentimentos que produzem a amizade, tal como o exemplo de MAR.

A professora, então, relembra a parte da história em que os animais repartiram as cerejas, enfatizando que o galo não concordava com a divisão, perguntando para as crianças o que elas fariam se fossem o rato Frederico.

Das respostas apresentadas, foram retirados alguns exemplos:

SIM. ( 7,1) - *Eu dava dois para o rato e dois para o galo.*

CAI. (7,1) - *Repartir, por exemplo, eu era o porquinho: assim dois pro porquinho, dois pro ratinho e dois pra galinha.*

PED. (6,8) - *Do jeito que o rato fez, deu dois para o porco e uma para cada um, você acha que estava certo? - Errado, porque dois para o porco e um para os dois? O galo está certo porque o porquinho comer um monte e o galo as sementes?*

AND. (6,9) - *Eu ia dar três para cada um. - Por quê? - Porque eles são amigos.*

Pelas respostas das crianças percebemos que as escolhas são baseadas em equidade estrita, ou seja, todos recebem o mesmo tanto.

É interessante notar pela resposta de AND. como existe uma relação entre o pensamento da criança no que diz respeito à justiça distributiva e a amizade.

MAR. ( 6,9) - *Se o porquinho estava mais com fome ele devia comer duas cerejas e o ratinho que tinha concordado comer uma e o galo uma.*

Este foi o único exemplo em que encontramos as necessidades levadas em consideração, sendo que, cada animal deveria receber o que lhe era necessário.

Terminada esta discussão, a professora pede para que a crianças imaginem que o rato Frederico precisou mudar para outro sítio. As crianças

relatam como imaginam que seria este sítio. Em continuidade surge a pergunta para cada criança: você acha que ele vai continuar a ser amigo do galo Juvenal e do porco Valdemar?

Com esta pergunta, pretendíamos verificar se a criança entende as relações de amizade como independentes do lugar ou do tempo ou se a concebem do ponto de vista de imediato e realista. Descreveremos algumas respostas:

PED. ( 6,8) - *Vai, porque os dois ajudava muito ele.*

MAR. ( 6,9) - *Eu acho que eles iam ser amigos ainda, mas também ia brincar com outros amigos. - E a amizade que eles tinham? - Vai ficar para sempre.*

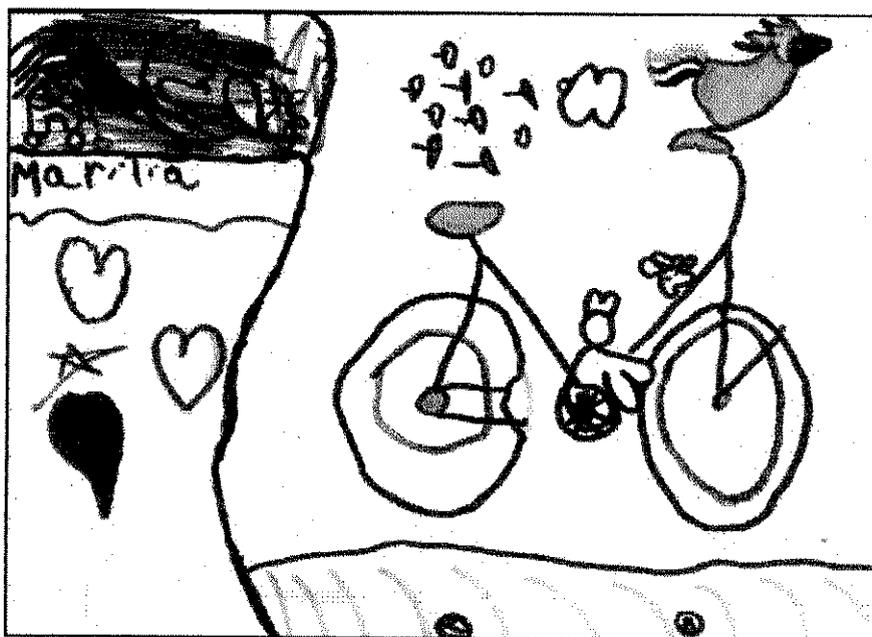
Estas respostas indicam que algumas crianças, após a discussão no grupo, conseguem conceber as relações de amizade como independente do lugar.

Concluindo a análise desta atividade, notamos que a discussão de textos da literatura infantil que enfatizam assuntos sociais contribuíram para que as crianças trocassem pontos de vistas, que interagissem com as idéias das outras crianças. Provavelmente, esta discussão e a proposta para que a criança pudesse assumir um papel promoveu o seu crescimento no desenvolvimento moral e afetivo.

Após o término da discussão da história na Roda, as crianças e a professora organizaram a Atividade Diversificada e as que escolheram o Canto do Desenho fizeram suas representações sobre a história contada.

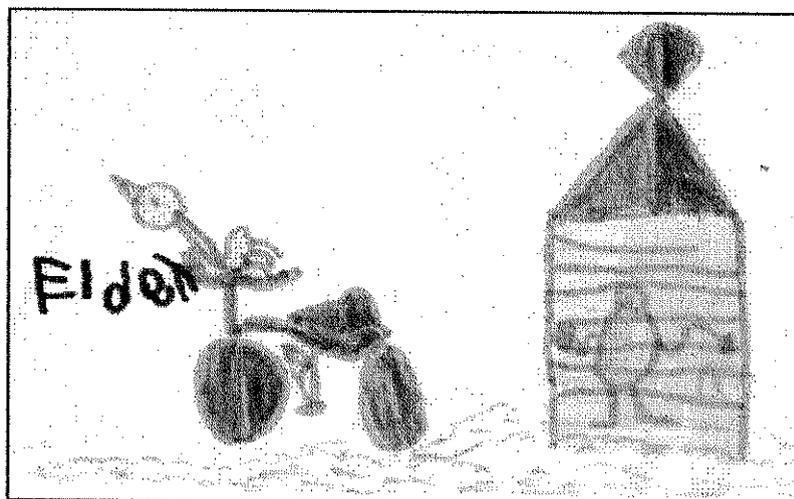
Figura 27: Desenho da história “Amigos”

MAR. (6,8)



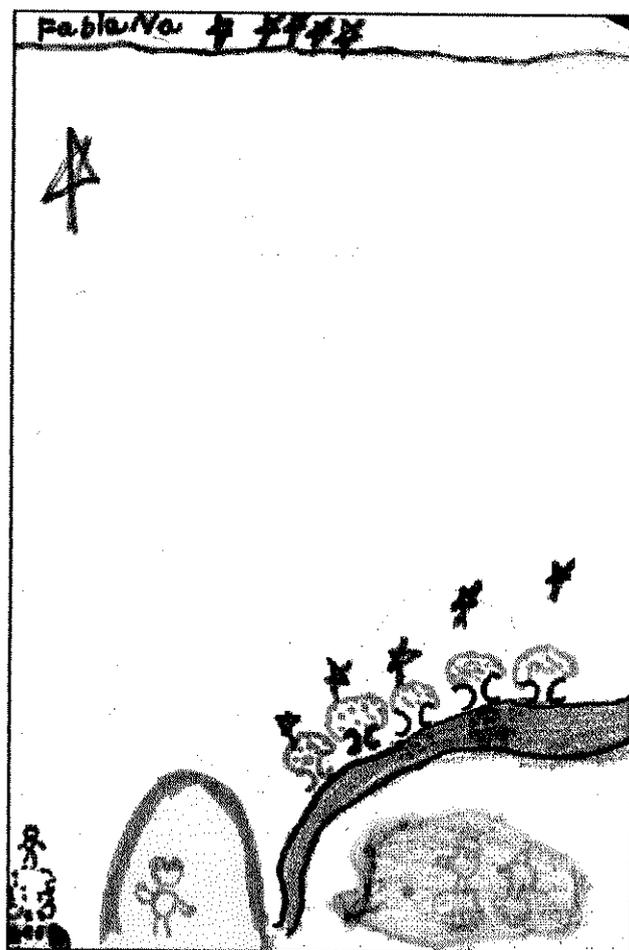
*Porque eles estavam andando de bicicleta. Eles combinaram que nunca mais iam separar.*

ELD. (6,10)



*Porque eles repartiam a cereja juntos, andava de bicicleta e eles não se separavam. Eles ajudavam o galo.*

FAB. (6,7)



*Porque eles brincavam de pega-pega. Eles andavam de bicicleta juntos.*

#### 5.1.5. ATIVIDADE QUE ESTABELECE A RELAÇÃO ENTRE A AMIZADE E A INTENCIONALIDADE DAS AÇÕES.

Quando planejamos esta atividade (ver atividade 11 do anexo 2), tivemos por objetivo dar oportunidade à criança de pensar sobre os atos de intencionalidade nas relações de amizade. Além disso, quisemos avaliar, diante das respostas das crianças sobre a história contada, se os atos que dizem respeito às relações de amizade são avaliados em função da intencionalidade ou não.

Durante a Roda, após as crianças realizarem o Planejamento do Dia em que a Hora da História havia sido planejada, a professora comenta que irá contar uma história sobre algumas crianças que são amigas. Eis a história:

*Marcelo e Ricardo eram muito amigos. Todos os dias eles vinham junto para escola, porque moravam na mesma rua.*

*Eles estudavam na mesma classe junto com outros amigos que eram o Felipe, a Marcela, a Roberta, o Juliano e a Carolina.*

*Ricardo sempre convidava Marcelo para sentar perto dele na hora da roda e também quando iam trabalhar nos cantinhos estavam sempre juntos.*

*Todos estavam brincando no parque junto com a professora. Marcelo estava correndo, tropeçou em uma pedra e caiu. Ricardo estava brincando no gira-gira e não viu o seu amigo cair.*

*Carolina que estava também brincando de correr, ajudou Marcelo a se levantar e cuidou de seu machucado.*

As crianças ouvem atentamente a professora e algumas riem parecendo identificar algumas cenas com as quais já estão acostumadas a vivenciar na escola.

Quando terminou de contar a história, a professora perguntou para as crianças: “Você acha que o Ricardo era realmente amigo do Marcelo? Por quê?”

Relataremos o diálogo da professora com as crianças para, em seguida, fazer a análise desta atividade:

MAR. (6,9), ARI. (6,9) e outras crianças respondem: *Ah! era.*

Prof.a. Por quê?

ELD. (6,11): *Porque jogaram junto.*

Prof.a.: Quem ajudou o Marcelo a se levantar?

MAR. (6,9): *Foi a Carolina, mas porque ele não viu né?*

REB. (7,0): *O Ricardo não viu.*

CAI. (7,1): *Eu acho que ele caiu e o amiguinho dele não viu.*

Prof.a.: Você acha que o Ricardo era realmente amigo do Marcelo? Ele não ajudou curar seu machucado.

MAT. (6,3) e ALI. (7,0) dizem que eles eram amigos mas não conseguem explicar a razão.

RAU. (6,4): *Eu acho que era ele não sabia que ele ia cair. Ele era amigo dele.*

Prof.a.: Você acha que eles eram realmente amigos de verdade?

PED. (6,8): *É, eles moravam na mesma rua.*

Prof.a.: Só a Carolina que ajudou. O Ricardo não ajudou.

AND. (6,9): *Eu acho que eles eram amigos, porque eles não iam na escola juntos, ficavam brincando juntos? Então eles eram amigos.*

Prof.a.: Mas, quem o ajudou a curar o machucado foi a Carolina, não foi o Ricardo.

AND. (6,9): *É porque o amigo dele não viu. Se ele tivesse visto ele ia lá curar e ajudar levantar também.*

Prof.a.: Você acha que a Carolina era amiga dele também?

AND. (6,9): *Era.*

Prof.a.: Por quê?

MAR. (6,7): *Porque ela também ajudou o Marcelo levantar.*

Prof.a.: FAB, você acha que o Ricardo era amigo do Marcelo?

FAB. (6,11): *Era porque eles brincavam juntos.*

Prof.a.: Mas, quem ajudou a curar foi a Carolina.

FAB. (6,11) não responde.

Prof.a.: E se a Carolina visse o Marcelo cair e não ajudasse, ela era sua amiga?

MAR. (6,9): *Não, porque se ela passou perto dele e ele já estivesse machucado ela já não era amiga dele.*

CAS. (6,4), ALI. (7,0), SIM. (7,1) repetem as respostas anteriores.

Após a análise das respostas obtidas por meio dessa história, podemos concluir que o fato mais marcante para as crianças identificarem a relação de amizade é a proximidade física (moram na mesma rua) e as relações físicas momentâneas (brincam juntos).

Quanto à questão da intencionalidade, verificamos que a maior parte das crianças já conseguem levar em conta as intenções dos personagens, mesmo após a professora fazer contra-argumentações. Percebemos claramente este aspecto na resposta de AND.: *É porque o amigo dele não viu. Se ele tivesse visto ele ia lá curar e ajudar levantar também.*

#### 5.1.6. ATIVIDADE SOBRE AS MANIFESTAÇÕES DAS RELAÇÕES DE AMIZADE.

Esta atividade teve por objetivo proporcionar às crianças oportunidade de estarem discutindo e trocando idéias sobre suas concepções de amizade. Assim sendo, durante a Hora da Conversa a professora questiona as crianças com três perguntas básicas:

- 1ª) Como podemos saber se alguém é amigo?
- 2ª) A gente pode mostrar isso de algum jeito?
- 3ª) Que fazem as pessoas que são amigas?

Por ocasião dessa atividade, foi possível perceber que as crianças comentam o assunto com muito mais naturalidade, quando comparadas às atividades realizadas no início da pesquisa.

Procuramos fazer uma análise do teor das respostas dadas nesta atividade, tentando agrupar as semelhantes em uma mesma categoria. Ao longo desta análise foram utilizados exemplos retirados da fala das crianças .

a. Respostas relativas ao jogar ou brincar.

Nesta categoria, incluímos as respostas que demonstravam que as crianças identificam o amigo como aquela pessoa que brinca junto.

ELD. (6,11) - Como podemos saber se alguém é amigo? - *Brincando, jogando bola.*

PED. (6,9) - A gente pode mostrar que é amigo de algum jeito? - *Brincar com ele, bater corda com ele.*

MAR. (6,8) - O que fazem as pessoas que são amigas? - *Brincam, brincam.*

Estes exemplos podem ilustrar algumas concepções que as crianças têm sobre a amizade, sendo que 56% das respostas dadas foram relativas ao brincar junto com o amigo.

b. Respostas relativas ao comportamento dos amigos em relação a si mesmo.

Nesta categoria, agrupamos as respostas que demonstram que a criança espera do amigo algumas atitudes com relação a ela, como atitudes de ajuda e o cumprimento de regras estabelecidas.

TAL. (7,0) - Como podemos saber se alguém é amigo? - *Se o amigo ajuda a gente.*

CAS. (6,5) - Como podemos saber se alguém é amigo? - *Ele reparte as coisas com nós.*

MAT. (6,4) - Como podemos saber se alguém é amigo? - *Quando pede licença. - E se não é amigo? - Não pede, passa correndo.*

AND. (6,10) - A gente pode mostrar que é amigo de algum jeito? - *Não brigando, não batendo.*

A partir da análise das respostas dadas, chegamos ao seguinte resultado: 39% se enquadram nesta categoria, evidenciando que estas crianças entendem por amigo aqueles que não brigam com eles, que cumprem as regras, que compartilham coisas com eles.

Para finalizar esta análise, gostaríamos de transcrever o diálogo das crianças com a professora durante esta atividade, demonstrando que as relações de amizade permeiam sua vida. É interessante também notar que algumas das colocações que fizemos anteriormente sobre o compartilhar, a justiça retributiva podem ser evidenciadas neste diálogo.

Prof.a.: O que você faz com seus amigos?

FAB.: *Vamos passear por aí.*

CAS.: *Nós vamos pescar lá no pasto.*

FAB.: *Tem areia movediça lá.*

Prof.a.: E você vai sozinho lá?

FAB.: *Eu, o Cássio e o Elder. Um dia eu chamei o Cássio e o Elder e fomos embora.*

CAS.: *Ah! Aquele dia que nós achamos dinheiro.*

FAB.: *É, cinqüenta centavos.*

CAS.: *Compramos sorvete.*

Prof.a.: E o dinheiro que vocês acharam era só de quem achou ou era de todo mundo?

CAS. e FAB. ficam um olhando para o outro sem responder.

Prof.a.: Quem achou o dinheiro?

CAS.: *Eu.*

Prof.a.: O que você comprou com o dinheiro?

CAS.: *Dois chicletes e um sorvete.*

Prof.a.: E aí como é que vocês fizeram?

CAS. explica que repartiu os chicletes e fala que os três chuparam o sorvete.

Prof.a.: CAS., mas você que achou o dinheiro por que repartiu?

CAS.: *Porque somos amigos, se não fosse amigo eu não dava.*

FAB.: *Oh pro, um dia nós fomos pedir banana.*

Prof.a.: Quando um fala que vai fazer alguma coisa, um fala e o outro vai atrás, ou vocês combinam?

FAB.: *A gente combina.*

Prof.a.: E quem teve a idéia de pedir banana?

ELD.: *Eu tava com fome.*

Prof.a.: Olha quantas coisas que vocês fazem juntos, não é? Não pode ficar andando longe de casa, vocês não acham que tem perigo?

CAS.: *A gente anda na calçada.*

As crianças continuam conversando e contando sobre suas brincadeiras para a professora.

#### 5.1.7. CONFECÇÃO DE LIVROS SOBRE AMIZADE.

Nesta atividade, foi solicitado que cada criança fizesse um livro de história cujo título seria AMIGOS. Desta forma, durante o Trabalho Diversificado, a criança que escolhesse o canto do livro deveria produzir um livro sobre este tema.

Depois que realizaram as rotinas iniciais, as crianças arrumaram o local onde funcionaria o canto do livro, munidas do material necessário (giz de cera, lápis preto e folhas de sulfite). Cada criança escolhe um canto de trabalho e as que decidiram escrever o livro dirigem-se para esse canto.

Antes que iniciassem seus desenhos, a pesquisadora ou a professora questionava-as da seguinte maneira: Como será a sua história? Ou você já pensou no que irá fazer?.

Combinou-se que as crianças iriam ilustrar os livros e a pesquisadora ou a professora iriam escrever seguindo o relato da criança.

Estas disseram o que pretendiam desenhar e depois que terminaram o livro sobre a amizade, a pesquisadora escreveu a história segundo o relato da criança.

Quando numa ocasião anterior foi solicitado às crianças que modificassem a história da Galinha Ruiva, constatou-se que elas a

modificavam ao narrar. Todavia, quando produziram o livro, apenas repetiram a história ouvida. Por este motivo, esperava-se que acontecesse o mesmo com a história intitulada “Amigos”.

Ao analisarmos as produções das crianças, pôde-se constatar que nenhuma delas relatava a mesma história ou algo parecido.

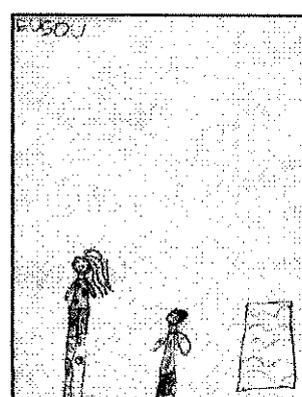
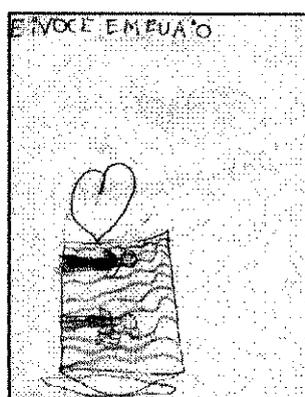
Cada criança criou uma história totalmente nova. A maioria conseguiu representar situações em que as relações de amizade estavam presentes. Algumas escreveram outras histórias, não conseguindo expressar o que o título sugeria.

Nosso objetivo não foi o de analisar a seqüência de idéias que uma história requer, mas sim, se as crianças conseguiam retratar, por meio do desenho, as relações de amizade.

Assim sendo, ilustraremos com algumas histórias elaboradas pelas crianças:

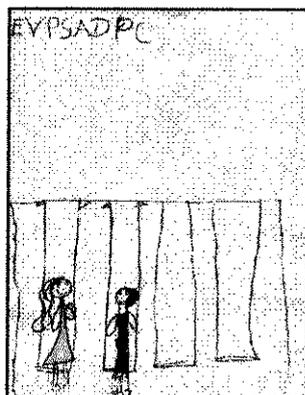
Figura 28: Confeção de livros - “Amigos”

MAR. (6,8)

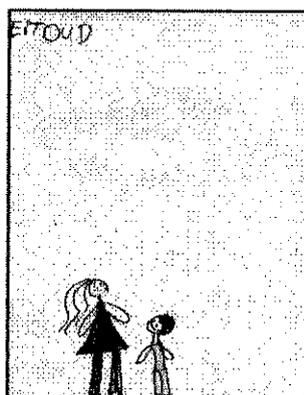


*Ei, você é meu amigo?*

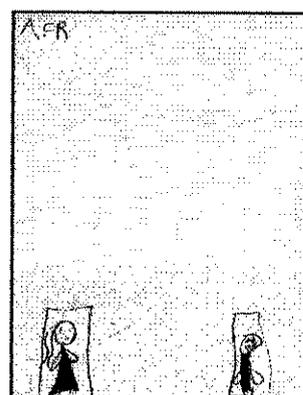
*Eu sou seu amigo.*



*Vamos ir no parque?*

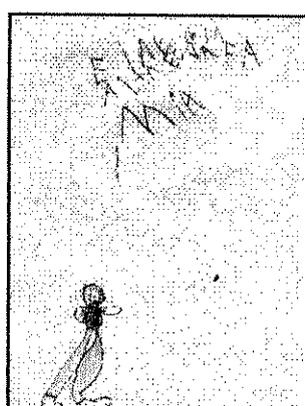
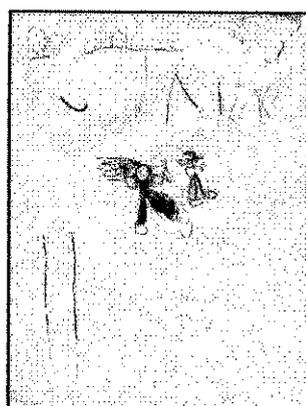


*Eu estou muito cansada  
Vamos dormir?*

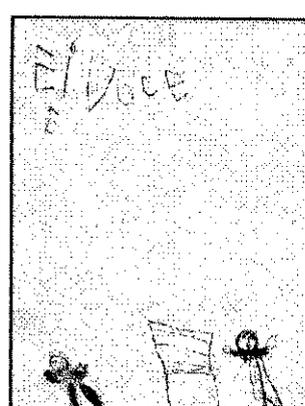


*Ei Marilia, meu  
nome é Rafael.*

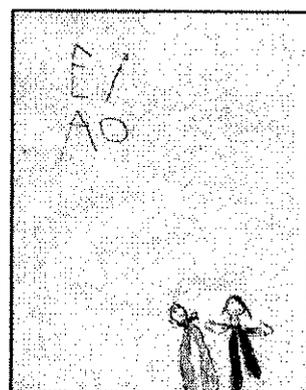
### JAN. (6,2)



*Ela não tinha amiguinha.  
O nome dela é Vanessa.*



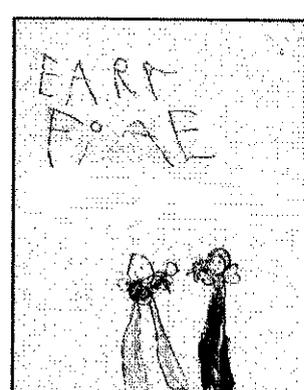
*Ei, você quer ser minha  
melhor amiga?*



*Ei, qual é o seu nome?  
Ela responde Vanessa.  
Ela pergunta qual é o seu  
nome? Ela responde Michele.*

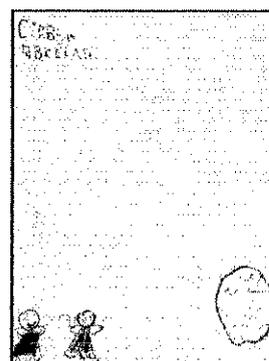
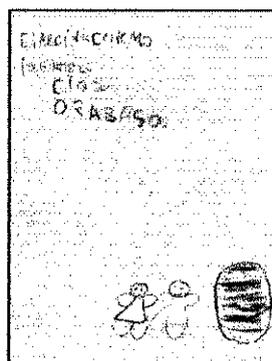
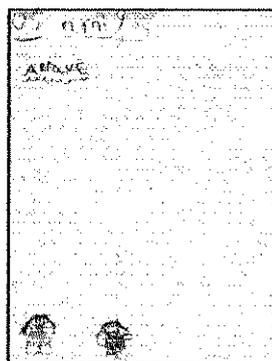


*Michele comeu a maçã estragada,  
ai ficou com dor de barriga. A  
Vanessa deu remedinho e ela sarou*



*brincando de boneca.*

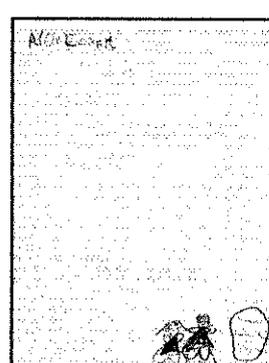
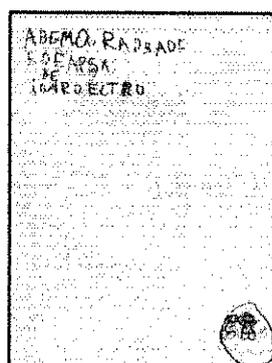
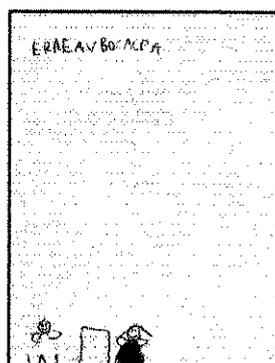
## ARI. (6,8)



*Eu com minha amiga  
sai para brincar junto.*

*Saimos para brincar.*

*Eu e minha amiga agora  
vamos pular na piscina.*

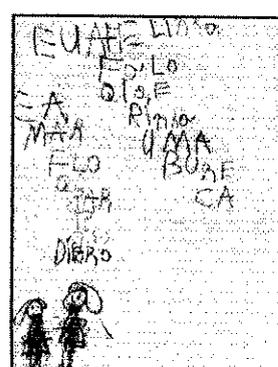
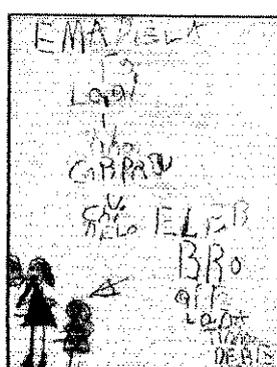
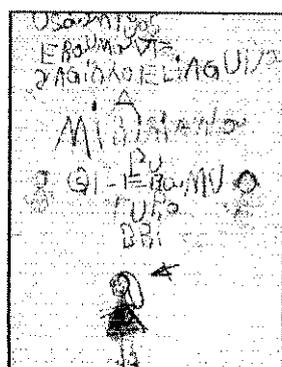


*Saimos para brincar de  
casinha. Ai minha mãe  
chamou para sair e nós  
tivemos que guardar.*

*Nós duas fomos nadar.*

*Saimos de nadar. Depois  
nós começamos ler  
historinha do Chico Bento.*

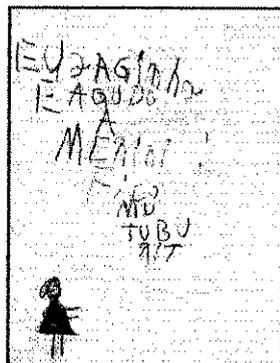
## REB. (6,11)



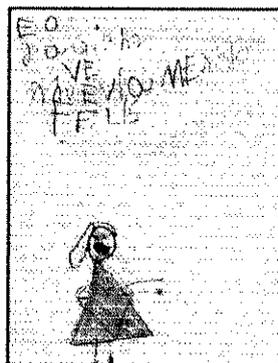
*Era uma vez dois anjinhos.  
Ele ajuda uma menininha  
que era muito pobre.*

*E a mãe dela falou que ia  
comprar um chinelo e  
lembrou que não tinha dinheiro.*

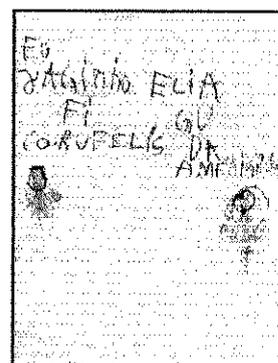
*E a menininha falou que  
queria uma boneca. E a mãe  
falou que não tinha dinheiro*



*E os dois anjinhos ajudou. A  
menininha e ficou muito bonita.*



*E os dois anjinhos veio  
e viu a menina feliz.*



*E os dois anjinhos ficaram  
feliz também. Eles eram  
amigos da menina.*

## 5.2. RESULTADO DAS ATIVIDADES INDIVIDUAIS

Nestas atividades, as crianças foram entrevistadas, individualmente, por meio de questionamentos, que tiveram por objetivo identificar suas concepções de amizade. Estas entrevistas tiveram por base o método clínico de Piaget<sup>11</sup>, com questões semi-estruturadas, que permitiram acompanhamento e análise das idéias dos sujeitos da pesquisa.

No início da pesquisa, foram realizadas duas atividades individuais (PARTE I e II do Anexo I), em momentos distintos, e após a realização de todas as atividades coletivas, nas quais as crianças discutiram e vivenciaram situações que priorizavam o tema “Amizade”, realizamos uma última atividade individual ( PARTE III do ANEXO I).

A pesquisadora fez algumas perguntas padrões e, a partir delas, outras que surgiram no transcorrer da atividade. Eis a relação dessas perguntas:

<sup>11</sup> Ver explicação do método clínico na página 120.

## PARTE I

1. O que é ser amigo?
2. O que precisa para ser amigo?
3. Faz de conta que um amigo seu mudou para outra cidade, bem longe daqui. Ele vai continuar sendo seu amigo?

## PARTE II

1. O que você é do seu amigo?
2. Numa classe igual a de vocês existem muitas crianças. O Felipe, o Pedro e o João são amigos. Quantos amigos tem o João? Quantos amigos tem o Pedro? Quantos amigos tem o Felipe?
3. Você é um amigo?
4. O seu irmão é seu amigo?
5. O que é um inimigo?

## PARTE III

- Como a gente percebe as crianças que são amigas?
- O que a gente sente quando está junto com os amigos?
- Em um grupo de pessoas, como se notam aquelas que são amigas?

Usamos estas perguntas com todos os alunos da classe, tentando avaliar a noção da criança sobre a amizade. Para termos dados mais precisos, resolvemos ainda, estabelecer um conjunto de outras noções, que estariam diretamente relacionadas à amizade, como: noção de reciprocidade, multiplicação lógica, noção sobre inimigo, relação de distância com a amizade e a afetividade.

As entrevistas da Parte I e II foram gravadas em fita cassete e as da Parte III, filmadas, sendo, posteriormente, transcritas para análise. Realizamos a análise quantitativa e qualitativa dos dados encontrados.

Trabalhamos com um conjunto de temas que pudesse abranger, de forma ampla, algumas características relativas ao conceito de amizade. Estes temas nos pareceram importantes por levar em conta as noções já mencionadas e conseqüentemente servirem de suporte para as análises. No total foram explorados 11 temas, partindo-se do pressuposto de que as crianças já tiveram alguma experiência sobre o conteúdo desses temas (por exemplo, um amigo que se mudou para bem longe) e, mesmo que não tivessem experiência, poderiam imaginar a situação.

Esses dados das entrevistas feitas com as crianças foram agrupados em torno de cada tema, de forma que, em cada um deles, encontramos algumas categorias. Relataremos, a seguir, cada tema com suas categorias específicas:

## Tema 1. Definição da amizade.

Ao nos propormos trabalhar com este tema, tínhamos por objetivo observar de que forma a criança define amigo; quais são os critérios que utiliza ao fazer esta definição.

Neste tema, a pesquisadora utilizou as seguintes perguntas: “O que é ser amigo?” “O que precisa para ser amigo”. E, então, encontramos as seguintes categorias:

a. Respostas relativas às regras: estas respostas evidenciam que a criança identifica o amigo como aquele que respeita as regras estabelecidas pelo grupo e que as ações do amigo devem combinar com um padrão que foi formulado. Vejamos alguns exemplos:

ELD. (6,5) - O que é ser amigo? - *Não pode brigar, não pode ficar tacando pedra.* - Para ser amigo você acha que é preciso mais alguma coisa? - *Sim, não pode nem fazer flecha para acertar o olho dos outros, e se acertar o olho vai ter que levar lá no hospital.*

FAB. (6,5) - Para você o que é ser amigo? - *Não brigar, não xingar o amigo, não ficar de mal.*

Esta mesma categoria foi encontrada na atividade relacionada ao amigo imaginário, sendo que, em ambas as atividades, como já foi dito, as respostas parecem demonstrar que as crianças preferem ter como amigo aquelas que não violam as regras, que não transgridem as regras sociais e que evitam brigas. As crianças respondem, repetindo a regra tal como foi formulada.

b. Respostas relativas à proximidade física e às definições funcionais ou por conveniência: A criança define o amigo às outras crianças com as quais tem contato freqüente para realizar atividades momentâneas, tais como: brincar junto, jogar. Também utilizam definições funcionais ou por conveniência para explicarem o que entendem por amigo, da mesma forma que o fazem com objetos físicos. Por exemplo, quando perguntamos a uma criança o que é um lápis e ela nos responde: “É para escrever”; ao definir o amigo, utiliza o mesmo critério. Tomemos três exemplos:

ALI. (6,6) - O que é ser amigo? - *Brincar bastante com as minhas amiguinhas, não brigar, brincar com o meu irmão.*

TAL. (6,5) - *Para brincar, ficar junto.*

AND. (6,3) - *É uma coisa que a gente pode fazer, brincar, a gente pode fazer bastante coisa com o amigo, jogar dama como o amigo.*

c. Respostas relativas a atitudes de ajuda e regras pró-sociais: nesta categoria foram agrupadas as verbalizações, que demonstram que a criança identifica o amigo como aquele a quem se deve ter atitudes positivas ou fazer algo para o amigo, no sentido de prestar ajuda. Podemos evidenciar alguns exemplos:

CAI. (6,7) - O que é ser amigo? - *Amigo é para ajudar, para brincar. Quando eu estava em casa e eu fui na minha avó, eu enrosquei o pé no banco e a Rafaela me ajudou. - A Rafaela é sua amiga e ela o ajudou. E para ser amigo é preciso mais alguma coisa? - Não sei... Ah! é ajudar a arrumar. Outro dia, quando eu estava em casa, estava tudo bagunçado e a Rafaela e o Renan ajudou a arrumar.*

MAR. (6,3) - *Brincar, ajudar. - Ajudar como? - Se o nosso amigo cai, a gente tem que ajudar a levantar. - O que é preciso para ser um amigo? - Ajudar toda hora que acontece alguma coisa.- Mais alguma coisa? - Brincar com as pessoas...*

REB. (6,6) - *Para você, o que é ser amigo? - Não brigar, ficar de bem com todo mundo, respeitar o amiguinho. - O que é respeitar o amiguinho? - Não falar nome feio, não xingar.*

Notamos alguma diferença nas respostas de CAI. e MAR., quanto à necessidade de ajuda. Acreditamos que CAI. vê a ajuda somente sob seu ponto de vista; as pessoas para serem suas amigas devem ajudar-lhe, enquanto que para MAR. a ajuda deve se dirigir para a outra pessoa e não para si mesma.

Passemos agora para os dados quantitativos, analisando as tabelas e os gráficos a seguir:

Tabela 1 - Tema 1: Definição de Amizade

CATEGORIAS		Nº DE RESPOSTAS	%
a-	Respostas relativas às regras	22	55%
b-	Respostas relativas à proximidade física e definições funcionais ou por conveniência	12	30%
c-	Respostas relativas a atitudes de ajuda e regras pró-sociais	06	15%
TOTAL DE RESPOSTAS		40	100%

Gráfico 1.a. - Tema 1: Definição de Amizade -  
Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência

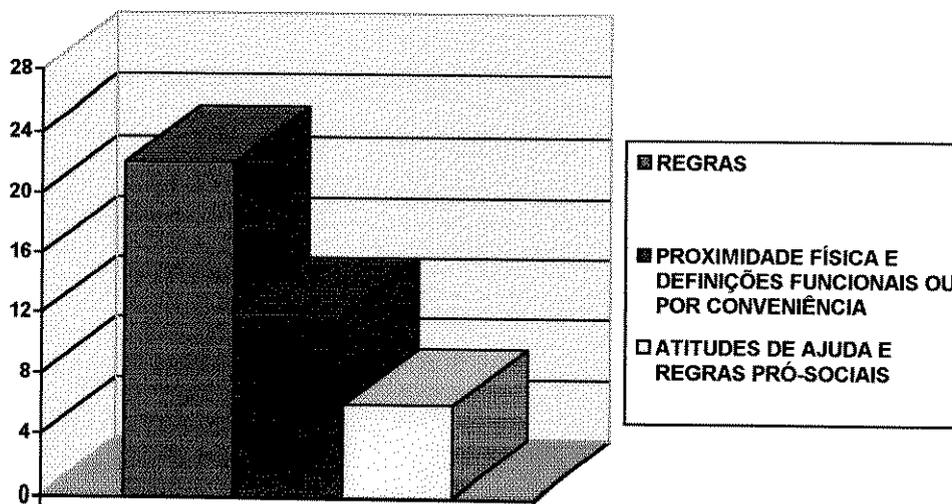
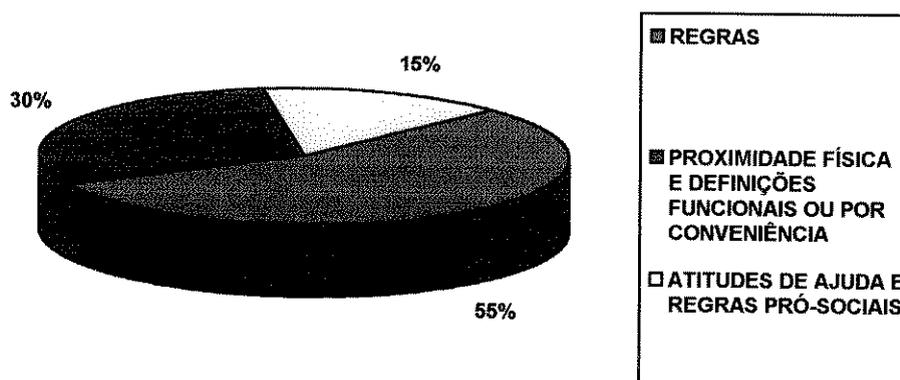


Gráfico 1.b. - Tema 1: Definição de Amizade  
Representação das categorias de respostas, incidência percentual



## Tema 2. A questão da distância nas relações de amizade.

Quando sugerimos este tema, tínhamos como objetivo identificar se as crianças dessa pesquisa conseguiam ou não ver as relações de amizade como independentes do lugar ou do tempo. Tínhamos também por hipótese que as crianças por causa de sua faixa etária, teriam um ponto de vista imediato e realista em torno deste tema.

Durante a entrevista, a pesquisadora pede para as crianças imaginarem que um amigo mudou-se para outra cidade bem longe do lugar onde moram. Em seguida, lhes pergunta: Ele vai continuar sendo seu amigo?

Duas categorias foram detectadas:

a. Amizade vista como dependente do lugar: as crianças (dessa categoria) acreditam que se o amigo mudar eles não podem mais ser amigos. Os exemplos, a seguir, ilustram esta maneira de pensar.

ARI. (6,3) - Faz de conta que um amigo seu mudou para outra cidade, bem longe daqui. Ele vai continuar sendo seu amigo? - *Vai...não, ela vai mudar bem longe e não vamos mais brincar.*

FAB. (6,1) - *Não, porque ela mora longe.* - Por quê? - *Não vai dar para brincar.*

TAL. (6,5) - *Vai, porque quando eu morava perto dela ela era minha amiga.* - E se ela mudar bem longe? - *Daí, eu desisto dela.* - Por quê? - *Porque daí eu brinco com outra pessoa.*

PED. (6,2) - *Não, porque ele mudou bem longe daqui e daí não sabe onde é a casa dele.*

b. Amizade vista como independente do lugar: Embora as crianças afirmem que continuariam a ser amigos, mesmo que o amigo se mudasse para longe, não verificamos em suas respostas uma justificação lógica, mas sim respostas que denotam o egocentrismo predominante nessa faixa etária. Vejamos alguns exemplos:

ELD. (6,5) - *Vai, porque ele gosta de brincar comigo. - Você vai continuar vendo ele? - Vou. - Mas ele vai mudar muito longe! - Ele vai ser meu amigo porque ele gosta só de mim.*

SIM. ( 6,7) - *Vai, porque ela vai voltar. - E se ela não voltar? - Vai, porque ela gosta de brincar. - Se você não a encontra mais, você pode brincar com ela? - Ela vai pensar em mim.*

REB. (6,6) - *Vai, porque eu não fico de mal com ninguém. - E se você não a encontrar mais, ela vai continuar sendo sua amiga? - Vai.*

Encontramos uma única criança que, ao responder, parece ter usado uma justificação lógica para a questão da distância entre amigos:

MAR. (6,3) - *Vai, porque cada pessoa que fica amiga tem que ser amiga para sempre.*

Estes dados podem ser, assim, quantificados:

Tabela 2 - Tema 2: A questão da distância nas relações de amizade.

CATEGORIAS		Nº DE RESPOSTAS	%
a-	Amizade vista como dependente do lugar	08	42%
b-	Amizade vista como independente do lugar	11	58%
TOTAL DE RESPOSTAS		19	100%

Gráfico 2.a. - Tema 2: A questão da distância nas relações de amizade -  
Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência

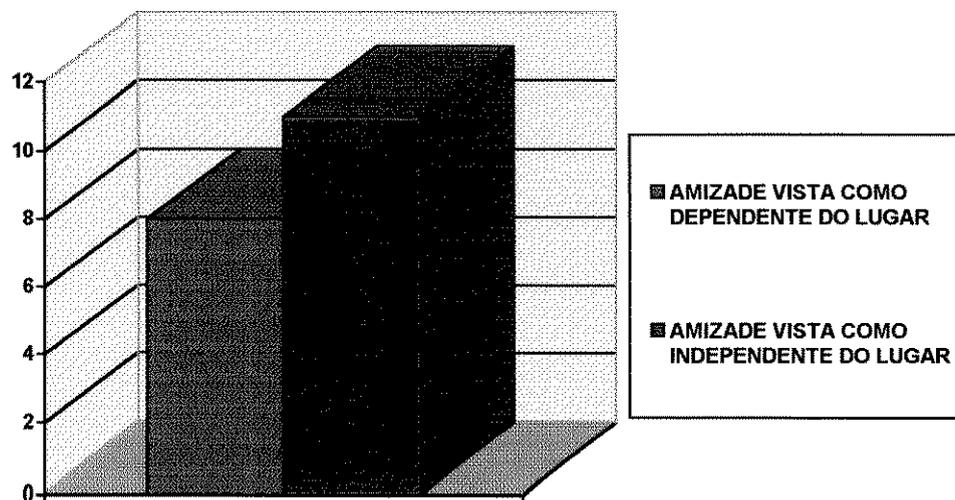
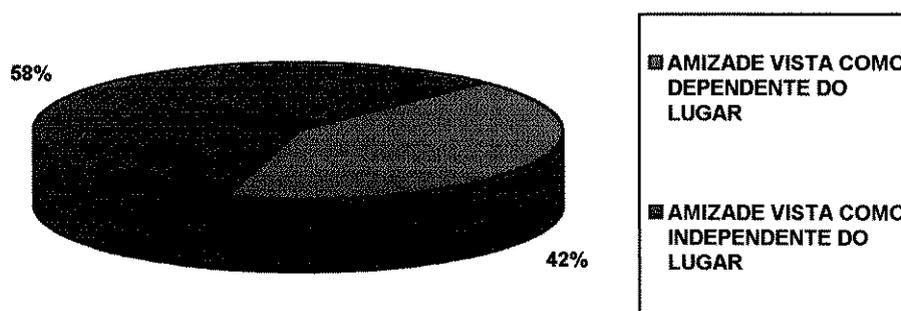


Gráfico 2.b. - Tema 2: A questão da distância nas relações de amizade  
Representação das categorias de respostas, incidência percentual



### Tema 3 e 6. Relações de amizade

Pretendíamos com estes temas verificar se a criança dessa faixa etária estabelece juízos de relações referentes à amizade, ou seja, se consegue perceber que para ser amigo é necessário ser um amigo também. A questão formulada foi a seguinte: O que você é do seu amigo? (Tema 3); Você é um amigo(a)? (Tema 6).

Poderíamos recorrer ao Agrupamento VI para resolvermos este problema, pois se trata de relações simétricas. Consideremos que A é a criança analisada e B o amigo, a quem ela se refere ao responder a pergunta. Para responder corretamente à pergunta, ela necessita compreender que  $A \leftrightarrow B$ , e necessariamente a operação inversa  $B \leftrightarrow A$ .

Os dados encontrados parecem revelar que estas perguntas não ofereceram dificuldade para as crianças da faixa etária, participantes dessa pesquisa. Acreditamos que, embora a maior parte das crianças verbalizassem corretamente a resposta: “Amigo” para o Tema 3 e “Sim” para o Tema 6, o conteúdo destas ainda não consistiam em uma verdadeira noção de amizade, ou seja, aquela que requer relações de reciprocidade em um nível consciente.

Piaget (1924/68) explica que algumas noções permanecem ainda verbais entre os 7 e 9 anos: *“...a noção real que a criança possui implicitamente, e de cuja definição ela toma consciência pouco a pouco, é ainda apenas uma noção que nasceu por ocasião da linguagem adulta, e não de uma representação direta e espontânea”*.(p.116)

Ao analisarmos o Tema 3, duas categorias podem ser destacadas:

a. Presença de relações simétricas: Incluímos nesta categoria respostas que estabelecem relações simétricas, tais como: “amigo também”, “colega”. Vejamos alguns exemplos:

TAL. (6,7) - O que você é da sua amiga? - *Amiga também*.

CAI. (6,9) - *Eu sou amiguinho deles*.

b. Ausência de relações simétricas: Incluímos nesta categoria as respostas dadas por crianças que não conseguiram estabelecer relações de simetria ou não conseguiram dar explicação nenhuma. Os exemplos a seguir ilustram estas respostas:

FAB. (6,3) - *Nada.*

PED. (6,5) - *Inimigo.- Por quê? - Amigos são inimigos.*

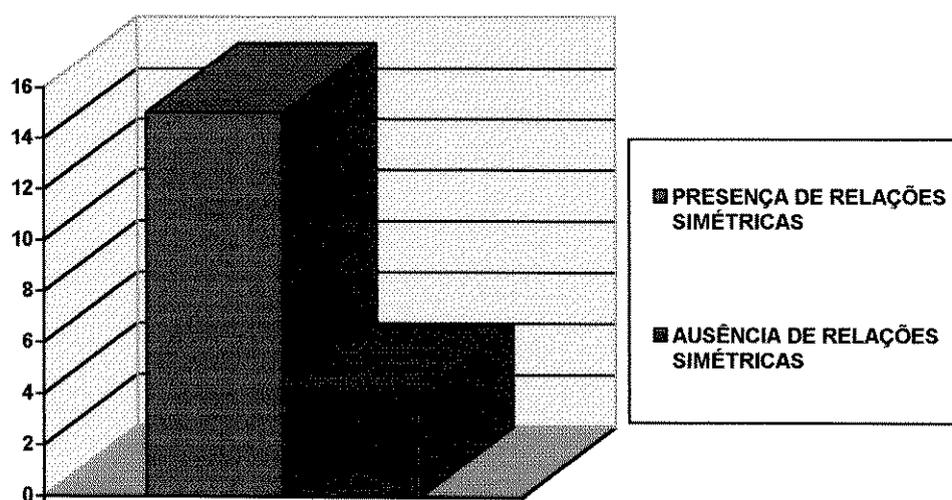
Passemos, agora, para a quantificação dos dados:

Tabela 3 - Tema 3: Relações de amizade

CATEGORIAS		Nº DE RESPOSTAS	%
a-	Presença de relações simétricas	15	78%
b-	Ausência de relações simétricas	04	22%
TOTAL DE RESPOSTAS		19	100%

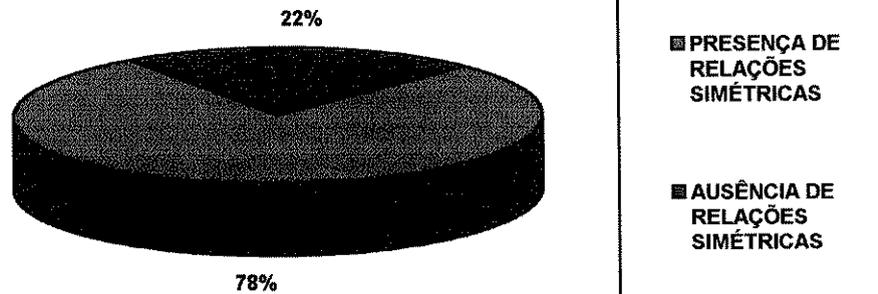
Gráfico 3.a. - Tema 3: Relações de amizade

Representação das categorias de respostas, distribuição por freqüência



## Gráfico 3.b. - Tema 3: Relações de amizade

Representação das categorias de respostas, incidência percentual



Passemos para a análise do Tema 6. As categorias são as mesmas, mas os dados quantitativos são diferentes.

a. Presença de relações simétricas: Incluímos, nesta categoria, respostas que estabelecem relações simétricas. Exemplos:

EVE. (6,8) - *Você é um amigo? - Sim, porque os meus amiguinhos é bonzinho, eu ensino para não brigar, para não xingar*

PED. (6,4) - *É, porque todos são amigos meu e eu sou amigos dele.*

MAR. (6,5) - *Sou, porque tenho bastante amigas.*

b. Ausência de relações simétricas: Encontramos somente uma resposta que se enquadra nesta categoria. Vejamos o exemplo:

FAB. ( 6,3) - *Não. - Por quê? - (não responde).*

Os dados quantitativos podem ser, assim, ilustrados:

Tabela 4 - Tema 6: Relações de amizade

CATEGORIAS		Nº DE RESPOSTAS	%
a-	Presença de relações simétricas	18	94%
b-	Ausência de relações simétricas	01	6%
TOTAL DE RESPOSTAS		19	100%

Gráfico 4.a. - Tema 6: Relações de amizade

Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência

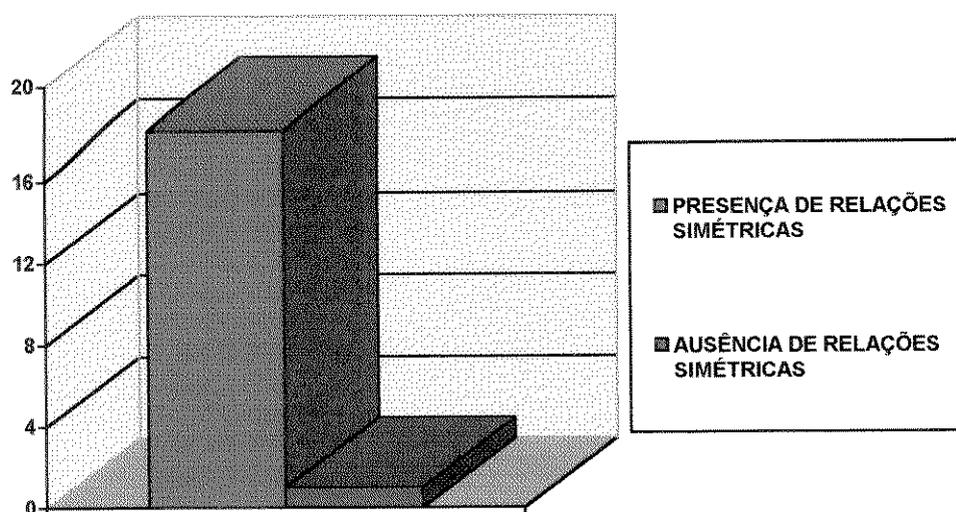
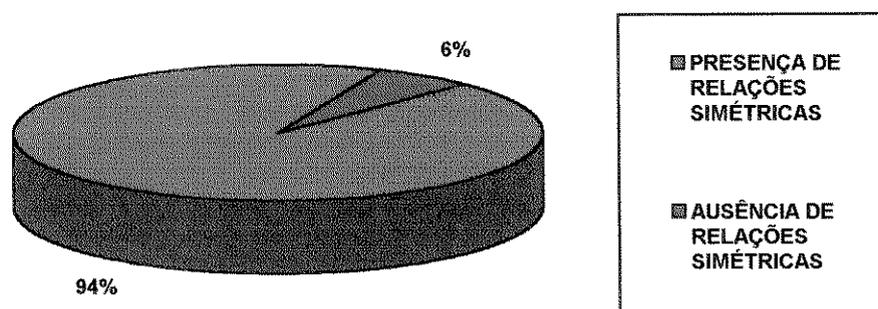


Gráfico 4.b. - Tema 6: Relações de amizade

Representação das categorias de respostas, incidência percentual



#### Tema 4. A lógica das relações amistosas.

Para abordarmos este tema, levantamos uma situação-problema, que enfocasse as relações de amizade, tendo como referência os estudos de Piaget (ibid.). A situação problema foi a seguinte: Numa classe igual a de vocês existem muitas crianças. O Felipe, o Pedro e o João são amigos. Quantos amigos tem o João? Quantos amigos tem o Pedro? Quantos amigos tem o Felipe?

A pesquisadora, ao conversar com as crianças durante a entrevista, tentou mostrar para elas que a situação proposta era algo parecido com o que acontecia em sua classe, ou seja, uma criança tinha um determinado número de amigos. Para introduzir a conversa, a pesquisadora perguntava para a criança quantos amigos ela tinha e pedia para citar seus nomes.

Tínhamos por hipótese que as crianças seriam incapazes de dizer quantos amigos têm João, Pedro e Felipe, por não conseguir, devido ao egocentrismo, perceber mais que um ponto de vista. Segundo Piaget (ibid.), a este fato, diríamos que a criança é incapaz de manipular a lógica das relações.

Encontramos duas categorias distintas:

a. Ponto de vista imediato: as crianças desta categoria demonstraram por suas respostas serem incapazes de resolver esta situação problema por não conseguirem entrar no ponto de vista do outro. Estas não conseguiram verbalizar a lógica das relações que requer este problema e, muitas vezes, utilizam-se do jogo simbólico para tentarem resolver o problema, como veremos nos exemplos a seguir.

MAR. (6,5) - Quantos amigos tem o João? - *Três* - E o Pedro? - *Quatro* - E o Felipe? - *Três* - Por que você acha que é assim? - *Porque eles são amigos.* - Mas por que você acha que o Felipe têm três amigos? - *Porque ele é um bom amigo.*

JAN. (5,10) - Quantos amigos tem o João? - *Três* - Por quê? - *Porque sim* - E o Pedro? - *Também três* - E o Felipe? - *Quatro* - Por que quatro? - *Porque.....um aqui e outro lá.*

AND. (6,4) - Quantos amigos tem o João? - *O João Vítor?* - Não, o João dessa classe que eu falei - *Eu sei quantos, se ele é amigo do Felipe e do João ele só tem dois.* - E o Pedro desta historinha? - *Facinho de descobrir, este só tem um* - Por quê? - *Por causa que é uma história, ele só tem um amigo; se ele tiver bastante não dá para caber tudo neste papel da história.* - E o Felipe? - *Por enquanto eu sei que ele tem... sabe por quê? Passou um dia o Jordão falando que o Felipe dessa história tem cinco amigos.* - E você acha que ele tem cinco amigos? - (acena um gesto positivo com a cabeça).

b. Diferentes pontos de vista: As crianças desta categoria responderam corretamente a questão, utilizando explicações lógicas na resolução desta situação- problema. Vejamos os exemplos:

REB. (6,8) - Quantos amigos tem o João? - *Dois* - Quem são? - *O Pedro e o Felipe* - E quantos amigos tem o Pedro? - *Dois* - E quem são? - *O João e o Felipe* - E quantos amigos tem o Felipe? - *Dois, o João e o Pedro.*

TAL. (6,7) - Quantos amigos tem o João? - *Dois* - Quem são os amigos do João? - *O Felipe e o Pedro* - E quantos amigos tem o Pedro? - *Dois também, o João e o Felipe* - E quantos amigos tem o Felipe? - *Dois, o Pedro com o João.*

Analisando os dados quantitativos temos:

Tabela 5 - Tema 4: A lógica das relações amistosas

CATEGORIAS		Nº DE RESPOSTAS	%
a-	Ponto de vista imediato	16	84,2%
b-	Diferentes pontos de vista	03	15,8%
TOTAL DE RESPOSTAS		19	100%

Gráfico 5.a. - Tema 4: A lógica das relações amistosas  
Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência

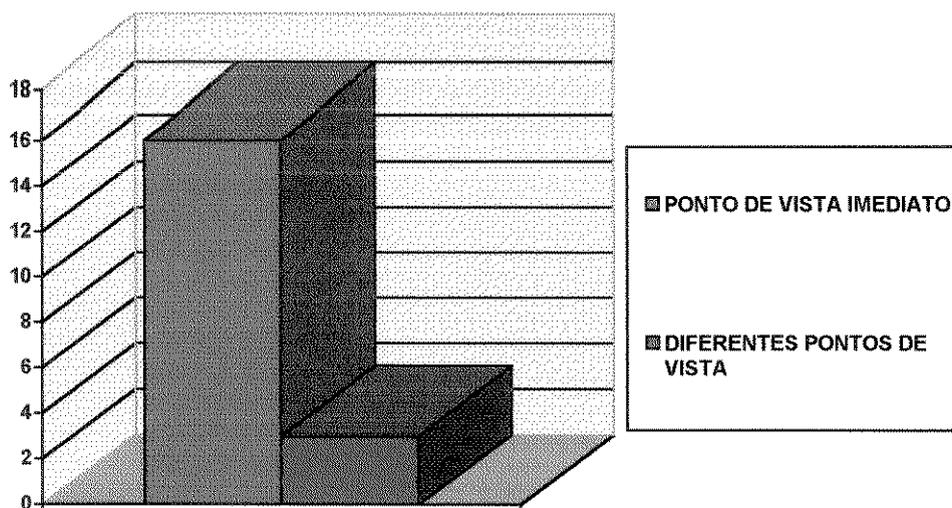
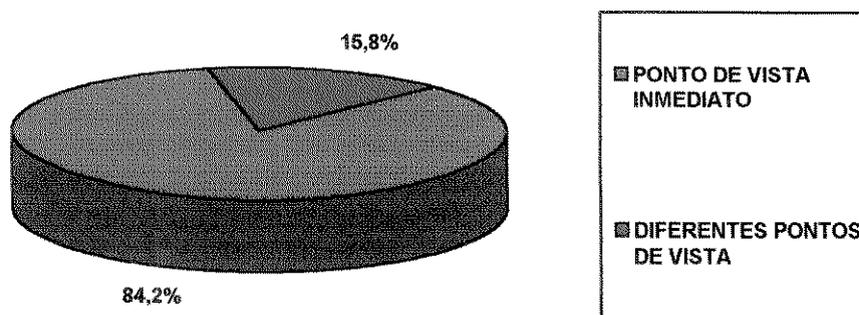


Gráfico 5.b. - Tema 4: A lógica das relações amistosas  
Representação das categorias de respostas, incidência percentual



## Tema 5: A Centração e a Descentração nas relações amistosas.

Ao enfocarmos este tema tivemos por objetivo observar o raciocínio da criança no que diz respeito à centração ou descentração nas relações de amizade.

A pesquisadora durante a entrevista fez a seguinte pergunta: Todas as crianças são amigas? Para conseguir responder a esta questão a criança é obrigada a perceber outro ponto de vista ou outra perspectiva que difere da sua. As respostas foram analisadas e assim categorizadas:

a. Respostas que denotam a centração: incluímos nesta categoria as respostas que demonstravam que a criança é incapaz de perceber outros pontos de vista além do seu.

REB. (6,8) - Todas as pessoas são amigas? - *São.* - Por quê? - *Porque elas não ficam de mal.*

FAB. (6,7) - *Sim, porque elas não brigam.*

b. Resposta que denotam um certo grau de descentração: incluímos nesta categoria as respostas que demonstram que a criança já é capaz de perceber outros pontos de vista além do seu.

CAI. (6,9) - *Tem uns que não são.* - Quem não é? - *Porque o Renan com a Rafaela, a Isabela e o Afonsinho sempre briga, né. Depois fica tudo de mal, depois volta ficar de bem.* - Eles são amigos ou não? - *As vezes sim, as vezes não.*

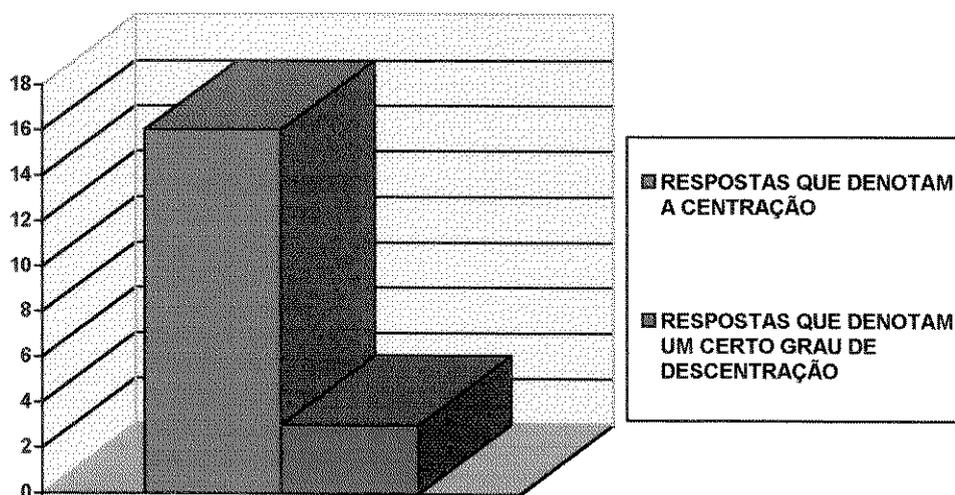
AND. (6,5) - *Nem todas, porque o Serginho que mora aqui do outro lado da rua e eu moro aqui (faz gestos com a mão). Ele é malcriado, ele vem aqui, bate com o pau na gente.*

Os dados quantitativos podem ser assim representados:

Tabela 6 - Tema 5: A centração e a descentração nas relações amistosas

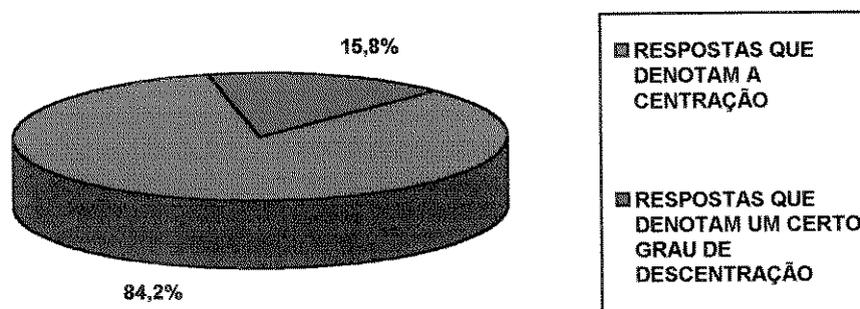
CATEGORIAS		Nº DE RESPOSTAS	%
a-	Respostas que denotam a centração	16	84,2%
b-	Respostas que denotam um certo grau de descentração	03	15,8%
TOTAL DE RESPOSTAS		19	100%

Gráfico 6.a. - Tema 5: A centração e a descentração nas relações amistosas  
Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência



## Gráfico 6.b. - Tema 5: A centração e a descentração nas relações amistosas

Representação das categorias de respostas, incidência percentual



## Tema 7 - A multiplicação lógica: relações de amizade e parentesco.

Ao enfocarmos este tema, tínhamos por objetivo observar o raciocínio das crianças no que diz respeito à multiplicação lógica em um caso aparentemente simples, como o de ser amigo do próprio irmão ou irmã.

Pretendíamos observar se a criança da faixa etária da pesquisa era capaz de multiplicar dois fatores (irmão e amigo), ou se os visualizava separadamente. Embora estes dados sejam retirados de conversações com crianças, procuramos, como nas outras atividades, situar a criança em um contexto bem próximo da sua realidade, no caso, seus próprios irmãos.

A pesquisadora, durante a entrevista, pergunta inicialmente quantos irmãos a criança possui, pedindo para que ela os nomeie. Em seguida, foi colocada a seguinte questão: O seu irmão (ã) é seu amigo(a)?

Para analisarmos este tema, recorreremos ao Agrupamento III. Como já foi dito, este agrupamento abrange o estabelecimento de correspondências termo a termo entre os membros que compõem duas ou mais

classes. Para responder, corretamente, à questão que a pesquisadora formulou, a criança precisa compreender que ela pode ser amiga e irmã ao mesmo tempo.

Novamente destacamos duas categorias distintas:

a. Presença de multiplicação lógica: incluímos nesta categoria as respostas que afirmam que a criança pode ser amiga de seu irmão ou irmã. Nota-se uma semelhança muito grande com as respostas do Tema 1, quando pedimos para que as crianças expliquem o motivo de poderem ser amigas de seus próprios irmãos, ou seja, respostas relativas às regras, proximidade física ou atitudes de ajuda.

MAT. (5,10) - Você tem irmãos? - *Sim* - Seu irmão é seu amigo? - *Sim* - Por quê? - *Porque ele não bate em ninguém.*

TAL. (6,7) - Você tem irmãos? - *Tenho, a Natacha e a Luciana* - Elas são suas amigas? - *São porque elas moram junto comigo.*

CAI. (6,9) - Você tem irmãos? - *Não* - É só você de filho? - *É* - Quem tem irmão ou irmã pode ser amigo do irmão? - *É, porque a Isabela é do Afonsinho e a Rafaela é do Renan.* - Eles são amigos e irmãos? - *(faz que sim com a cabeça).*

AND. (6,4) - Você tem irmãos? - *Tenho, o Robison que é deste tamanho (mostra com a mão) e tem três anos, a Aline ela vai fazer quatorze e tem treze e o Jeferson que o apelido dele é Bil e ele vai fazer treze porque ele tem doze.* - O seu irmão é seu amigo? - *É* - Por quê? - *Por causa que, por causa que... eu com ele, sabe lá em casa a gente tem o porão de ciências, ele faz ciências lá em baixo por isso que ele é meu amigo, o meu irmão mais bom.* Ele é seu melhor irmão, mas ele é seu amigo? - *É, puxa gostosura ele*

*tem um ratinho de laboratório branco, advinha como é o nome dele? - Não faço nem idéia! - Lester.*

b. Ausência de multiplicação lógica: Incluímos, nesta categoria, as respostas relativas ao “não”; uma criança não pode ser amigo e irmão ao mesmo tempo.

MAR. (6,5) - *Você tem irmãos? - (faz que sim com a cabeça) - E o seu irmão é seu amigo? - Não, meu amigo não é, mas é meu irmão.*

ELD. (6,7) - *Você tem irmãos? - Tenho. - E o seu irmão é seu amigo? - Não, é irmão.*

REB. (6,8) - *Você tem irmãos? - (faz que sim com a cabeça) - Quantos? - Quatro. - Os seus irmãos são seus amigos? - Não, são irmãos.*

Os dados quantitativos podem ser assim representados:

Tabela 7 - Tema 7: Multiplicação lógica: relações de amizade e parentesco

CATEGORIAS		Nº DE RESPOSTAS	%
a-	Presença de Multiplicação Lógica	10	52%
b-	Ausência de Multiplicação Lógica	09	48%
TOTAL DE RESPOSTAS		19	100%

Gráfico 7.a. - Tema 7: Multiplicação lógica: relações de amizade e parentesco  
Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência

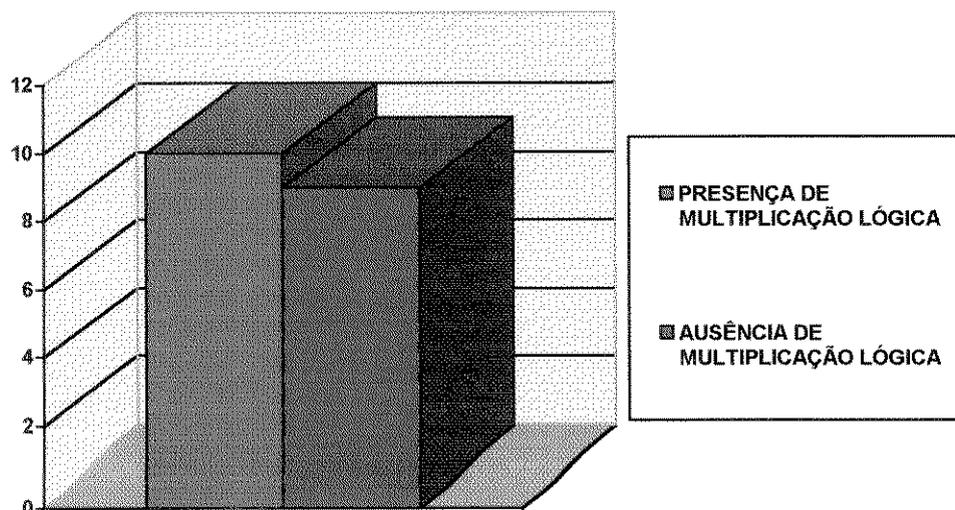
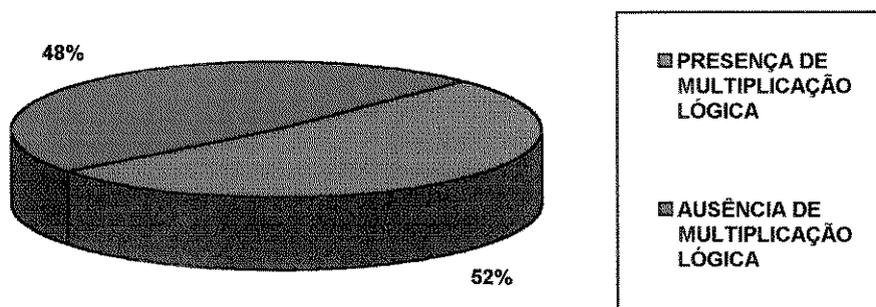


Gráfico 7.b. - Tema 7: Multiplicação lógica: relações de amizade e parentesco  
Representação das categorias de respostas, incidência percentual



### Tema 8: Noção de inimigo.

As noções de amigo e inimigo são análogas. Ambas requerem que a criança veja a situação como um todo, ou seja, ela precisa compreender que para ser amigo obrigatoriamente precisa-se ser amigo de alguém, da mesma forma que, uma pessoa é inimiga em relação a alguma outra.

Ao pensarmos neste tema, imaginamos que as crianças da faixa etária desta pesquisa já tivessem escutado falar de inimigo, pois, muitos dos desenhos passados na televisão usam este termo. Tínhamos por hipóteses que os resultados seriam semelhantes ao do Tema 1, que trata da noção de amigo, e que as crianças ao falarem de inimigo se refeririam a um inimigo, não em relação a outra pessoa, mas, a um inimigo em si mesmo.

Os dados encontrados nos surpreenderam, pois muitas crianças nunca tinham escutado falar de inimigo e nem levantaram hipóteses para esta noção. Estes dados podem ser assim categorizados:

a. Definições de inimigo com relação a outra pessoa: encontramos uma única resposta que, definindo o inimigo, se refere em relação a alguma outra pessoa, mas ainda com uma explicação não muito clara do motivo real da inimizade.

AND. (6,4) - AND., para você o que é um inimigo? - *Inimigo? Inimigo de revólver é aquele adulto que trata dos revólver e os outro inimigo são crianças que nem o Willian, o meu pior inimigo. - O Willian é seu inimigo, então você tem inimigo? Por que ele é seu inimigo? - Ele tem uma fantasia que dá medo, já teve uma fantasia que dá medo? Minha vó vai comprar a "batbol", a máscara e a corda. - E por que Willian é seu inimigo? - Porque ele é malcriado, ele xinga o vô dele.*

b. Definições de inimigo em si mesmo: incluímos, nesta categoria, as respostas que fizeram referência ao inimigo como uma pessoa que é alguma coisa em si mesma e não que é alguma coisa em relação à outra. Os exemplos a seguir ilustram bem esta categoria:

ELD. ( 6,7) - O que é um inimigo? *Inimigo? Ladrão, palhaço vestido com bala venenosa.* - Falaram isso para você? - *Eu vi no jornal.* - Por que ele é um inimigo? - *Por que quando a gente sai de noite ele cata as crianças leva lá em baixo da ponte e tira os olhos.*

EVE. (6,8) - O que é um inimigo? - *Mau* - Por quê? - *Eles pensa de terror, assiste filme de terror, filme de...eu não, eu sou de bem eu assisto desenho, eu não assisto terror.*

JAN. ( 5,10) - Para você, o que é um inimigo? - *Bichinho* - Por quê? - *Porque tem que lavar a mão senão o bichinho fica na mão* - Mais alguma coisa que você acha que é inimigo? - *"Microbi"* - Por que eles são inimigos? - *Porque são piquiticos.*

c. Ausência de definições de inimigo: Incluímos, nesta categoria, as respostas que não apresentavam nenhuma relação com a definição de inimigo (por exemplo, "é um amigo"); eis as respostas: "Não sei" e também as crianças que nada responderam. Vejamos alguns exemplos:

MAR. (6,5) - Para você o que é um inimigo? - *É respeitar.* - Você já escutou falar esta palavra inimigo? - *Da minha professora* - E o que é ser inimigo? - *É ser amigo.*

MAT. (5,10) - O que é um inimigo? - *Não bater nos outros* - Você acha que é mais alguma coisa? - *Não* - Só não bater nos outros? - *Sim* - E inimigo? - *(não responde)* - Você falou para mim outro dia que amigo é não bater nos outros, e inimigo? - *Não pegar criança.* - Você acha que isso é inimigo? - *Sim.*

Os dados quantitativos são descritos a seguir:

Tabela 8 - Tema 8: Noção de inimigo

CATEGORIAS		Nº DE RESPOSTAS	%
a-	Definição de inimigo com relação a outra pessoa	01	5%
b-	Definição de inimigo em si	08	42%
c-	Ausência de definição de inimigo	10	53%
<b>TOTAL DE RESPOSTAS</b>		<b>19</b>	<b>100%</b>

Gráfico 8.a. - Tema 8: Noção de inimigo

Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência

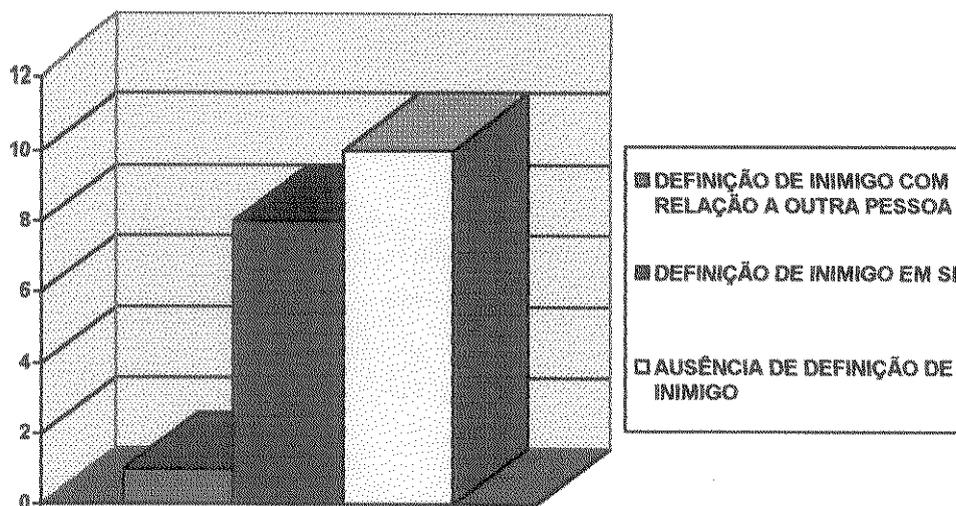
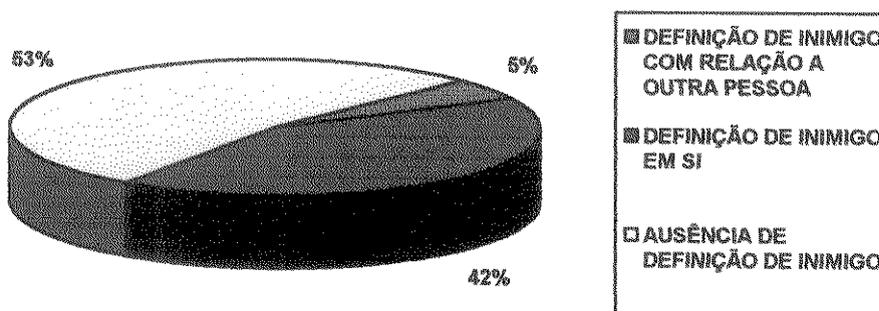


Gráfico 8.b. - Tema 8: Noção de inimigo

Representação das categorias de respostas, incidência percentual



## Tema 9 e 11. Atitudes perceptivas de amizade.

Para trabalhar este tema, a pesquisadora, ao entrevistar as crianças lhes questionava: Como a gente percebe que as crianças são amigas? (Tema 9), Em um grupo de pessoas, como se notam aquelas que são amigas? (Tema 11).

Ao colocarmos estes temas, tínhamos por objetivos, em primeiro lugar, identificar de que forma a criança percebe as relações de amizade, ou melhor, o que é preciso para que pessoas possam ser amigas.

Em segundo lugar, verificar se as respostas destes Tema 9 e 11 tinham alguma relação com o Tema 1 (Definição de amizade), já que os conteúdos parecem ser semelhantes.

Ao analisarmos as respostas dadas, retirando as categorias, observamos que, realmente, existe uma analogia nestes três temas. Desta forma, utilizaremos as três categorias já descritas ao fazermos a análise dos dados quantitativos.

Primeiramente, analisaremos o Tema 9, com seus respectivos exemplos:

a. Respostas relativas às regras: estas respostas evidenciam que a criança tem a idéia de que para serem amigas precisam respeitar as regras estabelecidas pelo grupo.

JAN. (6,2) - Como a gente percebe que as pessoas são amigas? - *Não briga, não xinga, que não taca pedra, não dá uma estilingada.*

FAB. (6,10) - *Não brigar, não chutar os outros, ficar amigo.*

b. Respostas relativas à proximidade física: estas respostas evidenciam que a criança percebe que as pessoas são amigas, quando realizam atividades momentâneas, tais como, brincar, jogar.

MAR. (6,8) - *A gente percebe brincando. Se elas estão brincando.*

AND. (6,8) - *A gente percebe assim brincando, não ficar batendo. É uma coisa que a gente por exemplo, se eu encontro uma criança, eu penso que falo uma coisa: Oh! menino que ser meu amigo? E se ele falar quero, daí a gente é amigo, daí depois a gente brinca, daí os amigos não briga.*

c. Respostas relativas à atitude de ajuda: Nesta categoria, foram agrupadas as verbalizações que denotam a crença de que se existe a atitude de ajuda; pode-se dizer que as pessoas são amigas. Inclui-se nesta atitude de ajuda, o repartir e o presentear (atitudes pró-sociais). Nota-se que a maior parte das respostas demonstra que esta ajuda ainda é voltada para si mesma.

ALI. (6,4) - *Não brigar, se alguém bate no amigo a gente tem que ajudar, quando a gente tem um irmão ou irmã tem que levar na escola junto e se for pequena tem que fazer dormir.*

CAS. (6,3) - *Os amigos da gente tem que dar as coisas para deixar ele brincar, brincar com a gente, repartir com a gente.*

TAL. (6,10) - *Quando ajuda a gente, brinca com a gente, por exemplo se a gente cai vai ajudar a levantar. Assim, por exemplo, se a mãe sai de casa, abandona a gente, daí o amigo vai ter que ajudar. Se é uma amiga mais velha do que a gente, uma mulher e faz comida para gente.*

Os dados quantitativos podem ser assim representados:

Tabela 9 - Tema 9: Atitudes perceptivas de amizade

<b>CATEGORIAS</b>		<b>N° DE RESPOSTAS</b>	<b>%</b>
a-	<b>Respostas relativas às regras</b>	<b>19</b>	<b>41%</b>
b-	<b>Respostas relativas à proximidade física</b>	<b>17</b>	<b>37%</b>
c-	<b>Respostas relativas à atitude de ajuda</b>	<b>10</b>	<b>22%</b>
<b>TOTAL DE RESPOSTAS</b>		<b>46</b>	<b>100%</b>

Gráfico 9.a. - Tema 9: Atitudes perceptivas de amizade

Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência

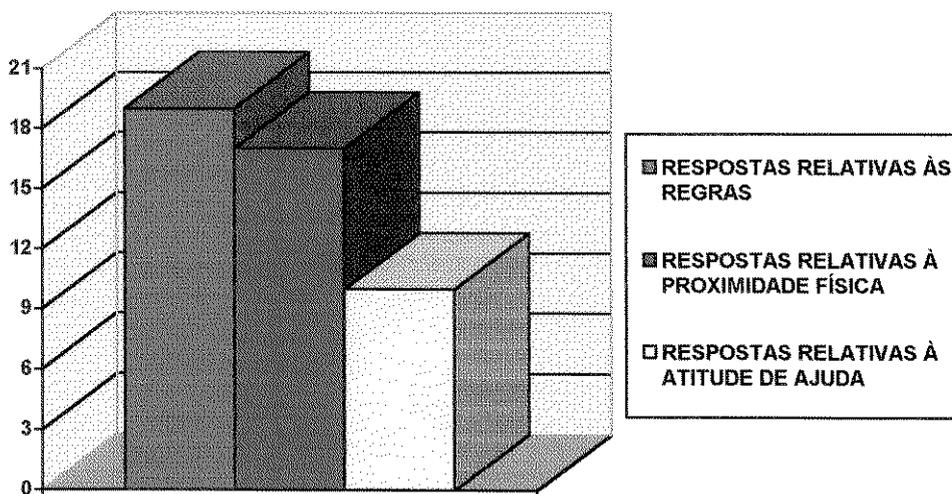
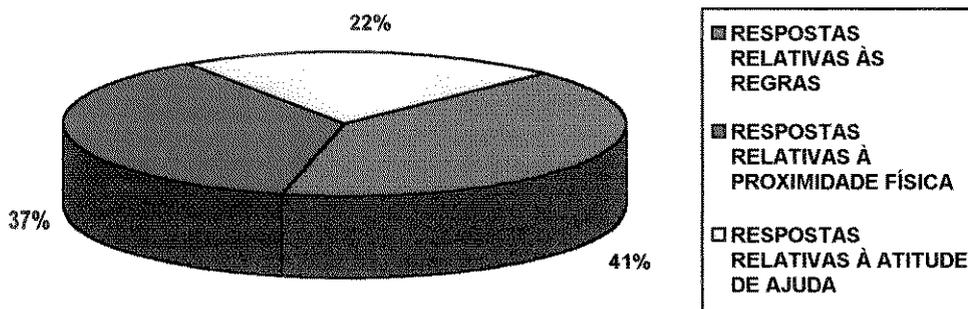


Gráfico 9.b. - Tema 9: Atitudes perceptivas de amizade

Representação das categorias de respostas, incidência percentual



Passemos para a análise do Tema 11. Como já foi dito, o teor das respostas é bem semelhante ao do Tema 9 e 1, embora os dados quantitativos sejam significativamente diferentes.

Para trabalhar este tema, a pesquisadora, além da pergunta padrão inicial, (Em um grupo de pessoas como se notam aquelas que são amigas?), fez a seguinte proposta para as crianças entrevistadas que demonstravam não compreender a pergunta: Faz de conta que não existe este muro que separa esta escola com o SESI<sup>12</sup> e você está olhando pela janela alguns meninos que estão lá. Como você pode saber que eles são amigos?

Vejamos alguns exemplos de cada categoria, que demonstram muito bem como a criança percebe as relações de amizade.

a. Respostas relativas às regras: incluímos nesta categoria todas as respostas relativas às regras de convivência. O exemplo a seguir ilustra, de forma clara, esta categoria:

FAB. (6,10) - Em um grupo de pessoas como se notam aquelas que são amigas? - *Não bate nos outros.* - Faz de conta.... - *Não briga senão fica de*

<sup>12</sup> SESI é uma escola de 1º Grau vizinha à EMEI Chapeuzinho Vermelho, na qual realizamos a pesquisa.

*castigo.* - E a gente olhando daqui como dá para perceber as pessoas que são amigas entre si? - *Não fica xingando um o outro, não cuspir, não tacar pedra.*

b. Resposta relativas à proximidade física: Incluímos nesta categoria todas as respostas referentes ao brincar, realizar coisas juntos e também a atos como olhar, cumprimentar e conversar.

CAS. (6,10) - *Que elas conversam junto, joga vôlei junto, joga vôlei no mesmo grupo.* - E se estiver no outro grupo não é amigo? - *É* - Mais alguma coisa? - *Não, se eles não se conhecem não são amigas.*

ARI. (6,8) - *Faz de conta...- Porque estão brincando junto* - E se eles não estiverem brincando? - *Daí, não é amigo.*

MAR. (6,6) - *Faz de conta - Fazendo ó, fazendo que são nossas amigas, brincando, fazendo ó* - MAR., olhando daqui, como podemos saber se as pessoas são amigas? - *Se estão brincando.*

c. Respostas relativas à atitude de ajuda: Incluímos nesta categoria as verbalizações que demonstrativas de que a criança acredita que podemos saber se duas pessoas são amigas quando estão realizando atitudes, como: ajuda, compartilhar coisas.

FAB. (6,7) - *Faz de conta... - A gente fica sabendo porque eles estão brincando junto, se estão repartindo as coisas, um ajudando o outro.*

ALI. (6,11) - *Faz de conta... - Eles estão brincando junto, dividindo as coisas.* - Dividindo que coisas? - *A bola.* - Você acha que há mais alguma coisa que mostra que as pessoas são amigas? - *Faz experiências junto.*

Os dados quantitativos podem ser assim representados:

Tabela 10 - Tema 11: Atitudes perceptivas de amizade

CATEGORIAS		Nº DE RESPOSTAS	%
a-	Respostas relativas às regras	08	43%
b-	Respostas relativas à proximidade física	23	68%
c-	Respostas relativas a atitudes de ajuda	03	7%
TOTAL DE RESPOSTAS		34	100%

Gráfico 10.a. - Tema 11: Atitudes perceptivas de amizade

Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência

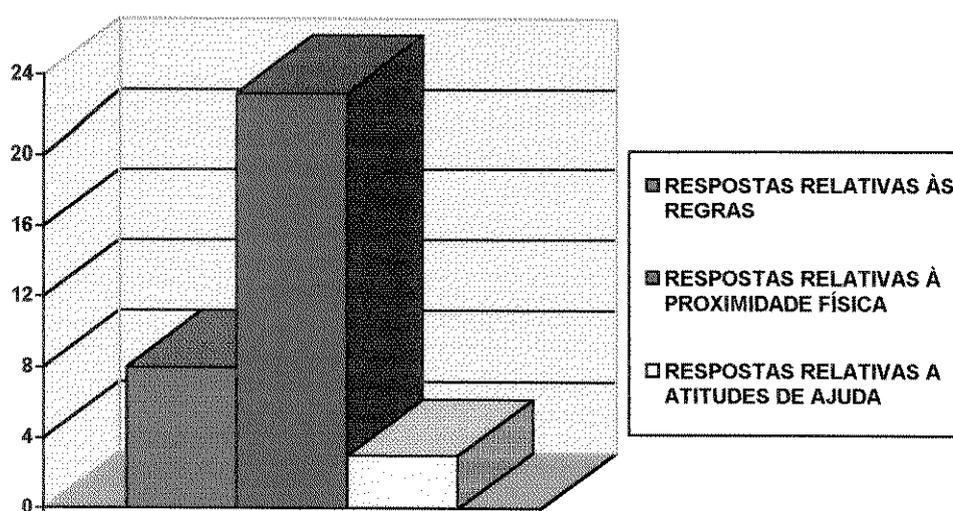
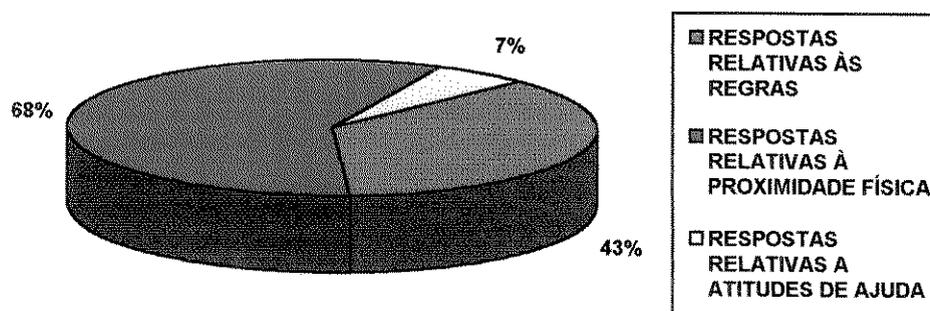


Gráfico 10.b. - Tema 11: Atitudes perceptivas de amizade

Representação das categorias de respostas, incidência percentual



## Tema 10. Sentimentos amistosos.

No início deste trabalho, fizemos algumas reflexões acerca das dificuldades que as pessoas sentem ao tentarem expressar seus sentimentos, mesmo na fase adulta.

O objetivo deste tema é observar as reações das crianças ao terem de expressar seus sentimentos em relação a um amigo.

A pesquisadora, a partir da pergunta padrão: O que a gente sente quando está junto com os amigos? e de outras surgidas no decorrer desta atividade, procurou extrair das crianças suas concepções acerca desse assunto.

As respostas foram analisadas e, assim, categorizadas:

a. Sentimentos positivos: Nesta categoria foram incluídas as respostas, evidenciando que as crianças ao estarem com seus amigos verbalizam sentimentos, tais como: amor, felicidade, alegria. Além das verbalizações, incluímos também as crianças que apresentam estes sentimentos por meio de gestos.

EVE. (7,0) - O que a gente sente quando está junto com os amigos? - *(fica um tempo pensando)* - Quem é seu amigo? - *Cássio, Caio...* - O que você sente quando está com eles? - *(fica um tempo pensando)* *Eu sinto amor.*

FAB. (6,10) - *(fica um tempo pensando)* - Você tem amiguinho? - *(acena que sim com a cabeça)* - E o que sente quando está com ele? - *Fico feliz.*

AND. (6,8) - *A gente sente uma coisa, sente que .... a gente sente que ele é nosso amigo, mas se ele faz uma coisa pelo menos (por exemplo) enganar a gente e falar: Oh, Anderson, lá no jardim tem um homem vendendo algodão doce de graça e a gente chega lá e não tem nenhum homem, daí você sabe que ele está mentindo e que não é mais seu amigo. - Mas quando você está com seu amigo de verdade o que você sente? Quem é seu amigo de verdade? - Henrique que mora perto do jardim, o João Vítor, a Marília... - E o que você sente quando está junto com eles? - Eu sinto uma coisa aqui ó (mostra o peito com a mão), esta coisa quer dizer que quando fala e brinca com amigo começa uma coisa estranha aqui no corpo. - E o que será esta coisa estranha, será que tem um nome esta coisa estranha? - Eu acho que pode ser solidão. - Será que é solidão, que a gente sente quando está com um amigo? - Eu acho que é. - O que é solidão AND? - Solidão é quando a gente fica alegre com o amigo, brincando com o amigo.*

b. Proximidade física: Nas respostas desta categoria, percebemos que a criança, ao ser solicitada a expressar seus sentimentos em relação a um amigo, recorre à proximidade física, como o brincar, o tocar e algumas regras de convivência ( não brigar, não bater).

ELD. (6,10) - *O que a gente sente quando está junto com os amigos? - sente que está brincando, brinca junto, joga bola junto. - Você tem algum amigo? Qual é seu melhor amigo? - O Cássio, o Pedro. - O que você sente quando está junto com o Cássio? - Que nós somos amigos e crianças. Sente brincadeira.*

MAT. (6,2) - *Não brigar. - Você tem amigos? Qual seu melhor amigo? - Elder - O que você sente quando está junto com o Elder? - Que tem que ajudar o outro, não bater, brincar de joguinho junto.*

FAB. (6,10) - *A gente brinca com ele.* - Quem é seu melhor amigo? - *Pedro, Cássio.* - E o que você sente quando está com o Pedro, com o Cássio. - *Brincando, brincando de bola, pega-pega, esconde-esconde.*

c. Incapacidade de expressar sentimentos: Nesta categoria incluímos as respostas que demonstraram que a criança não consegue expressar seus sentimentos, verbalmente.

ALI. (6,5) - O que você sente quando está junto com uma amiga? - *(fica pensando sem responder)* - Você tem amiga? - *Melissa, Maiara* - E o que você sente quando está com elas? - *Nada.*

TAL. (6,10) - *Não sei.* - Você tem amigas? - *A Júlia porque quando a minha mãe sai, ela faz comida para mim, cuida de mim e do meu irmãozinho pequeno.* - E o que você sente quando está com a Júlia? - *Não sei.* - Será que você não sente nada? - *Não sei.*

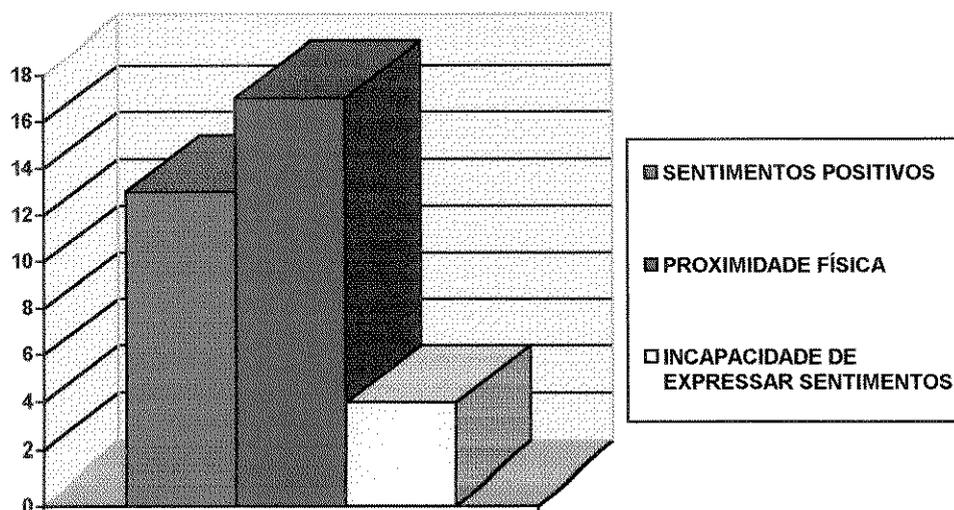
Vejam na tabela abaixo os resultados quantitativos:

Tabela 11 - Tema 10: Os sentimentos amistosos

CATEGORIAS		Nº DE RESPOSTAS	%
a-	Sentimentos positivos	13	38%
b-	Proximidade física	17	50%
c-	Incapacidade de expressar sentimentos	04	12%
TOTAL DE RESPOSTAS		34	100%

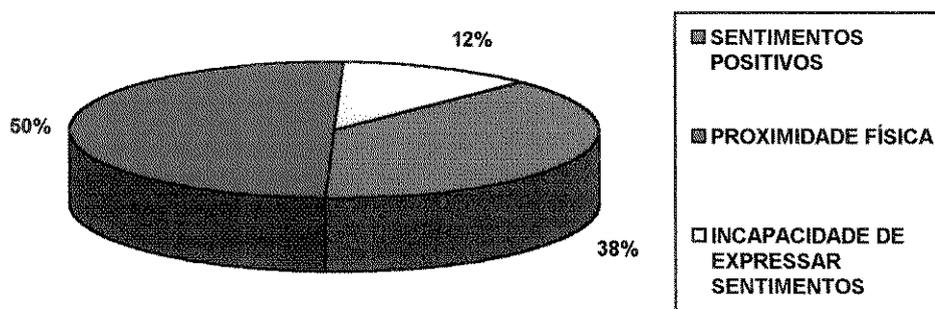
## Gráfico 11.a. - Tema 10: Os sentimentos amistosos

Representação das categorias de respostas, distribuição por frequência



## Gráfico 11.b. - Tema 10: Os sentimentos amistosos

Representação das categorias de respostas, incidência percentual



## CAPÍTULO VI

### DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o tema “Amizade” tenha sido preocupação de filósofos da Antigüidade, como vimos em Aristóteles, com algumas exceções, os estudos sobre o entendimento das crianças sobre o mundo social e as pesquisas sobre amizade são relativamente recentes no campo da Psicologia Educacional.

Tentamos coletar o maior número possível de pesquisas referentes a esse tema. Podemos destacar: Bernndt (1981), Corsaro (1981/89), Damon (1977), Selman (1981), Serafica (1982), dentre outros. Todos esses estudos parecem demonstrar que o conceito de amizade passa por mudanças que correspondem aos diferentes estágios de desenvolvimento. Desconhecemos algum estudo desta natureza, aqui no Brasil, no campo da Psicologia da Educação.

Percebemos ao longo deste estudo, a inter-relação entre o Conhecimento Social e o Conhecimento Físico e Lógico-Matemático. A evolução do desenvolvimento do Conhecimento Lógico-Matemático e Físico será suporte para o desenvolvimento do Conhecimento Social e vice-versa.

Estes tipos de conhecimento estão interligados. Assim sendo, a criança, diante de tarefas de conservação, evolui da centração (fixação somente dos dados perceptivos) para a descentração (percepção de outros

componentes de um determinado problema), do mesmo modo que, quando ao falarem de amizade suas concepções iniciam do compartilhar atividades, evoluindo para o compartilhar sentimentos, tais como lealdade, fidelidade e problemas pessoais.

Como bem sabemos, a fonte do Conhecimento Físico e Lógico-Matemático são os objetos, que reagem à ação do sujeito de uma forma esperada. A fonte do Conhecimento Social são as pessoas que nem sempre diante de uma mesma ação, agem da mesma forma. Poderíamos dizer que elas são mais imprevisíveis que os objetos, pois devemos levar em conta seus estados interiores.

No entanto, embora a interação com as pessoas pareça ser mais intrigante, o sujeito sempre encontra soluções para resolver seus problemas dessa ordem. Ao observarmos crianças pequenas, notamos como estas desde muito cedo, ao interagir com os adultos, sabem o que estes esperam. Por exemplo, quando querem pegar alguma coisa que a mãe recomendou para não mexer, fazem um sinal com o dedo que não, mesmo que em seguida peguem o objeto desejado.

Concluimos que nestes três campos de conhecimento, embora os conteúdos sejam diferentes e diversos, o sujeito vai utilizar os mesmos processos ou mecanismos para conhecer ou resolver seus problemas.

Assim sendo, o Conhecimento Social vai sendo construído a partir das resistências que o meio oferece.

Vimos que a representação do mundo social é composta de três elementos: normas ou valores, regras e noções. A noção surge quando a criança tenta explicar o porquê ou as razões das coisas que a cercam.

Nosso trabalho visa perceber a representação que a criança faz da noção de amizade; portanto, enquadra-se nos estudos relativos ao Conhecimento Social.

Ressaltamos a importância dos estudos voltados para o Conhecimento Social (Delval, 1993; Enesco, 1989; Moreno, 1988). Acreditamos que esta linha de pesquisa, o estudo do Conhecimento Social, é recente no Brasil, sendo, portanto, algo a se buscar, conhecer e aprofundar cada vez mais, levando-se em consideração as noções decorrentes deste conhecimento.

A nosso ver, a amizade é um problema epistemológico, sociológico e filosófico. Vimos que a noção de amizade resulta de construções e que depende também do meio em que as crianças vivem e das oportunidades que estas têm de interação com os outros.

É por meio de observações sistemáticas e entrevistas que podemos chegar a compreender como a criança desenvolve o conceito de amizade; portanto, somente a discussão filosófica deste tema não levaria a sua completa compreensão.

Amizade é uma questão de adaptação, pois o sujeito ao interagir com seus pares está se adaptando ao meio. Para resolver problemas afetivos e cognitivos, as pessoas necessitam de interagir com outras, ter proximidades

mais intensas (com amigos) para resolver problemas, ou seja, para se equilibrar cognitivamente e afetivamente.

Acreditamos que é a partir de interações entre amigos, de situações nas quais a criança possa refletir sobre assuntos relativos à amizade (conflitos, representações, assunção de papéis) que o conceito desse tema se desenvolve.

Partindo-se dessas situações é que a criança terá oportunidade de reestruturar suas idéias a respeito da amizade e, conseqüentemente, atingir níveis superiores sobre esse conceito.

Partindo-se da problemática de conhecer os mecanismos que as crianças utilizam ao representar a noção de amizade, sendo elas participantes de um ambiente educacional, que lhes propiciou oportunidade de refletir sobre esse tema, formulou-se a hipótese que norteou a presente pesquisa:

- as crianças constroem a noção de amizade e quando solicitadas a darem definições sobre esta noção, apresentam um conjunto de características comuns à faixa etária estudada: apresentam dificuldade em dar definições, utilizam definições funcionais ou de conveniência para explicar o que entendem por amigo; não conseguem perceber as relações como independentes do lugar; nas relações de amizade, o egocentrismo vai predominar; dificuldade em estabelecer relações de multiplicação lógica; considera como amigos os seus pares que cumprem as regras.

Para a comprovação de nossa hipótese, realizamos um estudo de caso em uma classe de EMEI que adota o PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar). Os sujeitos que fizeram parte deste trabalho de pesquisa são 19

crianças, pertencentes à faixa etária entre 5 anos e 10 meses e 6 anos e 7 meses.

Tentaremos, ao decorrer desta conclusão, analisar os resultados qualitativos, confrontando-os com os de outros pesquisadores e extrair implicações pedagógicas acerca dos dados encontrados.

Para chegarmos à análise qualitativa dos dados, partimos do pressuposto, já mencionado, de que todas as noções que envolvem relações e fazem parte do cotidiano da criança vão demonstrar características de sua faixa etária.

Como tínhamos o objetivo de utilizar o desenho e a linguagem como componentes para a representação da amizade, fizemos no início do trabalho algumas considerações sobre esse assunto.

No decorrer das atividades coletivas, tivemos oportunidade de observar e analisar os desenhos voltados para temas relativos à amizade. Observamos que as representações que elas fizeram, por meio do desenho, vieram de encontro às idéias que exprimiram verbalmente.

Acreditamos que a criança necessita interagir com outras crianças para poder construir a noção de amizade, interação esta provinda da própria ação.

Elaboramos algumas atividades com o objetivo de colocar a criança em uma situação de conflito diante de problemas relacionados à amizade. Como já foi dito, o conflito irá surgir quando o sujeito perceber que

seus esquemas não são suficientes para resolver um determinado problema e, ao tentar resolvê-lo, reorganiza seus esquemas anteriores ou constrói outros novos para preencher as lacunas deixadas, encontrando, assim, um novo estado de equilíbrio.

Notamos que no decorrer da pesquisa as crianças tiveram interesse em realizar as atividades sugeridas; interesse que, provavelmente, garantiu a elas pensarem sobre as suas concepções de amizade. Além disso, tiveram oportunidade de exporem suas idéias e entrarem em contato com outras crianças, ou seja, de perceberem diferentes pontos de vista, que podem se constituir em fontes de conflito.

A criança, ao tentar resolver conflitos provenientes das interações entre pares, apela para seus esquemas de assimilação, e caso estes sejam insuficientes, ela sente a necessidade de elaborar novos esquemas, a fim de adaptar-se à situação. Esta tentativa de resolver conflitos pode conduzir o progresso em cognição social e, conseqüentemente, atingir um novo estado de equilíbrio.

Algumas vezes, os profissionais da Educação se deparam com problemas que não podem resolver. Vejamos um exemplo: uma criança que sempre ajuda seus companheiros ou que não consegue fazer amigos. Será que este profissional tem conhecimento de que existe uma construção e uma evolução do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo? E que, dependendo do estágio em que a criança se encontra, ela tem uma maneira própria de “ver” o mundo e de estabelecer relações com outras pessoas?

Como já foi dito, o educador, como um profissional que atua diretamente com a criança, deve reconhecer sua responsabilidade e a importância de conhecer as etapas do desenvolvimento infantil e suas características, para melhor criar situações que visem a reflexão e a resolução de problemas cognitivos, morais ou sociais.

Enfocamos ao longo de nosso trabalho a importância da escola em proporcionar oportunidades para a criança refletir sobre seus sentimentos, condutas pró-sociais e interagir com outras crianças. Percebemos durante a realização das atividades coletivas como é notável o prazer e a felicidade que elas demonstram quando estão com seus amigos.

Acreditamos que a escola deva voltar-se para os problemas atuais de nossa sociedade e extrair alguns pontos que também devem se constituir objetos de conhecimento. Uma escola que enfoque o conhecimento realmente como algo global; tratando além da parte cognitiva, também de outros pontos importantes do universo humano como as relações interpessoais e os decorrentes dela (afeto, amizade e sentimentos).

Ao sugerirmos que as crianças realizassem as atividades programadas para esta pesquisa, procuramos proporcionar-lhes a oportunidade de criar amigos imaginários, falar de suas relações reais de amizade, colocar-se no lugar dos personagens das histórias contadas, solucionando alguns conflitos, enfim, confrontar seu pensamento com os de seus pares, provavelmente, facilitando a descentração.

Tanto nas atividades individuais como nas coletivas, as crianças tiveram oportunidade de expressar seus sentimentos e, principalmente, nessas

últimas, confrontar suas idéias com a de outras crianças que, geralmente, defendiam seu ponto de vista.

A postura da professora contribuiu muito para o desenvolvimento desta pesquisa, pois, sua atitude foi a de sempre incentivar seus alunos na busca de soluções, valorizando suas produções (quer verbais, quer concretas).

Todos os dados coletados já foram analisados no capítulo anterior, mas resumiremos, agora, os pontos principais e convergentes dos diferentes temas abordados.

Três categorias básicas foram detectadas nos temas relacionados a definições de amigo, real ou imaginário, e atitudes relacionadas à amizade:

1. Respostas relativas às regras: Nesta categoria, foram agrupadas as verbalizações demonstrativa de que a criança identifica o amigo como aquele que cumpre as regras, que regem a dinâmica de trabalho da classe. Estas respostas parecem demonstrar que elas preferem ter como amigo aquele que não viola essas regras, que não transgride as regras sociais e que evita brigas.

Em quase todos os temas, esta categoria foi a que teve maior índice de respostas.

2. Respostas relativas à proximidade física e definições funcionais ou por conveniência: A criança define o amigo às outras crianças com as quais tem contato freqüente, para realizar atividades momentâneas, tais como: brincar junto, jogar. Também utilizam definições funcionais ou por

conveniência para explicar o que entendem por amigo, da mesma forma que o fazem com objetos físicos.

Os índices encontrados para esta categoria giram em torno de 30% a 40% das respostas obtidas.

3. Respostas relativas a atitudes de ajuda e a regras pró-sociais: nesta categoria, foram agrupadas as verbalizações, demonstrativas de que a criança identifica o amigo como aquele a quem se deve ter atitudes positivas ou fazer-lhe algo, no sentido de prestar ajuda.

Embora, com percentuais baixos, encontramos algumas referências que, provavelmente, indicam também um início de descentração.

Levantaremos algumas outras considerações provindas das observações durante a pesquisa, que denotam certas características das crianças analisadas.

A maioria dessas crianças tem como estereótipo de amigo outras crianças com as seguintes características: pele clara, olhos claros e cabelo loiro.

Um outro dado constatado foi que a maior parte das crianças, quando solicitadas, nomearam os amigos do mesmo sexo, embora em situações naturais de classe tenhamos observado algumas interações entre sexos diferentes.

Muitas das citações das falas das crianças, que fizemos no capítulo anterior, demonstram o pensamento egocêntrico. A criança espera do amigo algumas atitudes com relação a ela, como por exemplo “o amigo é para ajudar a gente”.

Como já dissemos, as crianças conseguiram expressar por meio do desenho o que verbalizaram a respeito do amigo. Quando perguntamos: “Por que eu gosto do meu amigo?”, verificamos que tanto a expressão verbal como a gráfica denotam que o empréstimo de brinquedos e a participação em brincadeiras explicam o porquê das crianças gostarem de seus amigos.

Em todos os desenhos cujos temas foram relativos à amizade, um fato que nos chamou a atenção foi a expressão de felicidade das crianças representadas, sempre com expressão sorridente.

Verificamos, ainda, que existe uma relação entre amizade e justiça distributiva, ou seja, a criança identifica o amigo como aquele a quem se deve trocar favores, porém em um nível onde prevalecem as situações materiais. Apenas em pequena porcentagem, encontramos casos em que a criança considera importante as necessidades de outrem.

Na confecção dos livros sobre amizade, percebemos que as crianças conseguem expressar relações de amizade conforme seu ponto de vista, expressando todas as características do nível de amizade em que se encontram.

Quanto à questão da distância nas relações de amizade, a maioria das crianças participantes desta pesquisa acredita que se o amigo mudar para

outro lugar, elas não podem mais ser amigas, por ainda não conseguirem se desligar da proximidade física, para entender os laços de amizade.

Com relação ao problema que pretendia verificar se as crianças eram capazes de manipular a lógica das relações em situações referente à amizade, observamos que nossa hipótese foi comprovada, pois ainda os sujeitos estão presos ao ponto de vista imediato, não conseguindo, portanto, entrar no ponto de vista do outro.

Na situação-problema proposta para coletarmos dados sobre a multiplicação lógica, verificamos que 52% das respostas indicam que as crianças conseguem perceber que podem ser amigas e irmãs ao mesmo tempo, talvez, por ser um dado bem próximo a elas.

Um outro dado que nos chamou muito a atenção foi a noção de inimigo. Encontramos um grande número de crianças que desconhecia este termo, embora já o tivessem ouvido em desenhos animados. Sentimos que, realmente, muitas coisas a que elas assistem na televisão não são bem compreendidas.

Notamos também uma certa dificuldade por parte da criança ao se expressar verbalmente acerca de seus sentimentos em relação a um amigo. Foi notável o tempo em que a criança ficava pensando ao ter de falar sobre eles.

Tais resultados comprovam nossa hipótese formulada, uma vez que os dados nos revelam que a criança, ao dar definições de amizade, apresenta um conjunto de características comuns à faixa etária, conforme já mencionamos. Piaget (1974) afirma: “...cada estágio é caracterizado por uma

*estrutura de conjunto em função da qual se explicam as principais reações particulares". (p.131)*

Um dos nossos objetivos é o de confrontar nossos resultados com o de outros pesquisadores.

Acreditamos que o presente trabalho possua as mesmas preocupações que os estudos iniciais sobre interações evidenciados por Renshaw (1981), ou seja, observar, detalhadamente, a interação entre crianças. Contamos, porém, com o referencial dos estudos de Piaget, no qual embasamos todas as vertentes deste estudo, bem como o detalhamento de nossas análises.

Os trabalhos de Selman (1981) nos parecem ser um dos mais completos sobre o assunto desta pesquisa, embora os temas abordados em nossa pesquisa não possam ser comparados totalmente com os desse autor, encontramos muitos pontos de convergência durante nossas análises.

Enquadramos as respostas dadas pelas crianças da presente pesquisa no estágio 0 e 1 detectados por Selman (ibid.). O estágio 0 diz respeito às atividades físicas momentâneas, sendo que as relações são baseadas nos bens materiais, existindo uma compreensão limitada dos sentimentos. Muitos de nossos dados também se enquadram no estágio 1 (assistência de mão única), demonstrando que a criança entende o amigo como aquele que desempenha atividades específicas que o eu quer que sejam desempenhadas.

Poderíamos também relacionar os dados encontrados com os tipos de amizade, que Aristóteles (1985) propõe. Acreditamos que a maior parte das respostas se enquadram nas duas primeiras espécies de amizade: interesse e prazer, parecendo-nos ser esta última a que apresenta maior evidência nas respostas dadas pelas crianças.

Assim sendo, na amizade baseada no prazer (no caso, o brincar), as duas partes podem obter os mesmos benefícios. São amizades passageiras, pois quando o prazer cessa (quando as crianças não podem mais brincar juntas) a amizade termina, se desfaz.

Qual o caminho que a criança terá de percorrer para estabelecer relações onde prevaleça a igualdade e a reciprocidade?

Encaminharemos, agora, essa discussão, extraíndo algumas implicações pedagógicas.

A educação atual, na maioria das vezes, limita o relacionamento entre as crianças, limitando também sua capacidade em desenvolver-se afetiva e socialmente.

Acreditamos que os professores devam focar os assuntos referentes ao Conhecimento Social e à afetividade, elaborando atividades que enfoquem as relações sociais, evidenciando as várias formas de expressão dos sentimentos.

Como bem sabemos, a criança pertencente ao nível pré-operatório e operatório concreto necessita de agir concretamente sobre o objeto para poder conhecê-lo.

A ação sobre os objetos será vital se nossa pesquisa tiver um enfoque construtivista. Percebemos, ao longo da pesquisa, que o desenvolvimento da criança pode ser favorecido, se o ambiente for solicitador. O desenvolvimento ocorrerá, quando a criança estiver diante de conflitos que perturbam o seu equilíbrio cognitivo atual. Esses conflitos serão ultrapassados, à medida que a criança procura novas soluções para resolvê-los e no momento em que isto ocorrer passa-se para um novo estágio de equilíbrio.

No transcorrer de nosso estudo, um fato que nos chamou a atenção foi o ambiente da classe do PROEPRE. A cooperação e o respeito existentes era algo bem visível, tanto em relação aos pares como à professora. Foram raros os momentos em que presenciamos brigas e atitudes de desrespeito das crianças para com seus colegas.

Acreditamos que isto se deva ao fato de que a professora estivesse preocupada em proporcionar um ambiente onde o respeito mútuo prevalecesse, oferecendo, desta forma, oportunidade para as crianças decidirem sobre várias situações, resolverem seus próprios problemas e, principalmente, tratando-os com respeito. (ver depoimento da professora no Anexo 5).

O meio pode influenciar muito na capacidade do sujeito estabelecer relações, levando estas a serem cooperativas ou agressivas.

Sabemos que se a criança estiver em um ambiente onde prevaleçam ou se reforcem atitudes de recompensa ou castigo, as relações que ela mantiver com seus amigos, provavelmente, serão decorrentes deste tipo de relação: crianças que batem no amigo, quando querem um determinado brinquedo, excluem sistematicamente do grupo uma criança indesejada ou até mesmo se isolam do grupo.

Geralmente, as professoras dão respostas prontas quando seus alunos se vêem diante de uma situação de conflito com seus amigos, tal como: “Vá brincar com outro brinquedo” ou “Vá brincar longe dele”. Segundo Selman (1981), estas soluções se incluem no nível mais elementar de resolução de conflitos entre amigos. Será que recebendo soluções prontas a criança construirá a noção de amizade, até chegar a resolver os conflitos, compreendendo os problemas do outro e estabelecendo uma comunicação aberta?

O modo com que a professora age com seus alunos denota como ela “vê” a educação. Se age dessa forma que acabamos de mencionar, é porque acredita que a educação é um processo de transmissão de crenças, valores e costumes.

A nosso ver, as questões sociais devem ser tratadas por um enfoque construtivista, no qual a educação é considerada como um processo de desenvolvimento do ser humano, tendo como meta final a construção de um indivíduo autônomo, capaz de inventar e buscar novas idéias.

Quando damos oportunidade para que a criança discuta questões sociais, como no caso das concepções de amizade em particular, e confronte

diferentes pontos de vista sobre determinados assuntos, essa interação, provavelmente, ajudá-la-á resolver conflitos, ocasionando o progresso na aquisição do Conhecimento Social e no desenvolvimento social.

Vimos em Piaget (1932/94) que a criança precisa interagir com outras, para que supere o egocentrismo e caminhe para uma relação na qual prevaleça o respeito mútuo.

De uma forma geral, as crianças que freqüentam as classes do PROEPRE têm oportunidade de estar interagindo com outras crianças e a todo momento estarem trocando idéias e pontos de vista. Como tínhamos previsto, o ambiente da classe favoreceu à criança oportunidades de vivenciar situações em que pudesse pensar sobre os relacionamentos de amizade, confrontando-os com os de outras crianças.

Não só as classes do PROEPRE, mas todas em geral deveriam visar um ambiente escolar livre de pressões, oferecendo à criança oportunidade de interações sociais e educativas positivas, possibilitando-lhe a resolução de conflitos, a superação do egocentrismo e a coordenação de pontos de vista distintos.

Especificamente, em no nosso estudo, tivemos a preocupação de que as crianças vivenciassem situações que lhes proporcionassem refletir sobre questões sociais, conversar sobre essas questões, representando-as em ações concretas e resolvendo alguns conflitos surgidos após discussões propostas.

Acreditamos que as crianças quando interagem com os amigos podem ter oportunidades de construírem concepções mais avançadas do que as

que inicialmente possuíam e esta descoberta nada mais seria que o processo de equilibração de que já falamos.

**Ao estarmos sugerindo que as crianças vivenciem situações de amizade, no contexto escolar, não temos por objetivo treiná-las para entender assuntos de natureza social e muito menos que apresentem comportamentos de estágios superiores aos seus; mas sim, que possam ser tudo ou vivenciar tudo o que sua idade lhes permite.**

É a partir de estudos relacionados ao Conhecimento Social, como fizemos com o tema Amizade, que podemos sensibilizar os profissionais, que atuam diretamente na área da Educação, quer sejam professores, quer sejam pesquisadores, acerca da questão das interações sociais e afetivas tão essenciais à nossa vivência cotidiana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. *Um Estudo da Relação entre o “Ambiente Cooperativo” e o Julgamento Moral na Criança*. Campinas, SP : Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993. 194p. (Tese, Mestrado em Psicologia da Educação)
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Trad. de Mário da Gama Kury. Brasília, DF : Ed. UnB, 1985. 238p. (Biblioteca Clássica UnB; 9)
- BERNDT, T. J. *Relations between social cognition, nonsocial cognition, and social behavior* : The case of friendship. In J. H. Flavell & L. D. Ross (Eds.), *Social cognitive development : Frontiers and possible futures*. Cambridge : Cambridge University Press, 1981. (d)
- CASTRO, Amélia Domingues de. *Egocentrismo e Educação*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, 10, Campinas, SP : 1993. Anais... Campinas, SP : [s.n.], 1993. 22p. p.x-x.
- COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*. Trad. Francisco F. Settineri e Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre, RS : Artes Médicas, 1995. v.1.
- CORSARO, William A. in TURIEL, Elliot., ENESCO, Ileana., LINAZA, Josetxu. *El mundo social en la mente infantil*. 1.ed. Madrid : Alianza, 1989. 433p.

DELVAL, Juan. *Creecer y pensar - La contrucción del conocimiento en la escuela*. Barcelona, Españã : Ediciones Paidós, 1991.

\_\_\_\_\_. *Aprender a Aprender I: El desarrollo de la Capacidade de Pensar*. 1.ed. Madrid: Alhambra Longman S.A., 1991. 90p.

\_\_\_\_\_. *El Desarrollo Humano*. Madrid : Siglo XXI DE ESPAÑA Editores S.A. Calle Plaza, 1994. 626p.

\_\_\_\_\_. *Los fines de la educación*. 2.ed. Madrid : Siglo Veitiuono de España Editores S.A., 1993. 109p.

\_\_\_\_\_. *La Construcción del Conhecimiento Social*. In TURIEL, Elliot., ENESCO, Ileana., LINAZA, Josetxu. *El mundo social en la mente infantil*. 1.ed. Madrid : Alianza, 1989. 433p.

DELVAL, Juan, ENESCO, Ileana. *Hacer Reforma Moral, Desarrollo y Educación*. 1.ed. Madrid : Alaúda, 1994. 197p.

DUCK, Steve. *Friends, for life: the psychology of personal relationships*. 2.ed. [s.l.], 1991. 222p.

EMILIANI, Francesca, CARUGATI, Felice. *El mundo social de los niños*. 2.ed. México : Editorial Grijallo, 1991. 329p.

ENESCO, Ileana. *Conocimiento social y no social*. In TURIEL, Elliot.,

ENESCO, Ileana., LINAZA, Josetxu. *El mundo social en la mente infantil*.

1.ed. Madrid : Alianza, 1989. 433p.

FORTUNY, Joan. *El dibujo como expresión del pensamiento*. In Ciência, Aprendizaje y Comunicación - Montserrat Moreno y Equipo del IMIPAE Del Ayuntamiento de Barcelona. Cuadernos de Pedagogia (p.155). Editorial Laia, 1988.

FURTH, Hans G. *Conhecimento como Desejo: um ensaio sobre Freud e Piaget*.

1.ed. Trad. Dante Coutinho. Porto Alegre, RS : Artes Médicas, 1995. 166p.

HOFFMAN, Martin L. *Perspectives on the difference between understanding*

*people and understanding things: the role of affect*. In J. H. Flavell & L. D. Ross (Eds.), Social cognitive development: Frontiers and possible futures.

Cambridge: Cambridge University Press, 1981. (d)

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 1.ed. São Paulo, SP : E.P.U, 1986. 99p.

KAMII, Constance. *Piaget para a educação pré-escolar*. 2.ed. Trad. Maria Alice Bade Danesi. Porto Alegre, RS : Artes Médicas, 1991. 101p.

KOHLBERG, Lawrence. In TURIEL, Elliot., ENESCO, Ileana., LINAZA,

Josetxu. *El mundo social en la mente infantil*. 1.ed. Madrid : Alianza,

1989. 433p.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. *Uma nova metodologia para a educação pré-escolar*. 5.ed. São Paulo : Pioneira, 1987. 55p.

\_\_\_\_\_. *O Jogo Simbólico na Teoria de Piaget*. Campinas, SP : UNICAMP, 1994. 122p.

\_\_\_\_\_. *Inteligência, Vida Social e Afetiva*. Textos mimeografados para aperfeiçoamento de pessoal docente em serviço com vistas à implantação do PROEPRE - Programa de Educação Pré-Escolar. Campinas, UNICAMP. 1985. (Mimeo)

\_\_\_\_\_. *PROEPRE - Programa de Educação Pré-Escolar: Características, Objetivos, Princípios Pedagógicos - Estrutura de um Dia de Aula*. 1981. (Mimeo)

\_\_\_\_\_. *PROEPRE: Objetivos, Atividades e/ou Conteúdos*. 1981. (Mimeo)

MORENO, Montserrat. *El Conhecimento del Meio - La Transversalidad desde la Coeducación*. Barcelona : Secretaria de Estado de Educacion. Orientações didáticas para el profesorado - primer ciclo de primaria. 1994.

\_\_\_\_\_. In SASTRE, G., SILVESTRE, N., MORENO, M. *DESARROLLO SOCIAL*. Barcelona : Planeta, 1988. vol.1.

- OLIVEIRA, Áurea Maria. *A Literatura Infantil: Uma Intervenção Pedagógica no Processo de Construção da Moralidade Infantil*. Campinas, SP : Faculdade de Educação da UNICAMP, 1991. 129p. (Tese, Doutorado em Psicologia da Educação).
- PIAGET, Jean. (1924). *O Raciocínio na Criança*. Trad. Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro : Record, 1967. 241p.
- \_\_\_\_\_. (1926). *A Representação do Mundo na Criança*. Trad. R. Fiúza. Rio de Janeiro : Record, [s.d.]. 318p.
- \_\_\_\_\_. (1932). *O Juízo Moral na Criança*. 1.ed. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo : Summus, 1994. 302p.
- \_\_\_\_\_. (1948). *Para onde vai à Educação?* 10.ed. Rio de Janeiro : J.O., 1988. 80p.
- \_\_\_\_\_. (1964). *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. 3.ed. Trad. Álvaro Cabral e Chistiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro : Guanabara, 1978. 370p.
- \_\_\_\_\_. (1966). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. 4.ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro : Guanabara, 1987. 389p.
- \_\_\_\_\_. (1967). *Biologia e Conhecimento: Ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis, RJ : Vozes, 1973. 422p.

PIAGET, J., INHELDER, B. (1966). *A psicologia da criança*. São Paulo : Difiel., 1974.

RENSHAW, Peter D. *The roots of current peer interaction research: a historical analysis*. In Asher, S. R. y Gottman, J. M. The development of children friendships. Cambridge University Press. 1981.

ROGERS, Carl. *Liberdade para Aprender*. Trad. Edgar de Godoi de Mata Machado e Marcio Paulo de Andrade. 2.ed. Belo Horizonte, MG : Interlivros, 1973. 329p.

SASTRE, G., SILVESTRE, N., MORENO, M. **DESARROLLO SOCIAL**.  
Barcelona : Planeta, 1988. vol.1.

SELMAN, Robert L. In TURIEL, Elliot., ENESCO, Ileana., LINAZA, Josetxu.  
*El mundo social en la mente infantil*. 1.ed. Madrid : Alianza, 1989. 433p.

SELMAN, Robert L. *The child as a friendship philosopher*. In Asher S. R. y Gottman, J. M. The development of children friendships. Cambridge University Press. 1981.

SERAFICA, Felicísima C. *Conceptions of Friendship and Interaction between Friends: An Organismic-Developmental Perspective in Social-Cognitive development in context*. Londres : Methuen, 1982.

TURIEL, Elliot., ENESCO, Ileana., LINAZA, Josetxu. *El mundo social en la mente infantil*. 1.ed. Madrid : Alianza, 1989. 433p.

VISCOTT, David Steven. *A linguagem dos sentimentos*. Trad. Luiz Roberto S.S. Maltal. São Paulo : Summus, 1982. 135p.

## BIBLIOGRAFIA SUPLEMENTAR

BECHER, Fernando. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem: J. Piaget e P. Freire*. 1.ed. Porto Alegre, RS : EST: Palmarinca: Educação e Realidade, 1993. 160p.

BRENELLI, R. Palermo. *Intervenção Pedagógica Via Jogos Quiles e Cilada, para favorecer a construção de estruturas operatórias e noções aritméticas em crianças com dificuldade de aprendizagem*. Campinas, SP : Faculdade de Educação da UNICAMP, 1993. 344p. (Tese, Doutorado em Psicologia da Educação).

CASTRO, Amélia Domingues de. *Piaget e a Pré-Escola*. 3.ed. São Paulo, SP : Pioneira, 1986. 63p.

FLAVELL, John H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. 4.ed. São Paulo, SP : Pioneira, 1992. 479p.

GARCIA, Aurora Leal. *Construcción de sistemas simbólicos - la lingua escrita como creación*. 1.ed. Barcelona, Espanha : Gedisa SA, 1987. 271p.

INHELDER, Barbel et ALLII. *Aprendizagem e Estruturas do Conhecimento*.

Trad. Maria Aparecida Rodrigues Cintra e Maria Yolanda Rodrigues Cintra.

São Paulo : Saraiva, 1977.

INHELDER, Barbel., CELLÉRIER. *Le Cheminement des Découvertes de*

*L'enfant. Recherche sur les microgenèses cognitives*. Delachaux et Niestlé

S.A. Neuchâtel (Suisse) Paris, 1992.

KAMII, Constance. *A criança e o número*. 11.ed. Campinas, SP : Papyrus,

1990. 124p.

MACEDO, Lino de. *Ensaio construtivistas*. 1.ed. São Paulo, SP : Casa do

Psicólogo, 1994. 30p.

\_\_\_\_\_. *O Jogo de Regras e a Aprendizagem Escolar*. Instituto de Psicologia.

Universidade de São Paulo, 1993. (Mimeo).

PIAGET, Jean. (1936). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Trad.

Álvaro Cabral. Rio de Janeiro : Zahar, 1970.

\_\_\_\_\_. *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Rio de Janeiro : Fundo

de Cultura, [s.d.].

\_\_\_\_\_. (1946). *Seis Estudos de Psicologia*. 4.ed. Trad. Maria Alice

Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro : Forense,

1971. 146p.

\_\_\_\_\_. *Investigaciones sobre la Abstracción Reflexionante*. [s.d.]. 264p.

\_\_\_\_\_. *Fazer e Compreender*. Trad. Christiana Larronde de Paula Leite.  
São Paulo : Melhoramentos/EDUSP, 1978. 186p.

\_\_\_\_\_. *Tomada de Consciência*. Trad. Edson Braga de Souza. São Paulo :  
Melhoramentos/EDUSP, 1978.

\_\_\_\_\_. *Las formas elementares de la Dialéctica*. 1.ed. Barcelona : Gedisa,  
1982. 216p.

\_\_\_\_\_ y Colaboradores. *Investigaciones sobre la Generalización (Estudios  
de Epistemología y Psicología Genéticas)*. 1.ed. [s.l.] : Premia - la red de  
Jonás, 1984. 220p.

\_\_\_\_\_. *Piaget e a Escola de Genebra*. Org. Luci Banks Leite. São Paulo :  
Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e Epistemologia para uma Teoria do Conhecimento*.  
5.ed. Trad. Maria de Fátima Bastos e José Gabriel Bastos. Lisboa :  
Publicações Dom Quixote Ltda, 1991. 178p.

\_\_\_\_\_. *Os Pensadores - A Epistemologia Genética / Sabedoria e Ilusões  
da Filosofia; Problemas de Psicología Genética*. 2.ed. Trad. Nathanael C.  
Caixeiro, Zilda Abujanra Daeir, Célia E.A. Di Piero. São Paulo : Abril  
Cultural, 1983. 294p.

RAMOZZI CHIAROTTINO, Zélia. *Psicologia e Epistemologia Genética de  
Jean Piaget*. 1.ed. São Paulo : E.P.U, 1988. 87p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo : Cortez, 1993. 252p.

SISTO, Fermino Fernandes. Fundamentos para uma aprendizagem construtivista. Revista Pro-Posições, 1993, 2[11], 38-52.

## ANEXO 1

## ATIVIDADES INDIVIDUAIS

## PARTE I

1. O que é ser amigo?
2. O que precisa para ser amigo?
3. Faz de conta que um amigo seu mudou para outra cidade, bem longe daqui. Ele vai continuar sendo seu amigo?

## PARTE II

1. O que você é do seu amigo?
2. Numa classe igual a de vocês existem muitas crianças. O Felipe, o Pedro e o João são amigos. Quantos amigos tem o João? Quantos amigos tem o Pedro? Quantos amigos tem o Felipe?
3. Você é um amigo?
4. O seu irmão é seu amigo?
5. O que é um inimigo?

### PARTE III

- Como a gente percebe as crianças que são amigas?
- O que a gente sente quando está junto com os amigos?
- Em um grupo de pessoas como se notam aquelas que são amigas?

## ANEXO 2

### ATIVIDADES COLETIVAS

#### ATIVIDADE 1

Imaginar que uma menina e um menino que vieram de outra cidade irão entrar nesta classe. Perguntar para as crianças como gostariam que fossem seus novos amiguinhos. A professora deverá fazer alguns questionamentos para que a criança tenha subsídios para traçar o perfil do novo amigo:

- Que coisas gostam de fazer?
- Onde vivem?
- Como é sua família?
- Com quem gostaria de brincar?
- Que nome gostariam que eles tivessem?
- Como são seus amigos?

Todas as crianças devem participar desta conversa, e para ajudar a representação o professor deverá escrever num papel ou na lousa os traços mencionados.

#### ATIVIDADE 2

Pedir para que as crianças desenhem em uma folha repartida ao meio, como imaginam o novo amigo e a nova amiga. O professor deve relembrar a atividade anterior, dizendo que o desenho deve mostrar como esta criança é (traços físicos e pessoais). Pedir para que escrevam o nome do novo amigo.

#### ATIVIDADE 3

Pedir para que as crianças retomem o desenho feito na atividade 2 e durante a roda, o professor ou o ajudante do dia vai anotando os nomes escolhidos para o novo amigo e para a nova amiga, fazendo-se uma eleição e anotando os pontos. Pede-se às crianças que observem quais os nomes que tiveram mais votos e quais os que tiveram menos votos.

#### ATIVIDADE 4

No canto do recorte e colagem procurar uma figura (de menino ou menina) que mais se pareça com o amigo conforme foi imaginado.

#### ATIVIDADE 5

Durante a roda a professora propõe que as crianças façam uma entrevista com seu melhor amigo. Ela pode anotar na lousa as perguntas que as crianças pretendem fazer. Durante a atividade diversificada em um dos cantos será realizada a atividade proposta. A professora deverá perguntar quantas crianças poderão participar desta atividade de cada vez (2).

#### ATIVIDADE 6

Pedir para que as crianças façam um desenho de si mesma junto com o seu melhor amigo ou amiga. Explicar-lhes que este desenho deve representar a sua relação de amizade. Dizer, por exemplo, que quem olha o desenho, mesmo que não os conheça, tem que saber de as pessoas desenhadas são amigas. A professora registra no desenho o porquê são amigas ou as razões que fundamentam a sua amizade.

## ATIVIDADE 7

No cantinho do desenho a criança é solicitada a desenhar sobre o seguinte tema: Por que gosto do meu amigo?.

## ATIVIDADE 8

Durante a hora da história a professora conta a história da galinha ruiva. A professora lança as seguintes questões:

- A galinha ruiva tinha amigos?
- Quem eram seus amigos?
- Por que eles eram amigos da galinha?
- O que você faria se fosse a galinha ruiva? Por quê?

## ATIVIDADE 9

A professora recorda com as crianças a história da galinha ruiva. Propõe que no cantinho do livro eles desenhem e escrevam a sua história sobre a galinha ruiva.

## ATIVIDADE 10

Na roda, a professora lê o livro Amigos. Após a leitura faz as seguintes perguntas:

- Quais eram os amigos desta história?
- Por que eles eram amigos?
- O que você faria se fosse o rato Frederico?

- Imagine que o rato Frederico precisou mudar para outro sítio. Você acha que ele vai continuar a ser amigo do galo Juvenal e do porco Valdemar?

## ATIVIDADE 11

A professora conta a seguinte história:

Marcelo e Ricardo eram muito amigos. Todos os dias eles vinham junto para escola, porque moravam na mesma rua.

Eles estudavam na mesma classe junto com outros amigos que eram o Felipe, a Marcela, a Roberta, o Juliano e a Carolina.

Ricardo sempre convidava Marcelo para sentar perto dele na hora da roda e também quando iam trabalhar nos cantinhos estavam sempre juntos.

Todos estavam brincando no parque junto com a professora. Marcelo estava correndo, tropeçou em uma pedra e caiu. Ricardo estava brincando no gira-gira e não viu o seu amigo cair.

Carolina que estava também brincando de correr, ajudou Marcelo a se levantar e cuidou de seu machucado.

Em seguida a professora pergunta para as crianças:

- Você acha que o Ricardo era realmente amigo do Marcelo? Por quê?

## ATIVIDADE 12

Durante a hora da conversa, tratar com as crianças sobre as seguintes questões:

- Como podemos saber que alguém é amigo?
- A gente pode mostrar isso de algum jeito?
- Que fazem as pessoas que são amigas?

## ATIVIDADE 13

Durante a atividade diversificada, no cantinho do livro pede-se à criança que invente uma história de amigos.

## ANEXO 3

## A GALINHA RUIVA

Em um sítio distante daqui, os bichos viviam livres e bem satisfeitos da vida.

Um dia, uma galinha ruiva, ao ciscar o terreno à procura de minhocas, achou um grão de milho. Era graúdo e amarelinho e a galinha pensou logo em plantá-lo para depois obter uma colheita farta.

Foi correndo ao encontro de seus amigos e perguntou:

- Quem quer ajudar-me a plantar este grãozinho de milho?

Mas os bichos não estavam nem um pouco interessados em arar a terra para depois semear e, ainda por cima, cuidar da plantinha que ia nascer.

- Eu não quero. - respondeu o pato.

- Nem eu! - disse o gato.

A galinha ficou muito aborrecida, mas não desanimou.

Resolveu plantar o grão de milho mesmo sem a ajuda dos companheiros.

Escolheu um lugar com terra bem fofa, ao lado do galinheiro. Depois, ciscou o terreno até cavar um buraquinho, colocou a semente e, finalmente, cobriu-a com a terra remexida.

Todos os dias, a galinha regava a terra com cuidado para não desenterrar o grão de milho.

Logo a semente começou a germinar. Quando a galinha ruiva viu as primeiras folhinhas brotando da terra, foi correndo limpar o terreno do mato que havia crescido.

Passava grande parte do dia a bicar as lagartas e os bichinhos nocivos à plantinha.

Assim, o pé de milho cresceu forte e viçoso. Algum tempo depois, nasceram muitas espigas.

Quando o milho ficou maduro, a galinha ruiva chamou novamente seus amigos e perguntou:

- Quem quer me ajudar a colher a espiga de milho?

- Eu não! disseram o gato, o pato e o cão.

- Então vou colher sozinha, disse ela.

A galinha ruiva colheu a espiga e perguntou?

- Quem quer me ajudar a levar o milho ao moinho?

- Eu não! - responderam o gato, o pato e o cão.

É claro que a galinha não teve outra escolha senão a de levar o milho sozinha ao moinho e moê-lo sem nenhuma ajuda.

A pobre trabalhou com afinco até moer o milho todo.

Quando voltou do moinho com o fubá, pensou em fazer um bolo.

Perguntou:

- Quem quer ajudar-me a fazer um bolo com este fubá?

Novamente, porém, os bichos se recusaram a prestar alguma ajuda à galinha ruiva.

Mais uma vez, lá se foi a galinha fazer tudo sozinha.

Bateu os ovos com o fubá, até a massa ficar bem lisinha e fofinha, untou a forma e colocou o bolo para assar em forno quente,

Depois, quando viu que o bolo já estava crescendo e douradinho, a galinha desligou o forno e esperou que esfriasse.

Ao retirar o bolo da fora, no entanto, um cheiro gostoso invadiu o ar. Os bichos do sítio ficaram com água na boca e foram correndo ver de onde é que vinha aquele provocante aroma.

Ao vê-los tão entusiasmados, a galinha ruiva perguntou:

- E agora, quem vai querer comer o bolo, afinal?

- Eu aceito um pedaço! - disse o pato.

- Eu também quero! - emendou o gato.

- E eu também! disse o cão.

A galinha ruiva arrepiou as penas e cacarejou:

- Pois saibam que não vão provar nem um pedacinho, seus preguiçosos! - E repartiu o bolo com seus pintinhos.

Assim, o pato, o gato e o cão aprenderam que sem trabalho e cooperação não se ganha um quinhão!

(texto extraído da Coleção Livro Mágico. Editora FTD)

## ANEXO 4

### AMIGOS

Toda manhã o galo Juvenal tinha de acordar os animais do sítio. É claro que o rato Frederico e o gordo Valdemar lhe davam uma mãozinha. Pois amigos de verdade sempre ajudam um ao outro. Depois, eles pegavam a bicicleta atrás do celeiro e saíam pedalando pela manhã afora.

Eles paravam para descansar na beira da lagoa. Gostavam de pegar as pedras lisinhas e chatas do chão e apostar para ver quem acertava mais longe dentro do lago. Depois, brincavam de esconde-esconde até não poderem mais...

Um dia o rato Frederico descobriu um velho barco entre os juncos. Então decidiram, os três, tornar-se piratas. Pois amigos de verdade sempre fazem as coisas juntos.

O rato Frederico ficou no leme. O galo Juvenal se fez de vela... E o gordo Valdemar funcionava como rolha: ele tapava os buracos do velho barco com seu corpo enorme.

Então lançaram-se à aventura. Em apenas um dia já tinham dominado toda a lagoa.

Mas a fome chegou e trouxe os piratas de volta a terra. Par comer o quê? Primeiro, eles tentaram pescar. Mas as iscas estavam um pouco nervosas e resmungavam tanto que espantavam os peixes.

Quando acabaram de comer, o gordo Valdemar precisou ir ao matinho, e os outros dois também.

Logo as sombras começaram a ficar cada vez mais compridas... e eles voltaram para casa.

Atrás do galinheiro, perto do tonel onde se guardava a água da chuva, juraram amizade eterna e decidiram nunca mais se separar.

Naquela noite, decidiram dormir juntos na casa do rato Frederico. Mas, o galo Juvenal ficou entalado no buraco do rato. Por causa disso, eles resolveram pernoitar no chiqueiro onde morava o gordo Valdemar. O problema é que o rato Frederico tinha um nariz muito sensível...

Então os três resolveram ir para o galinheiro. Só que o peso do gordo Valdemar provocou um pequeno acidente. Por isso não tiveram remédio senão se dizerem boa-noite e ir cada um para sua própria cama.

Mas, nos sonhos, lá estavam eles juntos novamente...Pois amigos de verdade ninguém pode separar!

(texto extraído de HEINE, Helme (1982). *Amigos*. 2. ed. Trad. Luciana Vieira Machado. SP: Editora Ática, 1994.

## ANEXO 5

## DEPOIMENTO DA PROFESSORA

*Primeiro gostaria de falar da satisfação que senti quando fui convidada a colaborar com as atividades do trabalho sobre o tema Amizade. Inicialmente, tive um pouco de receio, mas foi só começarem as atividade e logo percebi como era interessante saber o que meus alunos pensavam sobre amizade, ser e ter amigos.*

*No desenvolver dos trabalhos, percebi como as crianças se envolviam com os temas propostos em cada atividade; como elas reagiam e se relacionavam umas com as outras.*

*Observei ainda o entrosamento entre elas, cada vez mais intenso e a preocupação constante com tudo o que acontecia, até mesmo o que o amigo pensava era importante para elas.*

*Esperavam sempre com curiosidade a próxima atividade, pois, queriam falar, desenhar, fazer histórias e mostrar para o grupo o que haviam feito.*

*As atividades estavam sempre encaixadas no conhecimento social ou em outros aspectos, como: a criatividade, expressão oral ou escrita. Essas atividades davam oportunidade para as crianças se colocarem no lugar do amigo, falar sobre como agiriam se fossem o outro e interferiam na hora da Avaliação do Dia quando os alunos eram questionados sobre suas intenções.*

*Sem contar a amizade alegre, festiva desenvolvida entre as crianças e a pesquisadora, cuja visita era sempre acompanhada de grande expectativa e alegria.*

*Enfim, as atividades desenvolvidas forma muito importantes, pois falávamos de amizade, carinho, consideração e respeito ao próximo.*